

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
CÂMPUS DE MARÍLIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

**Luis Henrique da Silva**

**A CONCEPÇÃO DE ÊXITO NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**MARÍLIA**

**2009**

**LUIS HENRIQUE DA SILVA**

**A CONCEPÇÃO DE ÊXITO NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Câmpus de Marília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.  
Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Anna Augusta Sampaio de Oliveira



Silva, Luis Henrique da.

S586c A concepção de êxito no ensino de história para alunos com deficiência intelectual / Luis Henrique da Silva. – Marília, 2009.

128 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

Bibliografia: f. 126-128.

Orientador: Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

1. Educação especial. 2. História – Estudo e ensino.  
3. Ensino fundamental. 4. Deficiência. I. Autor. II. Título.

CDD 371.9

**LUIS HENRIQUE DA SILVA**

**A CONCEPÇÃO DE ÊXITO NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Câmpus de Marília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira  
Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil

**Data de Aprovação: 06/07/2009**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr<sup>a</sup> Anna Augusta Sampaio de Oliveira  
Orientadora – Departamento de Educação Especial/ Unesp – Marília SP

---

Prof. Dr. Sadao Omote  
Departamento de Educação Especial/ Unesp – Marília SP

---

Dr<sup>a</sup> Regina Célia Alegro  
Departamento de História / UEL – Londrina PR

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, Luiz e Lourdes, a quem devo muito mais que minha própria vida.

Ao meu irmão, Edy, por inspirar-me confiança, dedicação e lealdade.

À minha esposa, Adriane, por compartilhar todos os momentos de constituição deste sonho há tempos semeado.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que todos os dias cultiva em mim a santidade através do respeito, da dedicação e do trabalho capaz de construir um mundo novo.

Aos meus queridos pais Luiz Caetano e Lourdes Maria, por apoiarem o desenvolvimento deste na simplicidade do carinho e da acolhida diária.

Ao meu irmão Edy Wagner, por incentivar o desenvolvimento de um talento que confesso muitas vezes tão pouco perceber.

À minha esposa Adriane, que há dez anos acompanha minha luta por superar todos os obstáculos pessoais e profissionais, rumo à felicidade em tranquilamente acordar e ter a certeza de que lutei!

Aos amigos que muito contribuíram no desenvolvimento de minha caminhada acadêmica: Flávia Danieli de Souza, Anna Paola Torrizi Leme, Eliana Silva, Marina Ramos Paiva Disner, Ingrid Anelise Lopes, Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes e Hélio Orrico.

À Dr<sup>a</sup> Anna Augusta Sampaio de Oliveira, que com maestria conduziu-me ao aprofundamento teórico e prático fundamentais ao desenvolvimento da atividade científica séria e competente, capaz de movimentar estruturas no prazer da argumentação lógica que humaniza e edifica um mundo mais justo a todos.

À Dr<sup>a</sup> Regina Célia Alegro, que cultivou os primeiros passos que hoje resultam neste trabalho.

Ao Prof. Dr. Sadao Omote, que de forma simples e amigável conduz todos nós ao máximo de nossos potenciais, inspirando-nos confiança e coragem frente aos desafios acadêmicos.

Ao Sr Cleomines José Santana e Sr<sup>a</sup> Maria Julia de Araújo Simões, pelo total apoio no desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores e alunos participantes.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram na execução deste trabalho.

## RESUMO

Segundo estatística do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2006), de 1998 a 2005, foram registradas 218.320 novas matrículas inclusivas nas escolas regulares, sendo 65,4% somente no Ensino Fundamental. Considerando que o mesmo quadro estatístico aponta que 43,4% destas matrículas são de alunos com deficiência intelectual, propomos a análise da dinâmica estabelecida no interior das escolas regulares, particularmente nas aulas de História, a partir do momento em que esses alunos começam a fazer parte do contexto escolar. O estudo teve como objetivo específico a busca em compreendermos qual seria a concepção de êxito no ensino de História para esses alunos. Frente ao objetivo, realizamos entrevistas com todos os 14 (quatorze) alunos com deficiência intelectual matriculados entre 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental de uma Diretoria Regional de Ensino no interior do Estado de São Paulo, bem como seus respectivos professores de História. O resultado da coleta e análise de dados, estudados quantitativa e qualitativamente através da Análise Social Discursiva, demonstrou que a dinâmica do ensino não apresenta mudanças quando da presença desses alunos, mas promove uma constante busca por ferramentas capazes de adequá-los às características de uma educação que demonstrou-se essencialmente bancária (FREIRE, 2005). Reconhecendo a inexistência de tais ferramentas de controle e sujeição, percebemos finalmente que a inclusão escolar destes apresenta dois grandes potenciais: a inauguração de uma nova forma de exclusão social em que alunos estarão inseridos em espaços que sutilmente desconsiderarão a sua presença, ou a provocação de uma completa revisão dos objetivos da escola.

**Palavras-chave: Educação Especial - História Estudo e Ensino - Ensino Fundamental - Deficiência**



## **ABSTRACT**

According to statistics of the Ministry of Education and Culture (BRASIL, 2006), from 1998 to 2005, there has been registered 218,320 new inclusive school registrations in the regular schools, being 65.4% only in Basic School. Considering that the same statistical picture points that 43.4% of these school registrations are of pupils with intellectual deficiency, we consider the analysis of the dynamics established in the interior of the regular schools, particularly in the lessons of History, from the moment when these pupils start to be part of the school context. The study had as specific goal the search in understanding what would be the conception of success in the education of History for these pupils. Front to the objective, we carried through interviews with all the 14 (fourteen) pupils with intellectual deficiency registered between 5<sup>a</sup> and 8<sup>a</sup> grades of Basic School of a Regional Direction of Education in the countryside of the State of São Paulo, as well as their respective History teachers. The result of the collection and analysis of data, studied quantitatively and qualitatively through the Discursive Social Analysis, demonstrated that the dynamics of education does not present changes when of the presence of these pupils, but promotes a constant search for tools capable to adjust them to the characteristics of an education that demonstrated essentially bankwise (FREIRE, 2005). Recognizing the inexistence of such tools of control and subjection, we realize finally that the school inclusion presents two great potentials: inauguration of a new form of social exclusion, where pupils will be inserted in spaces that will subtly not consider their presence, or the provocation of a complete revision of the objectives of the school.

**Key-words: Special Education – History – Teach and Learn – Basic School - Deficiency**

## SUMÁRIO

Introdução.....	p.12
1. Sujeito.....	p.16
2. A Construção dos Sujeitos do Ensino na História.....	p.19
2.1. A Função de uma Educação.....	p.19
2.2. A Função da História nessa Educação.....	p.24
2.3. A Função da Escola Especial nessa Educação.....	p.29
2.4. O Significativo Encontro dos Sujeitos.....	p.34
3. Os Objetivos deste Trabalho.....	p.38
4. Paulo Freire e o Desafio da Re-significação.....	p.40
5. Constituindo Sustentabilidade Metodológica através do Projeto Piloto.....	p.43
5.1. Análise da entrevista com o aluno.....	p.48
5.2. Análise da entrevista com o professor.....	p.57
6. Coleta Definitiva.....	p.68
6.1. Organização dos Dados Disponibilizados.....	p.70
6.2. Constituição das Categorias de Análise.....	p.73
7. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	p.82
7.1. Os Professores.....	p.82
7.1.1. Condições Iniciais quanto ao Ensino de História.....	p.83
7.1.2. Condições Posteriores quanto ao Ensino de História.....	p.95
7.2. Os Alunos.....	p.108
7.2.1. A Busca por Aprender História.....	p.109
Discussão.....	p.120
Considerações Finais.....	p.125
Referências Bibliográficas.....	p.126

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. O Grito de Independência.....	p.26
Figura 2. Calendário Perpétuo.....	p.27

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1. Roteiro inicial de perguntas aos professores e alunos.....	p.47
Quadro 2. Adequações individuais resultantes da análise das perguntas aos alunos.....	p.57
Quadro 3. Adequações individuais resultantes da análise das perguntas aos professores.....	p.66
Quadro 4. Roteiro final de perguntas aos professores e alunos participantes.....	p.67
Quadro 5 Eixo Ensino.....	p.79
Quadro 6. Eixo Método.....	p.80
Quadro 7. Eixo Êxito.....	p.81
Quadro 8. Resumo da análise quantitativa.....	p.101

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Resultado da consulta aos professores quanto às perguntas a serem realizadas aos alunos participantes.....	p.53
Tabela 2. Resultado da consulta aos professores quanto às perguntas a serem realizadas aos professores participantes.....	p.62
Tabela 3. Bloco 1 - Condições Iniciais quanto ao Ensino de História.....	p. 84
Tabela 4. Bloco 2 - Condições Posteriores quanto ao Ensino de História .....	p.96
Tabela 5. Resultado das entrevistas realizadas com os alunos.....	p.110

## Introdução

O crescente número de matrículas de alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares e a estranha inexistência de reflexões de professores de História que, como eu, diariamente enfrentam um verdadeiro desafio para compreender um mundo que sempre nos pareceu tão distante, “o mundo dos especiais”, foram fatores que me impulsionaram à decisão de ir além da mera observação e das sucessivas tentativas de ensinar História *para*, levando-me a buscar as origens de um incômodo que eu percebia crescer atrelado às matrículas.

Para tanto, minha proposta foi estudar a concepção de êxito no ensino de História para alunos com deficiência intelectual. Essa proposta, que resulta de experiências e reflexões pessoais, partiu de dois pressupostos: o primeiro, de que ao estudar a concepção de êxito, conheceria não somente seus detalhes, mas ainda o que os determina. O segundo de que, conhecendo as características dessa concepção, compreenderia o que exatamente não alcançamos quando tentamos ensinar história para esses alunos.

Na busca por respostas a essas indagações, apoiado por vários profissionais de distintas áreas, e baseado na literatura especializada em Ensino de História e Educação Especial, (entre as quais, por muitas vezes, tornei-me mediador de debates e mútuos aprendizados), fui gradativamente conduzido a perceber que, na realidade, o mesmo mundo que achei pertencente aos especiais, era também o meu, e que a busca por ensinar *para*, pode revelar mais que uma simples postura pedagógica.

Descobertas que partiram de um sistemático estudo, cujo resultado integral será apresentado numa seqüência determinada.

No capítulo inicial, introduzimos as bases essenciais para reflexão sobre as funções e as características da escola contemporânea através do estudo dos significados inerentes à palavra “Sujeito”, que cumprirá função essencial em toda a dissertação.

No capítulo dois, apresentamos uma breve retomada de aspectos selecionados da história da educação no Brasil, cuja releitura crítica nos leva à percepção de importantes forças que veladamente atuaram na construção do “Sujeito” na escola, rotulado como normal, especial ou não-sujeito.

Observando essa construção que parte de uma ampla dinâmica social responsável por criar espaços próprios e controlados de ensino que efetivamente cumprem seu desígnio de formação ao determinar quem, o quê e onde deve aprender, perceberemos uma longa historiografia de desencontros entre esses três distintos sujeitos, separados pela distância e, muitas vezes, pelas muralhas dos espaços especiais e regulares de escolarização.

A reflexão leva-nos a perceber que contemporaneamente vivemos importante momento dessa história, resultado das ações internacionais para garantia do direito ao acesso e permanência de alunos com deficiência nas escolas regulares, quando começam a ocorrer os primeiros encontros entre esses sujeitos que passam a dividir a mesma sala de aula.

Quando compreendemos que esse distanciamento inicial proporcionou o desenvolvimento de identidades próprias e efetivamente distintas a cada espaço de ensino e, com ela, concepções próprias sobre êxito escolar, podemos perceber que esse encontro certamente não se dá de maneira amistosa, visto que as mesmas forças que constituíram suas identidades no passado irão novamente atuar, conjugando ou oprimindo expressivas diferenças, de onde afinal deve emergir uma nova e comum identidade.

Nesse sentido, parece-nos fundamental compreendermos que forças são essas, quais são as suas origens e para que se empenham na constituição de sujeitos na escola.

Poderíamos realizar essa reflexão por vários meios, porém, após o estudo historiográfico inicial, nossos olhares seguirão especificamente em direção ao ensino da História, tendo em vista considerarmos essa área do conhecimento definitivamente estratégica à constituição desses sujeitos e, por isso, veladamente vigiada durante quinhentos anos de História da Educação no Brasil.

No capítulo três, após a reflexão sobre os componentes desse encontro de sujeitos, apresentamos qual o lugar que ocupa este trabalho frente ao panorama desvelado, ou seja, qual a contribuição do estudo do êxito no ensino de História para alunos com deficiência intelectual diante das novas perspectivas para a educação nacional.

No capítulo quatro, nossa preocupação foi promover um período de reflexão teórica relacionando os componentes da história da educação e os objetivos apresentados nos capítulos iniciais, definindo os caminhos que seguiremos diante da ampla possibilidade de abordagens permitidas pelo objeto de estudo.

Os pressupostos teórico-pedagógicos de Paulo Freire (2005; 2006; 2007), principalmente aqueles relacionados à dualidade bancária e problematizadora da educação, foram fundamentais nesse direcionamento por ampliarem nossa compreensão quanto à complexidade sócio-histórica determinante das características do sistema educacional brasileiro contemporâneo, cenário principal de nossa discussão.

No capítulo cinco, apresentamos todo nosso processo reflexivo quanto à cientificidade e à adequação dos materiais e procedimentos que selecionamos para coleta e análise dos dados fundamentais à proposta.

Este estudo foi realizado através do desenvolvimento de Projeto-Piloto, quando selecionamos dois participantes (um aluno e um professor) para serem submetidos a todos os procedimentos previstos. O resultado possibilitou importantes adequações anteriores à coleta definitiva.

No capítulo seis, apresentamos detalhes quanto ao período em que realizamos a coleta definitiva dos dados, com especial atenção aos fatores não esperados quando do planejamento inicial, como as mudanças do quadro de possíveis participantes e o encontro de situações que demandaram procedimentos distintos para garantir a participação de alunos com dificuldade de comunicação verbal.

Apresentamos ainda quais os fatores que determinaram a forma como os dados disponibilizados deveriam ser organizados para o seu melhor aproveitamento no momento da análise, bem como todo o processo reflexivo sobre o qual construímos as categorias de análise que irão dar suporte à discussão que propomos.

Finalmente, no capítulo sete, apresentamos e discutimos os resultados.

Partindo da entrevista realizada com o primeiro grupo participante, dos professores, inicialmente realizamos sua descrição, logo após verificamos, com base na análise das entrevistas, quais seriam as características do ensino de História a ser encontrado pelos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares e, finalmente, qual o direcionamento tomado pelo ensino de História quando da presença desse aluno na sala de aula.

Partindo da entrevista realizada com o segundo grupo de participantes, dos alunos, realizamos também sua descrição para logo após estudarmos o que nos pareceu uma constante busca por aprender a História ensinada na escola regular.

Quem tem lugar na escola, que lugar tem?

(PADILHA, 2004 p.126)

## Capítulo 1. Sujeito

Nosso estudo parte do pressuposto de que aqueles que têm lugar na escola ainda têm o lugar de Sujeito.

Afinal qual significado porta esse substantivo? Em que situação, para que, e o que procuramos indicar quando optamos por aplicá-lo?

Para deixarmos clara essa questão, primeiramente recorreremos ao dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2004, p.697) que nos apresenta várias e sugestivas definições para “Sujeito”, dentre as quais destacamos:

1. Termo da oração a respeito do qual se faz uma declaração.
2. Que se submete ao poder ou à vontade dos outros.
3. Suscetível ou passível de.

Apesar de inicialmente percebermos características bastante distintas em cada uma das definições, uma análise mais detida pode nos revelar que todas portam um significado comum: a submissão de alguém ou alguma coisa a algo que lhe procede.

Esse significado comum fica claro quando da aplicação do substantivo segundo orientações de cada definição. Na primeira, sua função é apresentada enquanto regra fundamental de análise sintática, indicando que sempre estará diretamente submisso ao que lhe segue na oração, como pode nos mostrar a seguinte manchete de artigo publicado pela Sucursal de Brasília do Jornal *Folha de São Paulo* (2008), no suplemento Educação, publicado em 07 de agosto:

“São Paulo tem a sexta pior avaliação do Brasil”.

Nesse exemplo, podemos perceber que a qualidade ou aquilo que se pensa sobre o sujeito (São Paulo) é expressamente determinado por algo que lhe é posterior na oração (tem a sexta pior avaliação do Brasil), o que lhe impõe esse estado de submissão sem o qual, inclusive, deixa de ter sentido.

As duas últimas definições reforçam a tese quanto ao estado constante de submissão do sujeito ao que lhe procede, porém demonstrando que esse mesmo sentido que traz consigo pode transpor o limite da sintaxe ainda que aplicado em situação distinta, como nos mostra a manchete de artigo escrito por Galluci (2008) publicado na primeira página do jornal *O Estado de São Paulo*, de mesma data:



“STF limita utilização de algemas pela polícia”.

Sintaticamente, a qualidade ou aquilo que se pensa do sujeito (Supremo Tribunal Federal), também foi determinado por algo que lhe é posterior na oração (limita utilização de algemas pela polícia), impondo-lhe o mesmo estado de submissão que vimos no exemplo anterior. Porém, mesmo que o substantivo seja então aplicado de forma diversa àquela situação, para além da Análise Sintática funcionando como ferramenta de interpretação de uma oração, percebemos que o seu sentido essencial (submissão) ainda permanece, neste caso, revelando quem é ou está sujeito (submisso) à decisão do STF quanto ao uso de algemas.

Enfim, ao demonstrar que a aplicação do substantivo de fato traz consigo a idéia da submissão de algo ou alguém ao que lhe procede, seja para realização de análise sintática, seja para compreensão do sentido de uma oração<sup>1</sup>, essa reflexão inicial acaba por trazer duas importantes contribuições ao desenvolvimento de nosso trabalho.

A primeira direcionando a postura teórico-analítica que será adotada frente ao objeto de nossos questionamentos, pois, se sabemos que o sujeito permanece em estado de submissão à informação que lhe procede, compreendemos que essa informação tem fundamental importância à sua compreensão e deve ser cuidadosamente analisada.

A segunda contribuição vem complementando essa idéia, pois, como vimos, a condição de submissão pode transpor a sintaxe mantendo totalmente sua função, logo, sua aplicação à compreensão da idéia que traz a oração é também de suma importância, pois pode revelar o que determina a própria informação transmitida a respeito do sujeito.

Ao propormos estudo quanto à concepção de êxito no ensino de história para alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares, precisávamos de ter clareza de idéias sobre o que e de quem estaremos, de fato, falando no decorrer do trabalho.

Nesse sentido, nosso procedimento inicial será a análise das fontes para esclarecimento dessa questão, criando acesso e tomando conhecimento do que se diz sobre o sujeito em estudo.

Porém, sabemos que nossas conclusões não podem ser construídas no limite do conhecimento expresso por essas informações, pois se assim procedemos seriam certamente óbvias e pouco profundas.

---

<sup>1</sup> Não estamos desconsiderando o significado contrário possível para o mesmo substantivo. Ele será apresentado como contraposição conceitual à frente.

[...]el punto de vista que se contenta con la forma de manifestación de las cosas, es decir, con los meros datos empíricos sin analizar su esencia, es un punto de vista no científico (VYGOTSKY, 1997 p.170)<sup>2</sup>.

Partindo dessas mesmas informações, nosso foco deve então transpor sua função imediatamente observável buscando as forças que atuam determinando sua existência e suas funções.

Por exemplo, não basta sabermos que o STF limita utilização de algemas pela policia, mas partindo dessa informação, podemos buscar quais as forças atuantes na determinação dos Ministros do STF em limitar a utilização de algemas pela policia, talvez, através do que poderia revelar a difusão das imagens nos principais meios de comunicação do país<sup>3</sup> durante os últimos meses, de celebridades influentes no cenário político e econômico nacional, presas e algemadas sob acusação de diversas modalidades de crime.

Não bastaria ainda sabermos que o Estado de São Paulo tem a sexta pior avaliação do Brasil, mas partindo dessa informação, podemos compreender o que pode estar além do fracasso escolar, talvez, estudando o papel que contemporaneamente exerce a escola diante das características que regem a economia internacional.

É nesse sentido que iremos então conduzir as primeiras reflexões de nosso trabalho, retomando a questão anteriormente apontada e que nos parece muito importante neste momento inicial, afinal, ao propormos estudo da concepção de êxito no ensino de história para alunos com deficiência intelectual, do que e de quem<sup>4</sup> estaremos falando?

---

<sup>2</sup> Tradução: ...o ponto de vista que se contenta com a forma de manifestação das coisas, ou seja, com os meros dados empíricos sem analisar sua essência, é um ponto de vista não científico.

<sup>3</sup> Sobre o assunto ver RAMOS (2008)

<sup>4</sup> Profunda reflexão sobre tema correlato pode ser apreciado em KASSAR (2007).

## **Capítulo 2. A Construção dos Sujeitos do Ensino na História**

Poderíamos dizer que falaremos da concepção de êxito no ensino de história para alunos com deficiência intelectual matriculados entre 5ª e 8ª séries nas escolas regulares estaduais de uma Diretoria Regional de Ensino no interior do Estado de São Paulo.

Sabendo que essa definição é limitada se abordada a partir de si mesma, buscaremos, a partir dela, ampliar nossos olhares para compreendermos o complexo contexto de onde emerge, através do que pode nos revelar a história da educação no Brasil, que inaugura a constituição de sujeitos ainda na primeira metade do século XVI.

### **2.1. A Função de uma Educação**

Nesse período, visando à adequação e consolidação ao modelo colonial desejado pela monarquia portuguesa, o então fracassado modelo de gerenciamento através das Capitânicas Hereditárias passa a ser regido por um Governo Geral, buscando através da centralização da administração, garantir posse e melhores condições de exploração do território recém invadido.

Segundo Ribeiro (1991), diante do esgotamento das matas costeiras de pau-brasil, da possibilidade de localização de ouro no interior do continente e da iminente ameaça de invasão do território por outros países, o Governador Geral (Tomé de Souza) direciona sua administração de forma a deixar o projeto inicial de colonização via ocupação, para desencadear ações visando futura exploração do potencial agrícola da colônia.

Nesse sentido, promove desde sua chegada, o envio de jesuítas representantes da recém-fundada Companhia de Jesus às Companhias Gerais para, o que nos parece, dar início à construção de espaço ideal de exploração.

A maneira escolhida, julgada mais efetiva para dar início a essa construção, foi a oferta de instrução<sup>5</sup>, em espaços denominados Recolhimentos. Nesses locais, segundo Ribeiro (1991) os jesuítas ensinavam a índios e filhos de colonos, a leitura e a escrita da língua portuguesa, música instrumental, técnicas de cultivo da terra e principalmente a catequese cristã católica, expressiva contribuinte ao êxito da empresa colonizadora por construir de

---

<sup>5</sup> Optamos por utilizar somente neste momento a palavra “instrução” de forma a respeitar o contido nos regulamentos que a instituíram na época. Logo à frente, passamos a utilizar a palavra “educação”, tendo em vista parecer-nos mais adequado ao possibilitar referência a toda estrutura atuante nessa finalidade.

forma sistemática a obediência fundamental para exploração da mão-de-obra indígena, através de sua aculturação aos valores morais da civilização ocidental cristã.

Esse dado nos aponta que a oferta de instrução somente se fez presente na medida em que vem servir à exploração metropolitana, visto que garantiria meio de sujeição do elemento indígena e da mão-de-obra colonizadora.

Ocorre que a oferta do mesmo conteúdo tanto aos indígenas quanto aos filhos dos colonos portugueses, acabava por distanciar perigosamente a nascente educação, de seu objetivo, já que a cada um estava pré-determinado o exercício de papéis próprios e essencialmente distintos na economia colonial.

Readequando-se, a educação jesuítica passa a ser então direcionada através das diretrizes publicadas em 1599, no documento *Ratio Studiorum*<sup>6</sup>, que padroniza conteúdos e métodos docentes em toda a colônia, determinando a separação desses “sujeitos” que passam a ter acesso tão somente aos conteúdos inerentes à função que irão cumprir para o desenvolvimento da exploração colonial.

Visando então à dinamização da economia metropolitana, os indígenas passam a ser somente autorizados a participar do processo de catequização (para constituição da mão-de-obra pacífica), e os filhos dos colonos, elementos da pequena nobreza portuguesa responsáveis por organizar a empresa colonial, autorizados a estudar os demais princípios, que somados à filosofia e à teologia, estavam a serviço da formação do administrador colonial.

Essa reordenação, ao deixar ainda mais clara a função que a educação vem cumprir na colônia, ou seja, constituir sujeitos que respondessem às necessidades da metrópole, acaba por também demonstrar a existência de duas possíveis e importantes tendências sobre as quais estaremos atentos durante toda a discussão:

1. De que desde esse momento inicial, tornar-se aluno significa de fato, tornar-se sujeito da educação e principalmente das forças que atuam sobre ela e que lhe determinam funções específicas.

2. De que desde esse momento inicial, essas mesmas forças exercem rígido controle sobre quem, o que e onde deverá aprender, de forma a garantir que o produto final da educação seja o sujeito que considera ideal, trabalhador ou administrador, mas submisso.

Essas tendências observadas na complexa estrutura escolar inicial vêm contribuir para a consolidação do regime colonial no Brasil, permanecendo sem alterações significativas

---

<sup>6</sup> Sobre o assunto ver BORTOLOTTI (2003).

durante todo o período didaticamente denominado ciclo da cana-de-açúcar. Nova adequação ocorre tão somente quando alguns paradigmas fundamentais desse regime começam a ser abalados.

Imersa em profunda crise provocada pela dominação espanhola (1580-1640), que a impede de auferir lucros da antiga exploração de especiarias asiáticas, agravada ainda pelo Tratado de Methuen (1703)<sup>7</sup>, que desestabilizou por completo sua economia diante do baixo preço de venda do vinho frente aos produtos ingleses manufaturados, Portugal vê na readequação da exploração da colônia toda a fonte necessária à sua re-estabilização econômica, principalmente após a descoberta das jazidas de ouro e diamantes no final do século XVII nas Minas Gerais, vista como verdadeiro milagre.

Essa readequação ocorreu também devido a dois fatores necessários à manutenção do funcionamento do aparelho administrativo, responsável por dinamizar a exploração desses minerais na colônia, que acabaram por, dialeticamente, tornarem-se forças contrárias aos principais fundamentos do pacto colonial, prejudicando sensivelmente os resultados esperados da exploração.

O primeiro fator, a autorização de funcionamento de uma pequena economia local, acabou permitindo o desenvolvimento de uma forte burguesia colonial enriquecida por lucros que deixaram de fazer parte da remessa de valores à metrópole.

O segundo fator, a própria estrutura criada para a catequização indígena e a formação dos administradores da colônia, acabou por trazer forte influência política e econômica não à Metrópole, mas aos jesuítas que, no final do século XVIII, já haviam angariado “36 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever” (AZEVEDO, 1944 p.312 apud RIBEIRO, 1991).

Procurando retomar o total controle sobre a administração de forma a restabelecer por completo os fundamentos do pacto colonial, Portugal intervém diretamente nessa estrutura administrativa através das reformas conduzidas pelo então Secretário de Estado dos Negócios do Reino, Sebastião José de Carvalho e Melo, ou, Marquês de Pombal.

As reformas promovidas pelo Marquês de Pombal produziram fortes impactos, como o impedimento de colonos não nascidos em Portugal de ocupar os altos cargos públicos e a expulsão dos jesuítas acusados de conspirar contra a paz pública nos domínios portugueses.

---

<sup>7</sup> Também conhecido como Tratado de Panos e Vinhos, versava sobre o comprometimento de Portugal em consumir os tecidos ingleses, com a contrapartida compra dos vinhos portugueses pela Inglaterra.

Conseqüentemente, as reformas vêm também promover grande reestruturação da educação que, adequando-se às orientações metropolitanas, passa a ter fracionada sua formação em níveis denominados Primário, Secundário e Superior.

O nível primário tinha por único objetivo a preparação dos colonos nascidos no Brasil para ocupar os pequenos cargos públicos na colônia, para tanto, tendo acesso unicamente às aulas de Primeiras Letras que visavam a torná-los aptos a executarem as funções administrativas inferiores.

O nível secundário tinha por objetivo a preparação dos colonos nascidos em Portugal para ocupar os altos cargos administrativos da colônia, tendo acesso às chamadas Aulas Régias de Latim (complementando o ensino do português), Grego (indispensável ao trabalho de advogados, artistas e médicos) e Retórica (fundamental diante do comércio em pleno desenvolvimento), sendo extintas as disciplinas de Teologia e Filosofia.

E o nível superior, tendo por objetivo complementar a formação dos membros da alta burguesia colonial que, desejando prosseguir seus estudos, deveriam viajar para a Europa.

Essa reordenação da educação novamente deixa transparecer que sua estrutura vem constituindo sujeitos que devem ser formados segundo expectativas da metrópole, cuja necessidade de ordem política e econômica é quem determina espaços e conteúdos próprios à sua formação.

O resultado dessa nova disposição estrutural da educação permanece sem alterações significativas até o início do século XIX, quando novos fatores vêm provocar fortes abalos à relação de exploração mantida entre colônia e metrópole.

Trata-se da fuga da família real portuguesa que, incapaz de conter a invasão do país pelas tropas francesas, vem “temporariamente” instalar-se na colônia, agora eufemisticamente denominada Reino Unido de Portugal e Algarves.

Diante da notícia, o Reino Unido de Portugal e Algarves precisa preparar-se para a chegada da família real e toda a nobreza que a acompanha, devendo tornar-se digna de abrigar tão importante presença.

Os preparativos, centrados principalmente nas cidades de Salvador, local de desembarque, e Rio de Janeiro, para onde se dirigiram, não deveriam se limitar aos aspectos arquitetônicos e paisagísticos que buscavam o melhor conforto da nobreza recém-chegada ao calor tropical, mas alcançar ainda outros segmentos fundamentais à vida da corte portuguesa.

Visando então atender às necessidades inerentes à construção desse reinado para além dos limites territoriais de Portugal, as atenções voltam-se novamente à educação. A estrutura vigente parecia adequada à estratificação social ainda mais fortemente instalada via empresa

mineradora baseada na exploração do trabalho escravo, logo permanece a formação dividida entre os níveis primário, secundário e superior, bem como os conteúdos a serem ensinados e as classes sociais a quem se destinam.

As adequações ocorrem principalmente na complementação desse currículo, sendo adicionadas à formação secundária as aulas de Inglês e Francês (conhecimentos importantes ao comércio e à política internacional conduzida pela administração portuguesa) e na inauguração de vários cursos superiores (na capital) nas áreas de Cirurgia, Anatomia, Medicina e Economia (1808).

O Brasil passa ainda a ter seu primeiro jornal em circulação, A Gazeta do Rio (1808), uma Biblioteca Pública (1810), o Jardim Botânico (1810), suas primeiras revistas intituladas Ensaio de Literatura (1812) e O Patriota (1813).

Ocorre que esse mesmo esforço da administração portuguesa para constituição dos serviços essenciais à sua manutenção no Brasil, dialeticamente impulsiona novas forças contrárias à sua presença.

Isso porque a preparação para administração do comércio mineiro com vistas ao abastecimento financeiro da metrópole criou ainda melhores condições para o restabelecimento da mesma burguesia colonial ascendente desde o ciclo da mineração, que mesmo sujeita da educação metropolitana, constitui as ferramentas necessárias para sobrepujar a dominância portuguesa tornando-se dominadores regionais ainda mais enriquecidos pela gerência do comércio local.

Nesse sentido, a presença da monarquia significava entrave à abertura comercial desejada tanto pela Inglaterra, que via no Brasil um excelente mercado consumidor, quanto pela burguesia comercial brasileira, que via na dissolução dos resquícios do pacto colonial, que mantinham as regalias da corte portuguesa no Brasil, oportunidade de ampliação de seus lucros.

Esse movimento ganha ainda mais intensidade após 1820, quando a família real retorna a Portugal para combater a chamada Revolução Constitucionalista, provocada pela burguesia mercantil que, prejudicada pela abertura dos portos em 1808, exigia o retorno da corte, o estabelecimento de uma Monarquia Constitucional e a completa reinstauração do Pacto Colonial.

Vendo que o retorno da família real (a exceção de Pedro de Alcântara) torna-se um forte perigo de restituição das bases coloniais iniciais, a enriquecida burguesia comercial portuguesa impulsiona os movimentos separatistas prestando total apoio à permanência do

Príncipe Regente e à cisão política com Dom João VI, o que culmina na independência política do Brasil em 1822.

Até esse momento, podemos perceber que foi bastante precisa a função que vinha exercendo a educação na história do Brasil, moldada de forma a determinar o que, quem e onde deve aprender para garantia da melhor qualidade no produto final da “fábrica de sujeitos” do Estado Monárquico Português.

Primeiramente, construindo o espaço ideal de exploração do potencial agrícola da colônia, dividindo seus sujeitos para garantir o êxito na pacificação da mão-de-obra e a melhor formação para a obediente elite administrativa.

Em um segundo momento, readequando a administração às condições fundamentais do pacto colonial, restringindo acesso aos níveis de formação e complementando o currículo escolar da alta classe administrativa, segundo o que julga importante diante das características econômicas de seu espaço e tempo.

Logo após, construindo o espaço ideal de residência da família real fugitiva da invasão francesa no início do século XIX, inaugurando cursos superiores no Brasil (principalmente relacionados às áreas de medicina e segurança) e complementando o currículo do ensino secundário da alta classe administrativa portuguesa com aulas de Inglês e Francês, fundamentais à política e ao comércio exterior.

Se até então, o controle sobre os sujeitos vem ocorrendo de maneira velada através do controle sobre a administração da educação, o novo panorama resultante da independência política do Brasil, vem torná-lo definitivamente explícito.

A experiência social, política e econômica pós-independência começa a delinear uma nova missão à escola, tornando-a também responsável pela construção e difusão em todas as províncias, de uma identidade nacional capaz de assegurar a unidade territorial, legitimar seu rígido ordenamento social e promover a permanência do *status* administrativo vigente.

O fracasso no cumprimento desse novo objetivo poderia perigosamente comprometer o projeto de administração da monarquia, já que ainda era forte o movimento separatista em todas as províncias. Dessa forma, o Estado percebe que é preciso utilizar com muita cautela a ferramenta que até então parece ser mais adequada a essa função: a História.

## **2.2. A Função da História nessa Educação**

Proporcionalmente ao que pudemos ver na análise desses breves aspectos que introduzem o estudo da História da Educação no Brasil, perceberemos que permanece mesmo



no ensino de História a constituição de sujeitos, nesse específico caso, através de estreito controle sobre qual História ensinar. Controle este que, mesmo apresentando faces diversas, muitas vezes quase ocultas, não perde sua essência, pois como lembra Freire (2005, p.160) “os conteúdos e os métodos de conquista variam historicamente, o que não varia, enquanto houver elite dominadora, é esta ânsia necrófila de oprimir”.

A disciplina de História começa a fazer parte do currículo escolar obrigatório somente em 1837 quando da inauguração do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro que, segundo Gasparello (2004), deveria servir de modelo de ensino secundário aos demais estabelecimentos, que eram inclusive orientados a constituir seus programas com base nas diretrizes definidas pelo colégio.

O acesso ao ensino secundário nesse período permanece restrito a pequenos grupos capazes de sustentar os altos custos relativos ao período de formação, por isso a frequência estar limitada aos filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de oficiais mecânicos, que segundo Leite (apud GASPARELLO 2004 p.57-58), “representava no Brasil a nobreza e a burguesia européia, embora estas duas denominações sejam um tanto fictícias transportadas ao Brasil dos primeiros séculos”.

Imersa em meio ao conturbado período regencial, o ensino da História nos cursos secundários vêm tornar-se importante ferramenta, para transferir ao aluno, todo o aparato teórico necessário à justificação e à consolidação ideológica de uma unidade nacional em construção.

Nesse sentido, o aluno receptor do conhecimento histórico pré-definido, tinha por objetivo angariar um conhecimento cuja chancela do Estado determina-lhe incontestável veracidade, afastando de forma imediata qualquer possibilidade de problematização.

Isso porque as novas e graves crises econômicas oriundas dos fortes prejuízos da agricultura nacional frente à desvalorização do açúcar, do algodão e do couro no mercado internacional, somadas à diminuição gradual dos resultados da extração mineral, vêm ‘maculando’ ainda mais a imagem do *status* administrativo vigente, o que aumenta gradualmente o descontentamento dos brasileiros.

Diante do resultado negativo dessa imagem, que vem fomentando sucessivas revoltas separatistas violentamente contidas pela Regência em várias províncias, era preciso restaurá-la com fundamentos capazes de construir a idéia de pertencimento a uma nação (buscando contenção dos processos separatistas) e fortalecer as estruturas do poder central, que poderia legitimar a permanência da monarquia.

Atuando nessa direção, a educação mais uma vez é tornada ferramenta de constituição de sujeitos do Estado Monárquico, que passou a acompanhar de perto, através do recém-fundado Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) todo o processo de estruturação dos currículos escolares com especial atenção ao ensino e à escrita da História do Brasil, como forma de garantir a boa utilização dessa ferramenta para a construção do desejado projeto de identidade nacional, que “emerge de um nacionalismo de nobreza (...) representada dessa perspectiva e com o olhar de sua época” (GASPARELLO, 2004 p.205).

Cumprindo esse objetivo, a disciplina de História foi inicialmente organizada na grade curricular da educação nacional, a partir da experiência apresentada no Colégio Pedro II, em duas unidades que deveriam se complementar, denominadas respectivamente História Universal (que inclui a História do Brasil) e História Sagrada, ambas, representações da mesma verdade constituída pelas chancelas oficiais, que nega a construção coletiva de significação do espaço de vida e atuação dos alunos, tornando-os novamente sujeitos, cujo direito, limita-se a aceitar a construída verdade que lhes é imposta.

As duas vertentes iniciavam seus estudos na Antiguidade Clássica, apresentando a História como resultado direto da ação de grandes homens representantes da vontade de Deus na Terra. Nessa perspectiva incontestada, passavam pela sucessão de reis em Portugal, Capitanias Hereditárias no Brasil, Governo Geral, Invasões Estrangeiras (que vem ameaçar sua integridade), chegando finalmente ao “grande evento” da Independência que, segundo versão oficial, vem para definitivamente dar início à transformação do Brasil em uma grande nação (BRASIL, 1998).



Figura 1. Apesar de concluído somente em 1888, o quadro de Pedro Américo intitulado “O Grito da Independência”, pode bem exemplificar o que foi a construção e difusão de uma imagem heróica ligada à Monarquia através do ensino de História.

Segundo Souza (1999), a administração imperial, ciente de que a difusão desse ideário nacional não poderia limitar-se ao ensino de história nos espaços escolares recém-criados, já que a educação primária e secundária permanece ainda restrita às classes média e alta (o que impediria que a mesma informação chegasse às demais classes sociais) buscou formas alternativas de difusão do mesmo ideário aos ainda não-sujeitos da educação (principalmente o branco livre e pobre), desencadeando uma forte propaganda através de grandes atos cívicos (instituição de feriados, desfiles, visitas reais, entre outros) e distribuição de impressos, ambos, cuidadosamente projetados para transmitir a mesma informação aos não letrados.



Figura 2. Calendário Perpétuo tendo ao centro a imagem de Dom Pedro I celebrada com anjos que seguram as insígnias reais (SOUZA, 1999 p.313).

Porém, mesmo diante das várias iniciativas, a construção desse ideário acabou por ainda não atingir da maneira esperada todos os setores sociais, e novos fatores começam a conduzir de maneira distinta os rumos da política e da economia nacional.

O poder imperial no final do século XIX é novamente abalado por sucessivas crises de popularidade de Dom Pedro II, principalmente após o final da Guerra do Paraguai (1865 – 1870), quando há aumento do número de escravos alforriados e conseqüente endividamento do Estado responsável pela indenização de seus proprietários.

Em todas as províncias, crescem os movimentos contrários à permanência da Monarquia, cuja base de sustentação escravista passa a ser vista como profundo atraso econômico pela enriquecida oligarquia cafeeira diante da modernidade prometida pela liberdade de comércio.

Diante dessas constantes crises que acabam por desestabilizar ainda mais o poder monárquico, assistimos no período à instauração de um novo regime político compreendido pelas altas patentes militares seguidas pela oligarquia cafeeira como ideal ao momento histórico vivido e futuramente pretendido pelo Brasil: a República.

Com a instalação dessa nova perspectiva política, a educação em todo o território nacional volta a ser centro de atenção política, passando a acumular, além da responsabilidade pela construção de uma identidade nacional que agora nega o monarquismo promovendo o republicanismo, a de legitimar esse poder recém-instituído que, segundo própria exposição de documento oficial, vem para “assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização” (BRASIL, 1998 p.21).

Nesse sentido, o aluno continua mero receptor acrítico de produto informativo, que lhe é entregue na medida em que se torna interessante à legitimação do poder, o que lhe determina o mesmo estado de sujeição.

É nesse período que assistimos ao surgimento de uma série de intensas contestações de tudo o que representava mesmo que indiretamente a base monárquica do Estado, o que acaba por incluir tanto a estrutura da educação quanto os métodos e currículos até então empregados para o ensino de História, ambos agora vistos como excessivamente reducionistas e profundamente atrasados frente à prosperidade prometida pelo Republicanismo.

Adequando-se ao novo contexto pós-1889, um criterioso cuidado é empregado na constituição de um novo e “adequado” currículo de História, visando a garantir seu direcionamento à construção do ideário nacional republicano essencialmente patriótico, que apresente a “saga” de libertação do Estado Nacional até então oprimido pela intransigência estrangeira.

Para tanto, os heróis criados e que refletiam o ideal monárquico foram substituídos por outros capazes de transmitir ideais Republicanos, como Tiradentes e o bandeirante Raposo Tavares.

Currículo e método até então presentes na História Sagrada e na História Universal (vertentes do ensino de história no período imperial) são adequados de acordo com o novo panorama político, sendo substituídas as duas unidades didáticas pela denominada História da Civilização.

Nessa perspectiva, durante toda a chamada República Velha (1889 – 1930):

Mantinha-se a ênfase na formação do Estado Nacional Brasileiro. As mudanças históricas eram conseqüência de ações de governantes e de heróis moldados pela República para legitimá-la. A periodização obedecia a uma

cronologia política marcada por tempos uniformes, sucessivos e regulares, sem rupturas ou descontinuidades. O ensino de história era um instrumento de desenvolvimento do patriotismo e da unidade étnica, administrativa, territorial e cultural da nação (BRASIL, 1998 p.22).

Podemos perceber nesses três “movimentos” apresentados, quanto à vigilância sobre a escrita e o ensino da História, que as mesmas tendências apontadas no início dessa análise, ou seja, de que tornar-se aluno significa tornar-se sujeito do ensino e principalmente das forças que atuam sobre ele e que lhe determinam funções muito específicas, parecem de fato permanecer.

Essas mesmas forças têm atuado no sentido de transformar a educação e ainda mais particularmente o ensino da História, em importantes ferramentas de legitimação dos poderes constituídos, buscando a anulação ideológica, que teria potencial de trazer conflitos sociais, e a garantia, através da manipulação da identidade nacional, do maior controle na produção do sujeito considerado ideal.

Os mesmos fatores que acabam por reforçar essa tese poderiam ainda ser encontrados em tantos outros momentos históricos se atentamente observadas as sucessivas e quase imediatas adequações (que transpõem os limites da estrutura escolar nacional, chegando ao método e currículo das disciplinas) a cada nova mudança política ou econômica que ocorre na história do Brasil, o que nos leva a questionar afinal, se a educação e particularmente o ensino de história em alguns momentos não vêm atendendo primordialmente às demandas político-econômicas em detrimento do que poderia ser uma aspiração essencialmente humana.

Incitar-nos-ia ainda mais a reflexão, se questionássemos, afinal, onde estariam até esse momento as vozes daqueles que sequer são citados, senão na historiografia da exploração do trabalho e da internação psiquiátrica, ou mesmo as vozes dos já obedientes sujeitos receptores, quanto às determinações que lhe são impostas, e que, re-significadas, parecem mais benevolência de um Estado burguês que amplia o acesso à educação como sinal da modernização e da qualidade de vida, do que propriamente silenciamento e exclusão.

### **2.3. A Função da Escola Especial nessa Educação**

Analisando diversas publicações relativas à educação geral no Brasil (RIBEIRO, 1991; ROMANELLI, 1978) podemos perceber que a História da Educação Especial tem sido escrita (se escrita) enquanto capítulo distinto e, por vezes, distante da História da Educação no Brasil.

Seguindo na direção contrária, vários trabalhos publicados por pesquisadores da Educação Especial (BUENO, 2001; OLIVEIRA, 2003; PADILHA, 2004) vêm demonstrando com propriedade, a importância de uma abordagem científica mais ampla, ou seja, que não parta estritamente dela, mas dos constituintes sócio-históricos que atuam sobre ela e que segundo Vygotsky (1997), determinam a constituição de sua essência.

Nessa perspectiva, ao analisar a integração/segregação do aluno “diferente”, Bueno (2001) vem apontar que os estudos referentes ao surgimento e à expansão da Educação Especial na sociedade industrial moderna, comumente partem da óptica de que esses são períodos naturais de ampliação “de oportunidades educacionais aos excepcionais, assim considerados aqueles que, em virtude de características pessoais geradas por essa condição, não conseguiram usufruir de processos regulares de ensino” (BUENO, 2001 p.17).

Segundo o mesmo pesquisador, na medida em que a Educação Especial permite o acesso ao “conhecimento” às crianças com deficiência, até então afastadas da possibilidade de escolarização, pareceria mesmo que vem refletindo os resultados da democratização do acesso à formação escolar.

Porém, provocativamente, questiona se a carência de um olhar sócio-histórico sobre ela, não estaria fatalmente conduzindo a uma pacífica aceitação de discursos que, envoltos na idéia da “democratização do acesso ao ensino”, veladamente legitimam o que parece também ser uma história de exclusão daqueles que não apresentam as pré-condições (julgadas sob perspectiva mercadológica) imprescindíveis para a sujeição escolar e a entrada no competitivo mercado de trabalho.

Diante dessa contraposição de idéias (democratização/ legitimação da exclusão), é justo um olhar cauteloso sobre alguns itens da história de sua constituição no Brasil, que julgamos significativos ao debate proposto.

Os primeiros registros sobre o atendimento a pessoas com deficiência, segundo Januzzi (2004), podem ser encontrados em documentos datados do início do século XVI, aos então chamados “desvalidos” ou “doentes” da colônia.

São exclusivamente atendimentos médicos prestados a partir da fundação das Santas Casas em cidades como Santos (1543), Salvador (1549) e Rio de Janeiro (1552), sendo estendidos até o século XVIII através das Irmandades Católicas, cujo maior exemplo talvez seja a Irmandade de Santa Ana, na Vila Rica de 1730, disposta, segundo os seus estatutos, “ao acolhimento dos abandonados” (JANNUZZI, 2004. p.8).

Apesar de existirem fontes que comprovam a existência de trabalhos publicados e instituições especializadas no atendimento médico e educacional dessa população na Europa

já no início do século XVII<sup>8</sup>, no Brasil, predominarão por longos anos (e com ainda forte influência contemporânea) o atendimento sob perspectiva estritamente biológica, o que significaria muitas vezes dizer ‘medicamentosa’, já que ‘deficiência’, nesta abordagem é comumente observada sob a óptica da enfermidade e da necessidade de reabilitação.

As discussões sobre a escolarização de pessoas com deficiência, como aquelas encaminhadas através de projeto de lei proposto pelo deputado Cornélio França (1835) logo arquivado, que apontava a importância da “criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, tanto no Rio de Janeiro quanto nas províncias”, (*MOACYR* apud *JANNUZZI*, 2004, p.10), e o desenvolvimento de ações concretas nesse sentido, através da construção e manutenção das escolas especiais, são realizadas no Brasil somente na segunda metade do século XIX.

Mesmo enquanto direito garantido através do artigo 179, inciso XXXII da Constituição Política do Império do Brasil (1824), que prevê “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”, somente em 1854 teremos a fundação do primeiro órgão para educação de pessoas com deficiência no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, através do Decreto Imperial nº. 1428, ou seja, trinta anos depois de publicado o direito constitucional.

A fundação do Instituto seria resultado do sucesso de Álvares de Azevedo, (antigo aluno do Instituto dos Jovens Cegos de Paris) com o ensino do Método Braille à Adélia Sigaud, filha do francês Xavier Sigaud, médico da família e da corte imperial. Os resultados alcançados junto à personalidade citada, somados à pressão política dos familiares, seriam as motivações para que o Imperador autorizasse a construção da unidade de atendimento.

Complementando as ações oficiais de 1854, pela Lei nº. 839 de 26 de setembro de 1857, três anos após a sua fundação, é também criado no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

Sobre a fundação dos Institutos, é válido lembrar que, além de necessários três séculos na História do Brasil para assistirmos às primeiras ações voltadas à educação para pessoas com deficiência, que segundo Bueno (2001, p.18) era realizada “em internatos, o que evidencia seu papel de segregadora social dos anormais”, a motivação para sua existência não partia da busca pelo atendimento de grupos até então esquecidos, mas como também aponta (2001, p.85) constituiu-se mais pelo atendimento ao “interesse de figuras próximas ao poder constituído do que pela sua real necessidade”.

---

<sup>8</sup> Jean Paul Bonet, em 1620 publica o livro “Redação das letras e a arte de ensinar os mudos a falar”.

Vale lembrar ainda, que o direito previsto na Constituição publicada trinta anos antes, referia-se à garantia de instrução a “cidadãos”, o que significa dizer segundo Santos (2008, p.9) “aquele que se distingue dos demais por uma posição superior que lhe é garantida pela hereditariedade”.

Essas características vêm demonstrando claramente que a fundação dos institutos para pessoas com deficiência é tão somente um meio de ampliação do acesso à educação para membros da nobreza imperial e da alta classe administrativa urbana, o que explicaria (em parte) o restrito número de matrículas nessas duas instituições, cujos históricos apontam em 1874, “35 alunos cegos e 17 surdos (...) numa população que em 1872 era de 15.848 cegos e 11.595 surdos” (JANUZZI, 2004, pp.14-15).

Lembramos que, nesse período, 95,1% da população ocupava-se unicamente das atividades agrícolas e de serviços, enquanto somente 4,9% estava voltada às atividades manufatureiras ou administrativas realizadas nas cidades, logo uma economia agrária exploradora da mão de obra pobre, “baseada em instrumentos rudimentares, enxada sempre, arado, às vezes” (JANNUZZI, 2004, p.23), não justificaria qualquer empenho para garantia do acesso das camadas populares à educação.

Se pensarmos na educação para pessoas com deficiência intelectual, que é o principal foco deste trabalho, veremos que o esquecimento é ainda maior, pois lhes são furtados muito mais que a condição de sujeitos ou não-sujeitos do ensino, mas sua própria humanidade.

A esses grupos, permanecerão os atendimentos médicos iniciados ainda nas Santas Casas e ampliados através da possibilidade de internação nos Hospitais Psiquiátricos, onde eram definitivamente “depositados” e misturados mesmo ainda crianças, “às diversas anomalias nos locais que abrigavam todo tipo de doente, inclusive os loucos” (JANNUZZI, 2004, p.31).

A primeira contribuição expressiva no Brasil, no sentido de proporcionar condições de percepção distinta das internações, e que começa a lhes “devolver” mesmo que precariamente a humanidade, ocorreu somente em 1900 no Rio de Janeiro, durante o 4º Congresso de Medicina e Cirurgia, com Carlos Fernandes Eiras, médico psiquiatra, apresentando resultado de estudo intitulado “Da Educação e Tratamento Médico-pedagógico dos Idiotas”.

Esse trabalho nasceu das observações dos médicos Juliano Moreira e Fernando Figueira sobre essa prática de internação conjunta de crianças e adultos no mesmo espaço físico, e que resultou na construção de pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, cujo objetivo foi prover às crianças “orientação pedagógica junto com o atendimento clínico” (JANNUZZI, 2004, p.37).



Interessante perceber que pouco tempo após publicação dos resultados encontrados por Eiras, passamos por um período de intensa desativação das custosas unidades de internação, o que nos leva a questionar se afinal, a defesa da educação dessas pessoas não estaria sendo também “feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias” (JANNUZZI, 2004, p.53).

Esta tese ganha ainda mais sentido quando observamos que o quadro de atendimento educacional até então apresentado, que nos institutos ou nos pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos assume um caráter notavelmente segregador, começa a sofrer alterações somente quando do desenvolvimento das tecnologias agrárias e a crescente urbanização iniciada nos anos 20, que acompanha a mudança de uma ordem econômica escravocrata e ruralista para uma concepção capitalista de produção industrial.

Essa nova perspectiva, ao exigir a preparação da mão-de-obra para o trabalho, principalmente nos centros industriais urbanos, determina a ampliação do atendimento educacional também às classes trabalhadoras, o que deixa claro que a educação do excluído social (o não sujeito pobre e/ou deficiente), se faz somente no momento e somente da forma em que passa a ser econômica ou politicamente interessante para a burguesia.

Mantendo a perspectiva de controle, ambos são designados aos espaços julgados mais adequados à sua formação, respectivamente a escola regular e a escola especial, onde permanecerão até que cumpram os requisitos relativos ao que devem “aprender”, mesmo que para isso tenham que lá permanecer por longos anos.

Quanto à Educação Especial, é fortemente influenciada pela vertente médico-pedagógica neste período de instalação de suas bases essenciais, logo desenvolvendo-se pautada em uma visão da anormalidade enquanto totalidade do indivíduo.

Segundo Bueno (2001), essa perspectiva passa a ser cada vez mais confinada, centrando-se nas peculiaridades da população sob sua responsabilidade, restringindo assim sua ação à adaptação de procedimentos que partem da dificuldade gerada pela deficiência, o que é legitimado pela educação regular

[...]com a aceitação de que somente o saber especializado poderia dar conta da educação do excepcional definido a priori como aquele que, por características intrínsecas, diferentes das da espécie, não poderia aproveitar os processos correntes de escolarização e de integração social, necessitando, portanto, de formas especiais para realizar aquilo que os normais fazem de forma “natural” e espontânea (BUENO, 2001 p.15).

Este é um importante período de delimitação de funções e espaços de atuação entre o que é denominado Educação Regular e Educação Especial, Escola Especial e Escola Regular, Sujeito Especial e Sujeito Normal, dualidades que a partir da década de 20, ganham cada vez maior contraste.

Trata-se do período de instalação e expansão das primeiras entidades privadas de atendimento a pessoas com deficiência intelectual no Brasil, como a Fundação Pestalozzi (1926) e a APAE (1954) Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Essas entidades vêm cumprir importante função nos processos de mediação da aprendizagem, principalmente voltados aos alunos com deficiência intelectual, porém, parecem sofrer um forte período de descaracterização pós-década de 50, quando em atendimento à determinação Estadual, passam a ampliar seu atendimento a grupos de crianças cujos problemas até então não faziam parte de seu plano de atendimento, como aquelas que apresentam desvios de “ordem (...) social e/ou de comportamento, de crescimento e de desenvolvimento” (São Paulo, SE/CENP, 1977 apud BUENO, 2001 p.19).

Se observada a partir do contexto sócio-histórico de onde emerge esta ação, no momento de “crescente concentração de renda, processos desenfreados de urbanização e surgimento de enormes bolsões de miséria nos centros urbanos” (BUENO, 2001 p.37), podemos perceber que sua função passa a ser veladamente apropriada a fim de transformar-se em legítima ferramenta de seletividade social.

#### **2.4. O Significativo Encontro dos Sujeitos**

Nos recortes histórico-temporais selecionados para o debate acerca da pergunta proposta na introdução (afinal, quando nos propomos refletir sobre o ensino de história para alunos com deficiência intelectual, do que e de quem estaremos falando?) cremos ter encontrado três importantes identidades, uma tese e vários problemas<sup>9</sup>.

Nosso objetivo, ao estudar a constituição das bases da educação no Brasil, foi buscar elementos que nos levassem a compreender um pouco de sua própria identidade, já que o ensino de história nela está inserida.

---

<sup>9</sup> Trata-se da formação Sócio-histórica do que denominamos Sujeito-Normal, Não-Sujeito e Sujeito-Especial. Estamos certos da complexidade de fatores envolvidos na constituição da sujeição, logo, para uma maior compreensão de todas as suas especificidades, sugerimos sequenciais e sistemáticos estudos futuros.

O resultado deste estudo nos levou a perceber várias forças que veladamente atuaram na definição de funções específicas a serem cumpridas pela educação desde sua instituição, através de ferramentas de controle que determinaram o que, quem e onde deve aprender.

Vimos que esta força de controle parte de uma minoria dominante que, guiada pela lógica de mercado, visa unicamente ao alcance do melhor resultado lucrativo e da legitimação de um *status* administrativo que lhe seja favorável.

Partindo desses objetivos previamente delineados, vimos também que o controle mantido por essa minoria não se limita ao momento de instalação do sistema educacional, mas o transpõe, chegando aos indivíduos selecionados para a formação, quando não somente determina, mas vigia o que e onde cada indivíduo selecionado deve “aprender”.

Este forte controle ficou ainda mais claro na medida em que aprofundamos nossos estudos quanto à instituição da História enquanto disciplina escolar, cuja natureza profundamente importante para a conscientização sobre este controle, é burlada de tal forma que seu potencial de libertação passa a constituir-se em ferramenta do grupo dominante para a manutenção da alienação e da opressão.

Toda essa reflexão nos levou a concluir então que, ao focarmos nosso estudo no ensino de história na escola contemporânea, estaremos falando de um ensino *para*, ou seja, um ensino que desde sua instituição está permeado de histórias de controle mantidas por esta minoria dominante e que lhe provocaram profundas marcas. O ensino *para* traz consigo a marca da dominação.

Nesse sentido, também pudemos concluir que ao falarmos de *alunos*, estaremos falando de sujeitos do ensino, pois além da educação lhes chegar somente quando “eleitos” para colaborar ao astucioso empreendimento desta minoria, ela visará a cumprir um objetivo essencialmente mercadológico, o que os coloca em uma posição de silenciosos executores.

Este panorama observado durante o estudo nos mostrou ainda que ao falarmos de alunos “com deficiência intelectual”, não estaremos falando de uma única e exclusiva história de sujeição, mas de uma história que na realidade é compartilhada entre três identidades dentre as quais, esta é apenas uma parte.

A primeira denominamos “sujeito-normal”. O sujeito da educação regular, da escola regular, do ensino regular; que não pode falar, mas ouvir atentamente, que não pode decidir, mas aceitar o que por ele é decidido, que não pode pensar, pois há quem pense por ele, que deve aprender guardando informação que lhe é entregue, enfim, que não é sujeito ativo diante de suas próprias ações e reflexões, mas passivo receptor do que lhe determinam, por isso, “normal”.

Ao encontrarmos e delimitarmos as características deste sujeito, conseqüentemente identificamos uma segunda identidade, formada enquanto resultado das mesmas forças constituintes do sujeito-normal, já que a determinação de quem, o que e onde deve aprender, implica dialeticamente a determinação de quem não deve, princípio que institui o “não-sujeito”.

Esta identidade tem um profundo significado social que não se limita ao recorte objetivo apresentado neste trabalho, pois que a não-sujeição transcende os aspectos educacionais e perpassa historicamente todos os âmbitos sociais em qualquer espaço e tempo.

Estamos diante da segunda identidade, a quem denominamos “não-sujeito”, objeto da pobreza, do trabalho escravo, da exploração, do hospital psiquiátrico, da exclusão, do silêncio, enfim, do esquecimento até tornar-se importante à minoria dominante, quando então pode transpor os muros da inexistência e tornar-se democraticamente “sujeito”.

Essa transposição começa a ocorrer com maior frequência na ampliação do acesso às séries iniciais do ensino básico, impulsionada pelas demandas de mercado após a década de 20 (que neste sentido em nada difere do impulso direcionador da escola contemporânea) que determina cada vez maior divisão do mesmo espaço entre estas duas identidades, principalmente nas escolas públicas regulares.

Os conflitos gerados a partir deste encontro se ampliam ainda mais no final do século XX na medida em que também outra identidade começa a ter acesso à escola regular como resposta às políticas e ações inclusivas.

O sistema educacional brasileiro, que até então vem tentando estabilizar-se frente aos desafios inerentes ao encontro entre sujeitos e não-sujeitos, tema freqüente na literatura científica nacional apesar de receber nomes cada vez mais distintos como violência e evasão escolar, *bullying*, vandalismo, transtorno, distúrbio, déficit e mais recentemente dificuldade de aprendizagem, passa por novo desafio ao incluir neste mesmo cenário o “sujeito-especial”.

Trata-se do sujeito da educação especial, da escola especial, do ensino especial, da deficiência, da incapacidade, do fracasso; cuja deficiência é quem lhe impede de falar, cuja deficiência é quem lhe impede de ouvir, cuja deficiência é quem lhe impede de decidir, por isso deve aceitar o que por ele é decidido, cuja deficiência é quem lhe impede de pensar, por isso há quem pense por ele, cuja deficiência é quem lhe impede de aprender do jeito que é certo aprender, enfim, que devido à deficiência, que é somente sua, também não é sujeito ativo diante de suas próprias ações e reflexões, devendo ser um passivo receptor do que lhe determinam os especialistas, por isso, “especial”.

Essas três identidades, construídas sobre expectativas tão distintas, como vimos, se encontram para então dividirem, como direito internacional, o mesmo espaço de escolarização que por tantos anos pertenceu a uma só identidade, a do “sujeito-normal”. O que esperar desse encontro?

Será que as mesmas forças que atuaram na constituição das distintas identidades apresentadas novamente irão atuar nas tentativas de soma das diferenças para a construção de uma única identidade centrada nas características do “sujeito-normal”, visto que a escola regular é por oprimida natureza, seu formador?

Se concretizada esta perspectiva, veremos os sujeitos que não se adequarem à maneira julgada normal de ser e estar serem descartados de maneira sutil, de modo a permanecerem na esteira de produção do que Foucault (2006) denominou “fábrica-escola”, o que significaria tão somente *estar* em uma sala de aula como meros espectadores convidados a assistir tudo o que lá ocorre.

### Capítulo 3. Os Objetivos deste Trabalho

As reflexões apresentadas nesses capítulos iniciais procuraram desvelar esta sistemática forma de exploração que parte de uma minoria dominante visando a construir os seus sujeitos através da educação.

Para tanto, apresentamos recortes historiográficos que, antes de definirem-se enquanto partes estanques da História (como se fossem únicas e não estivessem relacionadas a tantos aspectos anteriores) procuram tão somente serem exemplos concretos da existência e do funcionamento deste sistema de sujeição.

Ao conhecermos seus detalhes bem como sua constante presença na História da Educação no Brasil, questionamos afinal se estas mesmas forças que atuaram na constituição da sujeição, não poderiam novamente estar atuando nos processos de inclusão escolar, particularmente, nas tentativas de somar diferenças para a construção de uma única identidade centrada nas características do “sujeito-normal”.

Para comprovarmos ou não esta hipótese, propomos então um sistemático estudo da concepção de êxito no ensino de História, entendendo ser esta uma importante via de reflexão que nos possibilita conhecer os componentes que determinam o objetivo a ser alcançado pelo ensino.

Sendo assim, partimos de pressuposto de que a fabricação de sujeitos seria objetivo único desta minoria dominante, ou seja, sua concepção de êxito partirá de uma prática bancária de ensino, procurando não construir sob hipótese alguma, com os alunos, um processo de conscientização e problematização com vistas a sua atuação social, pois:

[...]o opressor sabe muito bem que esta “inserção crítica” das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhes interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de “imersão” em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação limite” que lhes parece intransponível (FREIRE, 2005 p.43).

Por outro lado, entendemos que o eixo que irá nortear o ensino de História com vistas à significação do aluno e de seu mundo, será uma prática libertária e problematizadora, que construirá a “inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela” (FREIRE, 2005 p.42).

Nossa opção por compreender qual é a dinâmica que determina a concepção de êxito no ensino de História, com especial atenção voltada aos alunos com deficiência intelectual,

buscam respostas a um questionamento que partiu de experiências e reflexões pessoais quanto às dificuldades encontradas na sala de aula. Afinal, qual seria nossa grande dificuldade para ensinar história para alunos com deficiência intelectual?

Estamos certos de que a resposta se tornará clara na medida em que nos aproximamos dos condicionantes da concepção de êxito no ensino de História, o que poderá abrir perspectivas interessantes para a compreensão e a transformação de alguns mecanismos que até então podem estar determinando um longo processo de exclusão escolar.

#### Capítulo 4. Paulo Freire e o Desafio da Re-significação

Compreensão e transformação. Essas palavras podem resumir um pouco da teoria pedagógica proposta por Paulo Freire, e que tem um lugar especial neste trabalho por não somente possibilitar uma ampla leitura dos constituintes sócio-históricos deste espaço escolar agora dividido entre “sujeitos-normais”, “sujeitos-especiais” e “não-sujeitos”, mas por traçar perspectivas de atuação sobre esta realidade.

Nossas reflexões têm demonstrado até o momento que os espaços para a dialogicidade no sistema educacional brasileiro são historicamente restritos, o que indica uma possível resposta positiva quanto às últimas questões propostas no capítulo anterior.

Diante da hipótese, o que nos move é exatamente a busca pela reflexão científica que possibilita melhor compreensão dos fatores internos e externos à divisão deste espaço, o que significa sob a ótica Freireana, o passo inicial de um processo que leva à ação sobre a realidade analisada.

Ou seja, apesar de estarmos diante de uma longa historiografia de opressão, sabemos que a História por sua característica não é sempre exata, retilínea e fatalista, senão que estaríamos diante de uma perspectiva constante e imutável de opressão que dispensaria este olhar científico. Nesta perspectiva, Freire (2005, p.32) lembra que “a desumanização, mesmo que um fato concreto na História, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos”.

É por este motivo que procuramos deixar claro mesmo através de subtítulos anteriores, que os recortes historiográficos e as análises desenvolvidas tiveram como foco a denúncia “desta educação”, pois a teoria pedagógica proposta por Freire demonstra vias que possibilitam a sua superação, e o encontro de uma “outra educação”, que caminha na direção da conscientização e da transformação.

A dualidade destas “educações” é resumida por Freire (2005) em distintas definições: Educação Bancária e Educação Problematicadora.

O objetivo da Educação Bancária, segundo Freire (2005) seria constituir e manter um sistema contínuo de opressão, que visa exclusivamente o atendimento aos interesses daquela minoria dominante, opressora. Nela, o papel a ser exercido pelo educando seria o de passivamente constituir-se depósito de *saberes* doados pelos opressores como espécie de produto que deve ser tão somente recebido e arquivado, ou seja, em hipótese alguma devendo “orientar-se no sentido da conscientização” (FREIRE, 2005 p.70).



Nesta perspectiva, a prática bancária de ensino seria resumida em um ato de entrega e depósito desses saberes cuidadosamente selecionados pela minoria opressora, logo sua concepção de êxito estaria ligada a estes dois objetivos a serem alcançados pela prática, ou seja, o sucesso do ato da entrega e o sucesso do ato de arquivamento, pois “quanto mais vá enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será (...) quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 2005 p.66).

Segundo Sartori (2008, p.152) a prática bancária subordina o educando, sufoca-lhe o gosto pela rebeldia, reprime sua curiosidade, desestimula sua capacidade de desafiar-se, de arriscar-se, tornando-o claramente um sujeito passivo da opressão, o que reforça nossa tese de que a constituição de sujeitos do ensino é resultado de uma Educação Bancária.

Diante desta perspectiva dominante ou opressora, Freire (2005) sugere então uma proposta pedagógica contrária, que segundo ele, seria capaz de libertar e re-significar este conceito de sujeito submisso, simples receptor do que lhe determina o grupo opressor, ou seja, transpor a passividade e a imersão dos sujeitos nos cíclicos e históricos processos de opressão, levando-o a perceber-se ativo construtor e transformador de sua própria história.

Trata-se da Educação Problematicadora, que busca na dialogicidade, a via de transformação desta contradição, por isso compreendida por Freire (2007) como essência da educação como prática da liberdade, tão perseguida pela Educação Bancária.

Para construir este espaço dialógico fundamental à Educação Problematicadora, Freire (2005) lembra ser necessária a superação de paradigmas fortemente presentes, que mantêm e reproduzem uma relação hierárquica entre educador e educando.

Segundo Forster (2008, p.160), ao longo de suas obras, Freire vai apontando caminhos para essas rupturas de paradigmas, “trabalhando concepções de educador e educando sempre integradas, pois não as concebe separadas (...) ambos, educadores – educandos / educandos – educadores, vão se tornando sujeitos do processo vivido, crescendo juntos”.

Paralelamente à desestruturação dessa relação de dominação que possivelmente reproduz na sala de aula uma sujeição a que o educador já se encontra submetido, crescem os espaços de dialogicidade, e com ele, a possibilidade de expressão das palavras autênticas que segundo Almeida e Streck (2008) promovem a interação entre prática e teoria, ação e reflexão, anúncio e denúncia, ou seja, não constituindo mera repetição de conteúdos decorados que servem à dominação, mas reflexão que conduz à ação dos sujeitos sobre a realidade.

Nesta perspectiva, educandos e educadores constroem juntos o conhecimento, a partir de um contínuo processo reflexivo, que segundo Freire (2007) os adverte dos perigos de seu

tempo, para que, conscientes deles, ganhem força e coragem de lutar, em vez de serem levados e arrastados à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias.

A discussão dessa dualidade apresentada por Freire (2005, 2006, 2007) traz ferramentas importantes à nossa reflexão.

Primeiramente, por possibilitar uma ampla e detalhada visão dos determinantes sociais que irão implicar diretamente na Educação a ser encontrada pelos alunos com deficiência intelectual.

Compreendendo que Educação é esta, o estudo da concepção de êxito no ensino de História para alunos com deficiência intelectual, indicará precisamente qual o papel desta importante disciplina escolar diante da proposta oferecida por esta Educação.

## **Capítulo 5. Constituindo sustentabilidade metodológica através do Projeto Piloto**

No Projeto Piloto, analisamos especificamente questões relacionadas aos procedimentos de aplicação do método selecionado para coleta e análise dos dados a partir de uma amostra resultante de sua efetiva utilização em uma pequena seleção de participantes, visando a proporcionar condições de reflexão quanto à sua viabilidade, adequação e cientificidade.

Constituindo o sentido desta análise, apresentamos primeiramente quais as condições que determinaram a opção pelos métodos, detalhando suas principais características, logo após, as diretrizes que fundamentaram o desenvolvimento do instrumento para conduzir a coleta de dados e a seleção dos participantes do projeto piloto.

Esta preocupação fundamenta-se nos expressivos debates promovidos por importantes pesquisadores na área da Educação Especial (Oliveira, 2003; Dias e Omote 1990, 1995), buscando a sustentabilidade metodológica fundamental para a produção do conhecimento científico.

### **Seleção e características dos métodos**

Consideramos essencial realizar a seleção do método de coleta e análise de dados para o desenvolvimento do trabalho proposto somente após conhecimento da quantidade, características e localização dos grupos participantes, pois somados às peculiaridades do objeto sob investigação, estes dados indicariam detalhes importantes sobre as condições de sua aplicação.

Analisados estes itens percebemos que a proposta de estudo demandaria naturalmente o conhecimento sobre vários aspectos inerentes à subjetividade dos participantes, pois as experiências sociais distintas poderiam constituir consideráveis diferenças entre as concepções de êxito no ensino de história.

Além de possibilitar o estudo desta subjetividade, a análise também indicou que o método deveria possibilitar grande flexibilidade à constituição das fontes, considerando as características distintas dos grupos participantes e a garantia de ampla possibilidade de colaboração.

Diante destas diretrizes, a entrevista pareceu-nos a melhor opção de método para coleta de dados, pois além de ser reconhecidamente importante instrumento de pesquisa (Dias e Omote, 1995 p.93) contribuindo à realização de diversos estudos referentes à subjetividade

humana (Oliveira, 2003, p.41), permite importante planejamento anterior à sua execução, garantindo:

- a. Adequação da linguagem de acordo com as características do participante.
- b. Redução da possibilidade de esquecimento quanto à realização de perguntas indispensáveis à compreensão do objeto sob investigação.
- c. Padronização de procedimentos, possibilitando identificação de elementos significativos de interferência na fase de coleta de dados, que podem comprometer sua análise.

Quanto à seleção do método de análise, buscamos rigor, critério, capacidade de organização e ampla possibilidade de compreensão dos fenômenos estudados a partir do aproveitamento das fontes disponibilizadas através das entrevistas.

Considerando experiência anterior<sup>10</sup>, selecionamos então a Análise Textual Discursiva, desenvolvida por Navarro e Diaz (1994) e apresentada em publicação nacional de Moraes (2003).

Segundo Moraes (2003, p.202), a aplicação do método deve conduzir à elaboração do chamado 'Metatexto Analítico' expressando de forma organizada os vários sentidos que partem do conjunto de fontes (Corpus) selecionados pelo pesquisador, de acordo com suas demandas para compreensão do objeto sob investigação.

### **Construção dos instrumentos para coleta de dados**

Visando aos procedimentos ideais para constituição do Metatexto a partir das entrevistas, construímos um detalhado roteiro de perguntas.

Considerando a educação e o espaço escolar, enquanto expressões históricas e culturais de onde emerge o homem (BRUNER, 1987 apud MOLL, 1996 p.3), e reconhecendo em ambos o importante espaço de promoção da inserção cultural deste homem e de sua capacidade de significação do mundo a partir dos processos de mediação (VYGOTSKY, 1999; PADILHA, 2007), o roteiro de perguntas traz dois importantes itens do histórico de formação destes espaços: condições anteriores e posteriores às ações de inclusão de alunos com deficiência.

---

<sup>10</sup> SILVA (2007).

Vimos no capítulo anterior que a história do ensino de alunos com deficiência intelectual e a história do ensino de história no Brasil, apesar de ocuparem o mesmo espaço e tempo histórico, foram construídas em “capítulos distintos” na história da educação.

Compreendemos que este distanciamento proporcionou o desenvolvimento de identidades próprias a cada espaço de ensino, (a escola especial e a escola regular), logo concepções próprias sobre êxito no ensino e aprendizagem.

Tendo em vista que este trabalho se desenvolve no momento de encontro entre essas duas identidades, resultado das ações internacionais de promoção da equidade de acesso e permanência aos espaços comuns de escolarização, o roteiro de perguntas deveria proporcionar condições de compreensão das forças atuantes na construção dessa nova identidade, e com ela, sua concepção sobre êxito.

Para tanto, propomos que sua estrutura inicial abordasse esses dois momentos, deixando claras as diferenças iniciais, o encontro e os conflitos para construção desta nova identidade, ou seja, estamos buscando compreender o movimento de sua constituição, já que a

[...]la esencia de las cosas es la dialéctica de las cosas, y ésta se revela en la dinámica, en el proceso del movimiento, del cambio, de la formación y de la destrucción, en el estudio de la génesis y el desarrollo (VYGOTSKY, 1997 p.170)<sup>11</sup>.

Para os professores, as perguntas foram então estruturadas compreendendo:

Condições iniciais enquanto organização do espaço da sala de aula antes da frequência do aluno com deficiência intelectual, contemplando o conceito sobre ensino e aprendizagem de história, o método de ensino e o estereótipo sobre o aluno, o conceito de êxito no ensino da disciplina, além de uma questão introdutória para os itens posteriores, tratando da questão do preparo profissional para o ensino de alunos com deficiência intelectual.

Condições posteriores enquanto organização do espaço da sala de aula após a matrícula e frequência do aluno com deficiência intelectual, contemplando o conceito sobre ensino e aprendizagem de história, o método de ensino e a sua relação com o atributo sobre o aluno com deficiência intelectual, além do conceito de êxito e as perspectivas quanto ao ensino de história.

Para os alunos, as perguntas foram estruturadas compreendendo:

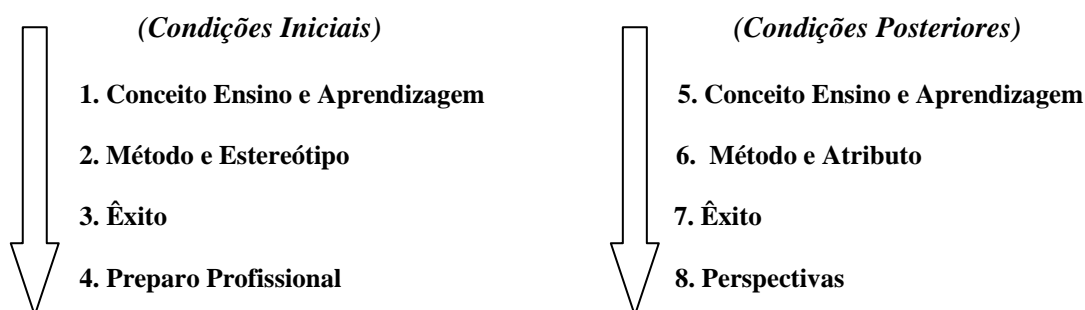
---

<sup>11</sup> Tradução:...a essência das coisas é a dialética das coisas, e esta se revela na dinâmica, no processo de movimento, de mudança, da formação e da destruição, no estudo da gênese e do desenvolvimento.

Condições iniciais enquanto percepção sobre a organização do espaço a ser encontrado pelo aluno, o que contempla seu conceito sobre escola, professores, aprendizagem e disciplinas escolares.

Condições posteriores enquanto percepção do aluno quanto à organização do espaço escolar após sua frequência, contemplando aspectos referentes à sua concepção quanto ao método de ensino do professor, sobre êxito na aprendizagem de história e suas próprias perspectivas quanto à aprendizagem.

Foram criados oito itens a partir desta estrutura (comum aos dois grupos de participantes), que expressam itens fundamentais para a compreensão do objeto sob estudo, resultando no seguinte quadro esquemático:



O quadro representa uma reflexão inicial, construída como lembra Moraes (2003) a partir das leituras e significações do pesquisador quanto ao seu próprio objeto de estudo e de suas fontes.

Fundamentados na estrutura e ordem dos itens que o compõem, construímos os seguintes roteiros de perguntas aos participantes:

	<b>Roteiro inicial (professores)</b>	<b>Roteiro inicial (alunos)</b>	
<b>Item</b>	Hora Início; Hora Fim; Data de Realização; Município; Código Unidade Escolar; Código Identificação Professor; Idade; Graduação/Ano; Instituição; Pós-Graduação.	Hora Início; Hora Fim; Data de Realização; Local; Código Unidade Escolar; Série; Período; Idade; Sexo; Código Identificação Aluno; Anexo compoendo a matrícula; Descrição do anexo.	<b>Item</b>
1	1. Como o Sr. (a) definiria "História"?	1. Você gosta de ir para a escola?	1
1	2. Para o Sr. (a) qual seria a importância do ensino de história no Ensino Fundamental?	2. O que você gosta de fazer na escola?	1
2	3. O que o Sr. (a) considera fundamental para que o aluno possa aprender história?	3. Você tem muitos amigos lá (aqui)?	1
2	4. O Sr. (a) poderia descrever como faz para ensinar história aos seus alunos?	4. Você estuda muito lá?	1
2	5. Como o Sr. (a) realiza a avaliação do aprendizado de seus alunos?	5. Que matérias você estuda na escola?	-

3	6. Quando o Sr. (a) considera ter alcançado êxito no ensino de história para seus alunos?	6. Como são os seus professores?	2
4	7. Podemos ver um grande crescimento no número de matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares. Poderia descrever como foi para o Sr. (a) receber a primeira notícia de que teria um aluno com deficiência mental na sala de aula?	7. Qual matéria você gosta mais? Por quê?	2
4	8. Àquele momento, o Sr. (a) acredita que estava preparado para recebê-lo? Por quê?	8. E qual a matéria você não gosta de estudar? Por quê?	2
4	9. Foi oferecido algum treinamento sobre o ensino de alunos com deficiência mental?	9. Você gosta das aulas de história?	2
5	10. Com a matrícula dos alunos com deficiência mental, houve alguma mudança quanto ao seu método de ensino?	10. Quem é o seu professor (a) de história?	-
5	11. O que o Sr. (a) considera fundamental para que o aluno com deficiência mental possa aprender história?	11. Fale um pouco desta aula... Como o professor (a) faz pra ensinar?	5
5	12. O Sr. (a) poderia descrever como faz para ensinar história aos seus alunos com deficiência mental?	12. Você está aprendendo história?	6
5	13. Como o Sr. (a) realiza a avaliação do aprendizado de seus alunos com deficiência mental?	13. Como você faz pra lembrar o que o professor de história ensinou?	6
6	14. Quando o Sr. (a) considera ter alcançado êxito no ensino de história para os alunos com deficiência mental?	14. Você é bom aluno em história? Por quê?	6
6	15. Poderia descrever qual foi a sua melhor experiência de ensino de história para este aluno?	15. Como o professor faz para saber o que vocês aprenderam?	5
7	16. Tem alguma sugestão relacionada ao Ensino de História para alunos com deficiência mental?	16. E o que você já aprendeu na aula de história?	6
-	17. Há alguma informação que o Sr. (a) deseja esclarecer?	17. Você estuda em grupo ou sozinho?	5

**Quadro 1.** Roteiro inicial de perguntas aos professores e alunos.

### **Seleção dos participantes do projeto piloto**

Visando à validação do método e dos instrumentos definidos para a constituição das fontes, selecionamos dois participantes para serem submetidos a todos os procedimentos previstos, sendo um aluno indicado no Mapa de Atendimento e seu respectivo professor de história.

A seleção dos participantes obedeceu aos seguintes critérios:

- a. Ambos devem integrar a unidade escolar que apresente matrícula e frequência de apenas um aluno com deficiência intelectual entre 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries.
- b. O professor não deve lecionar a outro aluno com deficiência intelectual em unidade escolar participante.

c. A participação dos selecionados no projeto piloto não deve excluir a participação do município no momento de coleta definitiva dos dados.

Foram analisados os dados constantes do Mapa de Atendimento, sendo então selecionados dois participantes da U.E. 3 no município sede da Regional.

Quanto ao aluno participante, identificado pela sigla A1, trata-se de criança<sup>12</sup> de 11 anos, atualmente matriculada e frequentando a 6ª série do Ensino Fundamental. No seu histórico escolar, consta aprovação em todas as seriações anteriores obtidas até 2006 em outra unidade escolar estadual. Consta também sua atual frequência em uma associação beneficente (Projeto SIM) do município, que atende pessoas com deficiência física e intelectual, além de seus familiares, visando à habilitação, reabilitação e inclusão social.

Quanto à professora participante, identificada pela sigla P1, tem 36 anos, graduada há 12 (doze) anos em História, em universidade pública do Estado de São Paulo, tendo dois anos de efetivo exercício docente.

Ambos foram submetidos a todos os procedimentos previstos para coleta de dados, para análise dos seguintes itens:

1. O equipamento (gravador) utilizado para documentação dos dados responde às expectativas?
2. A disposição do espaço e os procedimentos para realização da entrevista garantem segurança e confiabilidade das fontes?
3. A organização dos itens constituintes dos instrumentos construídos para coleta de dados possibilita acesso às informações indispensáveis à compreensão proposta?
4. As perguntas que constituem o instrumento são adequadas para a compreensão do fenômeno estudado?

### **5.1. Análise da entrevista com o aluno**

O contato inicial com A1 foi realizado na sua residência quando, junto à sua mãe, nos recebeu para apresentação pessoal e exposição dos objetivos do projeto.

Nessa apresentação, foi possível perceber certo incômodo por parte de A1 e sua mãe quanto ao conceito utilizado pelo pesquisador para remeter-se ao público participante.

O projeto bem como os documentos produzidos a partir de seus objetivos, como por exemplo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentavam até então o conceito

---

<sup>12</sup> Artigo 2º da Lei nº. 8069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente).



“Deficiência Mental”. Apesar de ter percebido a inadequação e corrigido em um segundo momento para “Deficiência Intelectual”, percebemos a continuidade do incômodo mesmo não sendo verbalizado por ambos.

Quando novamente substituído o conceito por “criança com necessidades educacionais especiais” percebemos o acolhimento dos participantes, desencadeando longa discussão sobre o conceito de diferença no sistema regular de ensino.

Este primeiro contato demonstra de forma detalhada que a entrevista, como lembra Dias e Omote (1995, p.93) é um importante processo de interação face a face e não simplesmente uma técnica de coleta de dados, demandando uma série de cautelas por parte do pesquisador quanto à sua estruturação e condução, já que:

O jogo de papéis e as expectativas, tanto do entrevistador, quanto do entrevistado, desempenham forte influência na determinação da fala de cada um, das informações a serem levantadas e, portanto, da eficácia ou não da entrevista como instrumento válido para coleta de dados, numa perspectiva cientificamente correta (OLIVEIRA, 2003 p.28).

Considerando os cuidados necessários com os métodos selecionados, apresentamos análise do primeiro item.

### **Quanto ao equipamento utilizado para documentação dos dados**

Com autorização da mãe de A1, a entrevista foi gravada em mp3 player marca/modelo Midi Japan.

Durante os procedimentos foi observado que a presença do gravador não ocasionou qualquer desconforto ao participante, sendo discreto e disponibilizando excelente qualidade de áudio, fator de suma importância para a garantia da qualidade da transcrição, levando-nos à conclusão de que responde às expectativas para coleta dos dados.

### **Quanto à disposição do espaço e os procedimentos para realização da entrevista**

A entrevista foi realizada na sala da residência, tendo início às 15:05 h e término às 15:10 h, sendo atentamente e em sua totalidade acompanhada pela mãe de A1.

Observando a disposição deste espaço, não nos parecia ocorrer qualquer fato que pudesse constituir algum impedimento ou frustração no alcance dos resultados melhor e fielmente expressos pelo entrevistado.

Porém, durante análise da transcrição, fortes indícios de interferência decorrentes desta interação apontada por Dias e Omote (1995) foram gradativamente desvelados, indicando a necessidade de revisão de alguns procedimentos para realização da entrevista e constituição deste espaço.

O primeiro item de interferência foi resultante da presença da mãe de A1 durante a realização da entrevista e pode ser observado na pergunta 7, que aborda a opção pessoal pelas disciplinas escolares, conforme segue:

E - Qual matéria você gosta mais?

A1 - Que eu gosto mais (...) Educação Física.

E - Perfeito. Por que você gosta mais de Educação Física?

A1 - Porque é mais melhor! [risos]

MÃE - [risos] não faz nada [risos]

A significativa manifestação (grifo) traz importantes indícios quanto à constituição de papéis e expectativas indicadas por Oliveira (2003), que neste exemplo nos mostra não limitar-se ao entrevistador e seu entrevistado, mas a todos os presentes no ambiente de realização da entrevista.

Após o julgamento negativo diante da resposta, percebemos a constante preocupação do entrevistado com a presença de sua mãe, já que observava sua reação a cada resposta, o que nos leva a concluir que houve comprometimento da entrevista.

A clara interferência provocada pela verbalização da mãe demonstra ainda que a simples presença de um terceiro, mesmo não interagindo diretamente, tem potencial de comprometimento do resultado da entrevista, desta forma, concluímos que durante sua realização, devem estar presentes somente o entrevistador e seu entrevistado.

Dando continuidade à análise, observamos um segundo importante item de interferência na pergunta 16, que aborda a aprendizagem de história.

E – É. Tenta lembrar alguma coisa que você aprendeu esse ano.

A1 – Ah..um monte de coisa. Sobre Luiz Teixeira de 1900... essas coisas...

O personagem criado por A1 enquanto complemento de sua resposta, bem como a função que cumpre na estrutura da frase segue padrões de reprodução do paradigma tradicional do ensino de história.

Segundo Burke (1997), de acordo com o paradigma tradicional, a história:

[...]refere-se essencialmente à política, adota a narrativa como forma de transmissão do conhecimento, interessa-se principalmente pelos feitos dos

“grandes homens”, utiliza como fontes os documentos emanados do governo e preservados em arquivos, condiciona as explicações a uma causalidade mecânica, considera a História como conhecimento objetivo, que deve ser apresentada na forma de fatos (Burke, P. apud Cruz, M.B.A, 2004 p. 80).

Quando A1 apresenta o personagem Luiz Teixeira e o suposto período histórico onde o mesmo teve importância historiográfica, parece demonstrar a intenção de construir uma resposta escolar correta, através da tradicional reprodução de fato, personagem e data.

A resposta construída por A1 ganha ainda mais sentido quando buscamos a quem possivelmente estaria direcionada esta resposta.

Considerando o contato inicial, quando o pesquisador apresenta-se como professor de história que desenvolve pesquisa sobre o ensino desta disciplina escolar, podemos inferir que a resposta de A1, além de corresponder às possíveis expectativas construídas pela mãe, também corresponderia às do professor.

A análise da pergunta 8, que aborda a matéria que o entrevistado mais gosta, nos mostra os mesmos indícios de interferência:

E - Perfeito. E qual a matéria você não gosta de estudar?

A1 - Que eu gosto?

E - É... que você não gosta.

A1 - De história mesmo.

A resposta de A1 reforçada pelo imperativo “mesmo”, indica um possível reconhecimento da função profissional do pesquisador, possibilitando-nos concluir que, na pergunta 16, a resposta pode ter sido construída para atender às expectativas do professor a frente do entrevistado, indicando que, de fato, as informações apresentadas no primeiro contato podem comprometer o resultado da amostra.

Visando então evitar possível comprometimento, optamos por limitar a apresentação das funções profissionais do pesquisador no contato inicial com os participantes.

### **Quanto à organização dos itens constituintes dos instrumentos construídos para coleta de dados**

Como vimos, o roteiro de perguntas partiu de estrutura comum aos dois grupos de participantes, de onde conjuntamente deveriam ser formadas as unidades de análise para constituição das categorias relacionadas à concepção de êxito no ensino de história.

A análise dos dados resultantes da entrevista com o aluno demonstrou porém, a necessidade de constituição de quadros estruturais próprios a cada grupo de participantes.

Primeiramente pela grande dificuldade em garantir a representação de cada um dos itens através de perguntas voltadas ao aluno participante, como pode ser verificado no item “Preparo Profissional”, indiscutivelmente inerente às experiências próprias do docente participante.

Apesar de constituírem-se muitas vezes no mesmo espaço, o exemplo nos mostra que concepções sobre os mesmos objetos podem partir de experiências distintas dos grupos participantes.

Desta forma, decidimos desenvolver um quadro estrutural próprio para os alunos participantes, a partir da efetiva adequação do quadro anteriormente comum aos dois grupos.

Comparando as informações constantes do Mapa de Atendimento com o capítulo anterior, verificamos que a maioria dos participantes não frequentou unicamente a escola especial, tendo, mesmo que parcialmente, frequentado em horários contrários os dois espaços<sup>13</sup>. Evitando inconsistências, decidimos por reestruturar o quadro esquemático de forma a abordar questões comuns a todos os alunos participantes, logo optando pela exclusão do item “Condições Anteriores”.

Percebendo fácil correspondência item/pergunta, bem como representatividade para o estudo, decidimos então manter os itens 5 (Conceito Aprendizagem), adequado para que passasse a agrupar somente perguntas que revelem o conceito indicado, seguido dos itens 6 (Método Aprendizagem) e 7 (Êxito) que deverão complementar a exposição do conceito inicial.

O item “Preparo Profissional” foi excluído do quadro esquemático das perguntas aos alunos, já que refere-se precisamente à docência.

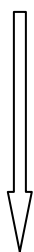
Quanto às Condições Posteriores, decidimos por retomar os mesmos itens constantes nas Condições Iniciais, visando a possibilitar comparações fundamentais para a compreensão do movimento de construção da concepção de êxito, objeto de nosso estudo.

O item 8 (Perspectivas) será mantido, devendo concentrar perguntas que possibilitem conhecer um pouco do que o participante espera do aprendizado de história, podendo complementar todos os itens propostos anteriormente.

Da análise e adequação do quadro esquemático inicial, obtivemos então o seguinte resultado:

---

<sup>13</sup> Todos os participantes são adolescentes, tendo iniciado sua vida escolar em período posterior às ações do que hoje conhecemos por Inclusão Escolar.



1. Conceito Aprendizagem
2. Método de aprendizagem
3. Êxito
4. Perspectivas

### Quanto às perguntas criadas para a compreensão do fenômeno estudado

Além da preocupação quanto aos procedimentos de execução da entrevista, empreendemos grande esforço no sentido de garantir cientificidade também no processo de elaboração das perguntas, para que todas sejam estruturadas de forma a trazer à tona as informações necessárias para a compreensão do fenômeno estudado, logo, obrigatoriamente, cumprindo os seguintes requisitos:

1. Relevância;
2. Clareza;
3. Objetividade.

Para a análise das perguntas quanto ao cumprimento destes itens, convidamos três professores graduados e atuantes na área de pesquisa e ensino da disciplina em questão.

Com base nos objetivos do trabalho, os professores foram orientados a julgar através de uma tabela denominada “Quadro de julgamento”, cada uma das questões, respondendo: Esta pergunta é relevante, clara e objetiva para a compreensão do objeto sob investigação?

Assinalando “S” para sim e “N” para não, cada professor respondeu individualmente aos itens constantes do quadro, sendo atribuído valor 1 (um) a cada resposta. Não foram pontuados os itens “Clareza” e “Objetividade” daquelas julgadas irrelevantes para o desenvolvimento do estudo.

O resultado da consulta pode ser observado na seguinte tabela:

**Tabela 1.** Resultado da consulta aos professores quanto às perguntas a serem realizadas aos alunos participantes.

Pergunta	Relevância		Clareza		Objetividade	
	S	N	S	N	S	N
1	3	0	3	0	3	0
2	3	0	3	0	3	0
3	3	0	3	0	3	0
4	2	1	2	0	2	0
5	2	1	2	0	2	0
6	1	2	1	0	1	0
7	2	1	2	0	2	0

<b>8</b>	3	0	3	0	3	0
<b>9</b>	3	0	3	0	3	0
<b>10</b>	2	1	2	0	2	0
<b>11</b>	3	0	3	0	3	0
<b>12</b>	3	0	3	0	3	0
<b>13</b>	3	0	3	0	3	0
<b>14</b>	2	1	2	0	2	0
<b>15</b>	2	1	2	0	2	0
<b>16</b>	2	1	1	1	1	1
<b>17</b>	2	1	2	0	2	0

Considerando os resultados apresentados, realizamos revisão individual das perguntas após leitura integral da entrevista, de forma a verificar elementos que indiquem as adequações necessárias apontadas pelos participantes.

As perguntas 1, 2 e 3 obtiveram alto índice de concordância<sup>14</sup> para os três fatores de análise. Lendo o conteúdo integral das respostas de P1, percebemos que todas foram plenamente compreendidas e respondidas, logo serão mantidas no roteiro.

Considerando a possibilidade de ampliação da abordagem da pergunta 1, optamos somente pela adição de um pequeno complemento, passando a pergunta a ter a seguinte redação: Você gosta de ir para a escola? Por que você (não) gosta de ir para a escola?

As perguntas 4 e 5 obtiveram médio índice de concordância quanto à relevância para o desenvolvimento da proposta. Entre os votos válidos, houve alto índice quanto à clareza e objetividade da pergunta, o que nos leva a questionar quais os indícios que indicariam um dos votos pela sua irrelevância ao trabalho proposto.

Analisando as perguntas, pudemos perceber que ambas (somando-se a elas também a pergunta 6, que obteve baixo índice de concordância) cumprem função introdutória visando a contextualizar itens importantes a serem tratados logo à frente no roteiro. Buscando que cumpram mais especificamente esta função, optamos por condensá-las em um só texto introdutório que passa a ter a seguinte redação: Agora nós vamos falar um pouco sobre quem nos ajuda a aprender na escola e o que nós estudamos lá, tudo bem?

<sup>14</sup> Denominamos alto índice de concordância aquelas perguntas julgadas relevantes pelos três professores convidados (3/3). Sequencialmente, denominamos médio índice (2/3) e baixo índice (1/3).

A pergunta 7 obteve médio índice de concordância quanto à sua relevância. Visa a revelar um pouco da compreensão do entrevistado quanto às disciplinas escolares e a possível relação existente entre opção pessoal e aprendizagem escolar.

Analisando a resposta de A1 à pergunta, percebemos a tentativa de explicar o motivo que leva à sua opção pela disciplina citada (que poderia ser melhor aproveitada pelo pesquisador no momento da entrevista), logo observamos que cumpre sua função, possibilitando-nos optar pela sua completa manutenção.

As perguntas 8 e 9 ainda buscam informações sobre as opções do participante quanto às disciplinas escolares, tendo, ambas, alcançado alto índice de concordância quanto à relevância para a pesquisa.

As respostas de A1, no entanto, foram evasivas, sendo constituídas de simples reafirmações também observadas nas respostas às perguntas 7, 8 e 13:

E - Perfeito. Por que você gosta mais de Educação Física?

A1 - Porque é mais melhor ! [risos]

E - De história [risos]. Por quê?

A1 - Porque sim. Não gosto muito... muito difícil.

E - Como você faz pra lembrar o que o professor de história ensinou?

A1 - Ah... é difícil...

Estas reafirmações evasivas não foram percebidas pelo pesquisador no momento da entrevista, logo, não foram retomadas as perguntas de maneiras distintas visando à garantia da plena compreensão do participante.

Desta forma, concluímos que as perguntas são relevantes, claras e objetivas, logo devendo ser mantidas, porém, demandam especial atenção do pesquisador na coleta definitiva para que seus objetivos sejam de fato alcançados.

A pergunta 10, que obteve médio índice de concordância quanto a sua relevância, também cumpre função introdutória, visando a dar início às primeiras questões referentes ao ensino de história. Diante da resposta de A1, percebemos que tem validade segundo o objetivo para a qual foi designada, parecendo-nos viável apenas adequá-la para melhor cumprir sua função.

Nesse sentido, realizamos sua reestruturação resultando na seguinte redação: Você lembra quem é seu professor de história? Geralmente o professor faz várias coisas na sala de aula para nós aprendermos, não é verdade...

As perguntas 11, 12 e 13 obtiveram alto índice de concordância quanto a sua relevância, tendo as respostas de A1 resultado em ampla e importante fonte de análise, levando-nos a decidir pela sua manutenção sem qualquer adequação.

As perguntas 14 e 16 indicaram médio índice de concordância quanto a sua relevância. São complementares e visam à descrição das percepções do participante quanto ao conceito de bom aluno em história. Considerando a obtenção de excelente material resultante da reflexão de A1 a partir das perguntas, concluímos pela sua manutenção.

A pergunta 15 também indicou médio índice quanto à relevância. Proporciona a descrição da percepção do aluno quanto ao método de ensino utilizado pelo professor de história. Cumpriu perfeitamente sua função, já que a resposta foi longamente descritiva, oferecendo vasto material de análise, desta forma, devendo ser mantida.

Finalmente, quanto à pergunta 17 que obteve médio índice de concordância, percebemos que acabou por perder o seu sentido quando alocada no final do roteiro. Isso porque está diretamente relacionada à construção do conceito de aprendizagem e de escola na estrutura “Condições Posteriores”, desta forma, optamos por readequá-la e remanejá-la, já que pode complementar questões anteriores.

Considerando a dinâmica da entrevista e o material que disponibilizou para análise, optamos por também adicionar uma questão, compreendendo que complementaria o conjunto de informações suscitadas pelas demais já inseridas no roteiro, ao permitir a reflexão do participante quanto a panorama de ensino e aprendizagem que acabara de dissertar durante a entrevista.

Neste sentido, somamos ao roteiro a seguinte questão: Como você gostaria que fosse a aula de história? (Como você gostaria que o professor ensinasse?)

O resultado da análise das perguntas, bem como as adequações construídas a partir desta, pode ser observado no quadro seguinte:

QUESTÃO INICIAL	ÍNDICE DE CONCORDÂNCIA			ADEQUAÇÃO
	R	C	O	
1. Você gosta de ir para a escola?	3/3	3/3	3/3	Você gosta de ir para a escola? Por que você (não) gosta de ir para a escola?
2. O que você gosta de fazer na escola?	3/3	3/3	3/3	Não houve
3. Você tem muitos amigos lá (aqui)?	3/3	3/3	3/3	Não houve
4. Você estuda muito lá?	2/3	2/3	2/3	Agora nós vamos falar um pouco sobre quem nos ajuda a aprender na escola e o que nós estudamos lá, tudo bem?...
5. Que matérias você estuda na escola?	2/3	2/3	2/3	
6. Como são os seus	1/3	1/3	1/3	



professores?				
7. Qual matéria você gosta mais? Por quê?	2/3	2/3	2/3	Qual matéria você gosta mais? Por quê?
8. E qual matéria você não gosta de estudar? Por quê?	3/3	3/3	3/3	E qual matéria você não gosta de estudar? Por quê?
9. Você gosta das aulas de história?	3/3	3/3	3/3	Você gosta das aulas de história?
10. Quem é o seu professor (a) de história?	2/3	2/3	2/3	Você lembra quem é seu professor de história? Geralmente o professor faz várias coisas na sala de aula para nós aprendermos, não é verdade?...
11. Fale um pouco desta aula... Como o professor (a) faz pra ensinar?	3/3	3/3	3/3	Não houve
12. Você está aprendendo história?	3/3	3/3	3/3	Não houve
13. Como você faz pra lembrar o que o professor de história ensinou?	3/3	3/3	3/3	Não houve
14. Você é bom aluno em história? Por quê?	2/3	2/3	2/3	Não houve
15. Como o professor faz para saber o que vocês aprenderam?	2/3	2/3	2/3	Não houve
16. E o que você já aprendeu na aula de história?	2/3	1/3	1/3	Não houve
17. Você estuda em grupo ou sozinho?	2/3	2/3	2/3	Remanejada e readequada: E quando você está estudando na escola, como você prefere? Em grupo ou sozinho? E você sempre estuda em grupo (sozinho)?
Pergunta adicionada	-	-	-	Como você gostaria que fosse a aula de história? (Como você gostaria que o professor ensinasse?)

**Quadro 2.** Adequações individuais resultantes da análise das perguntas aos alunos<sup>15</sup>.

Considerando ainda a adequação do quadro esquemático, propomos a reorganização das perguntas, sendo o resultado observado no quadro final.

## 5.2. Análise da entrevista com o professor

O contato inicial com P1 ocorreu na sala dos professores de uma unidade escolar municipal em Paraguaçu Paulista.

Após apresentação pessoal e dos motivos para a realização da entrevista, a participante expressou inicialmente certa preocupação quanto às perguntas, esclarecendo não ter experiência em ensino de história para alunos com deficiência intelectual.

<sup>15</sup> Não se encontram numeradas tendo em vista adequações também realizadas quanto à ordem das perguntas.

A preocupação de P1 é expressão da grande e comum dificuldade de conceituação quanto à deficiência intelectual, objeto de controvérsias discutidas em inúmeros estudos<sup>16</sup>.

Diante da dúvida, apresentamos os dados de A1 constantes do Mapa de Atendimento fornecido pela DRE. Após atenta observação e análise das informações, P1 aceitou participar da entrevista.

### **Quanto ao equipamento utilizado para documentação dos dados**

Autorizando a realização da entrevista, utilizamos o mesmo Mp3 player marca/modelo Midi Japan para sua gravação.

Realizado em ambiente mais amplo que a entrevista anterior, o equipamento ainda ofereceu excelente qualidade de áudio, facilitando a transcrição das informações.

Permanecendo durante todo o tempo à vista da participante, percebemos que sua presença também não ocasionou qualquer incômodo ou insegurança, levando-nos à conclusão de que também atende às expectativas quanto à coleta de dados com os professores.

### **Quanto à disposição do espaço e os procedimentos para realização da entrevista**

A entrevista se iniciou às 16:07 h terminando às 16:34 h, resultando em ampla quantidade de material de análise.

Havia inicialmente a preocupação do pesquisador quanto a possíveis interrupções, já que o espaço disponibilizado para entrevista foi a sala dos professores, espaço de uso comum aos docentes e funcionários da unidade escolar.

Tendo em vista que no contato inicial a participante havia esclarecido que os professores estavam saindo da reunião de HTPC<sup>17</sup>, consideramos não haver problemas para realização dos procedimentos neste espaço, o que não foi confirmado.

O primeiro item de interferência observado ocorreu devido a duas expressivas interrupções, sendo a primeira de 49 segundos e a segunda de 21 segundos, ambas, decorrentes da chegada e pequenos diálogos dirigidos por outros professores à participante.

E - Então como a Sr<sup>a</sup>. realiza a avaliação do aprendizado destes alunos?  
P1 - [...] você tem que gravar o que é Constituição, não importa se você vai decorar ou se você vai assimilar o que você entendeu mas eu quero que você

---

<sup>16</sup> Sobre o tema ver MENDES (1995).

<sup>17</sup> A sigla significa Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Trata-se de reunião comum no estado de São Paulo, realizada entre direção, coordenação pedagógica e professores para discussão de itens relacionados ao cotidiano escolar.

dê porque sem argumento não vai chegar a lugar nenhum.. então eles falam o que é Constituição daí ele faz uma pergunta pra este entendeu? Dentro do tema... e assim vai.. então.. nós.. coisas que daí eu estava explicando eles falam ah professora ! Agora eu sei o que é República! Agora eu sei o que é Oligarquia entendeu?

Nesta primeira interrupção, a descontinuidade e dificuldade de organização do discurso (grifo) indicam possível quebra de atenção da participante provocado no exato momento de chegada de outro professor ao espaço de execução da entrevista.

O mesmo parece ocorrer na segunda interrupção, quando a participante não consegue retomar a ordem do discurso (grifo) que desenvolvia para responder à pergunta do entrevistador.

E - Com a matricula dos alunos com deficiência mental, houve alguma mudança quanto ao seu método de ensino?

P1 - [...] é porque ele tem que ser incluído, não excluído... Se eu estiver fazendo uma coisa especial pra ele precisa de uma escola que seja especial...

Apesar de não ter ocorrido a permanência destes professores no espaço de realização da entrevista, percebemos que a interrupção ou mesmo o movimento de chegada e saída acabou ocasionando comprometimento da mesma.

Desta forma, concluímos que as entrevistas deverão ser realizadas em espaço seguro de possíveis interrupções, devendo ainda ser vetada a presença de terceiros.

O segundo item de interferência pode ser observado na resposta às perguntas 2 e 12.

E - Como a Sr<sup>a</sup>. definiria "História"?

P1 - Bom, pra definir história acho que história é super importante.. é.. até mesmo porque o aluno, porque nós historiadores, nós professores de história, nós temos que ter um intuito de que história nós temos que formar um cidadão crítico né (...), pra gente poder desenvolver esse sentimento, de que o aluno tem que ser um agente, não passivo, mas ativo na sociedade, no meio em que ele vive né, transformando as relações... ele poder criticar, ter argumento, eu acho fundamental isso.

E - Ok. A Sr<sup>a</sup>. poderia descrever como é que a Sr<sup>a</sup>. faz para ensinar história aos alunos com deficiência mental?

P1 - Ai meu Deus... é complicado...olha sinceramente não sei se você tem problema aqui, mas eu sinceramente me sinto como eu já descrevi pra você...tem hora que não adianta..você não consegue atingi-lo...

No contato inicial com P1, além dos objetivos da entrevista, também foi apresentada a função profissional do pesquisador, enquanto professor de história pesquisador de tema relacionado ao ensino da disciplina na escola regular.

No exemplo extraído da entrevista (grifo) podemos perceber que houve reconhecimento desta identidade funcional.

Conforme indicado na análise da entrevista com A1, estas informações prestadas no início dos procedimentos tem, de fato, o potencial de interferência no resultado da entrevista. É o que podemos observar na resposta de P1 à pergunta 5, que aborda tema relacionado a processos de avaliação do aprendizado.

E - Então como a Sr<sup>a</sup>. realiza a avaliação do aprendizado destes alunos?

P1 - Então, primeiramente a avaliação.. é claro que a avaliação eu acho importante a escrita, né...porque quando a gente vai avaliar o aluno você tem que saber..

Diversas publicações sobre o ensino e aprendizagem de história (GUSMÃO, 2004; NIKITIUK, 2004; BITTENCOURT, 2005) têm questionado o tradicionalismo da exposição oral de conteúdos não significativos que devem ser decorados para reprodução em provas escritas que não proporcionam condições de reflexão próprias à disciplina em questão.

Esta discussão está particularmente presente na formação dos professores de história desde as primeiras propostas de reforma da abordagem historiográfica provocada pela publicação da revista *Annales d'histoire économique et sociale*, conduzida pelos historiadores franceses Lucien Febvre e March Bloch em 1929.

As publicações apresentadas pela revista questionavam a tradicional escrita da história reduzida à reprodução de grandes nomes, feitos e datas, propondo segundo Burke (1997, p.12) a substituição da narrativa pela chamada história-problema, a observação e análise das atividades humanas em contraposição à história política e o diálogo com as demais ciências visando à ampliação de compreensões acerca dos fenômenos estudados.

A discussão promovida pelos *Annales*, ainda hoje amplamente difundida e conhecida pelos historiadores, tornou-se essência da crítica contemporânea ao ensino desta história tradicional, cujos moldes de avaliação escrita transparecem no discurso de P1.

Se retomarmos a análise anterior, quando percebemos o reconhecimento da função profissional do pesquisador, poderemos então inferir que diante disto a pergunta poderia ocasionar insegurança de resposta à participante.

A hipótese se confirma quando percebemos mudança de seu comportamento diante da pergunta, pois P1 passou a demonstrar apreensão no desenvolvimento da resposta, emitida em forma de explicação quanto ao procedimento (avaliação escrita), com volume de voz distinto do padrão utilizado durante toda a entrevista.

Desta forma, concluímos que o conhecimento da função profissional do pesquisador novamente ocasionou comprometimento da amostra, o que demandará aos procedimentos posteriores a devida omissão desta informação.

### **Quanto à organização dos itens constituintes dos instrumentos construídos para coleta de dados**

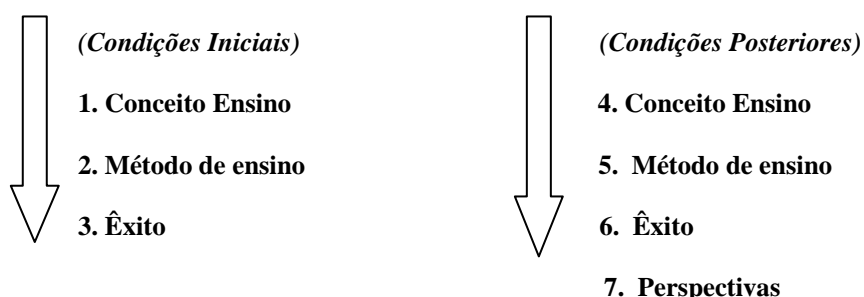
A análise dos itens que compõem o quadro esquemático da entrevista com os professores, contrariamente ao resultado observado na entrevista de A1, demonstrou excelente possibilidade de intercomunicação com as demais fontes, resultando em sustentáveis fundamentos para desenvolvimento do ‘Metatexto’.

A exceção fora observada em apenas um dos itens denominado “Preparo Profissional”.

Através das respostas, observamos possibilidade de interlocução inapropriada entre a significação construída pelo pesquisador e as respostas do entrevistado, denominada por Lodi (1971, p.21) de “pergunta sugestiva”.

Observamos que a realização de uma pergunta quanto ao sentimento de preparo profissional e a frequência a “treinamentos” para o ensino de história a alunos com deficiência, inadvertidamente poderia conduzir a pré-conceitos sobre o ensino de história para estes alunos.

Diante do fato, optamos pela eliminação do item, resultando em pequena alteração na disposição:



Quanto aos objetivos dos itens constantes da estrutura criada, não deve ocorrer qualquer alteração, já que respondem às necessidades do projeto, disponibilizando organizadamente as informações no ‘Corpus’.

As demais adequações limitar-se-ão aos conteúdos das perguntas, visando à redução das dificuldades de compreensão e garantia de maior objetividade, possibilitando que todas as

respostas, incluindo aquelas possivelmente ‘evasivas’<sup>18</sup>, possam constituir fontes seguras de análise.

### Quanto às perguntas criadas para a compreensão do fenômeno estudado

O mesmo quadro de julgamentos quanto à relevância, clareza e objetividade das questões foi encaminhado para análise dos professores de história convidados. Seguem os resultados:

**Tabela 2.** Resultado da consulta aos professores quanto às perguntas a serem realizadas aos professores participantes.

Pergunta	Relevância		Clareza		Objetividade	
	S	N	S	N	S	N
<b>1</b>	3	0	2	1	2	1
<b>2</b>	3	0	2	1	2	1
<b>3</b>	3	0	3	0	3	0
<b>4</b>	3	0	3	0	3	0
<b>5</b>	3	0	3	0	3	0
<b>6</b>	3	0	3	0	3	0
<b>7</b>	2	1	2	0	2	0
<b>8</b>	2	1	2	0	2	0
<b>9</b>	2	1	2	0	2	0
<b>10</b>	3	0	3	0	3	0
<b>11</b>	3	0	3	0	3	0
<b>12</b>	3	0	3	0	3	0
<b>13</b>	3	0	3	0	3	0
<b>14</b>	3	0	3	0	3	0
<b>15</b>	2	1	2	0	2	0
<b>16</b>	3	0	3	0	3	0
<b>17</b>	2	1	2	0	2	0

<sup>18</sup> Compreendemos por respostas evasivas aquelas que fogem do seu objetivo central mesmo com esclarecimento do pesquisador.

A pergunta 1 obteve alto índice de concordância quanto à sua relevância, porém a resposta de P1 demonstrou-se evasiva, não oferecendo fundamental informação referente à importância do ensino de história.

Visando a aumentar a objetividade da pergunta com menor foco sobre o entrevistado, decidimos por adequá-la, o que resultou em nova disposição: Hoje, que importância é atribuída à disciplina de história? Por quê?

O mesmo ocorre quanto às perguntas 2 e 3, com alto índice de concordância quanto à relevância para o estudo, porém respondidas de forma evasiva pela participante, não oferecendo informações fundamentais para compreensão do conceito de história e dos requisitos mínimos para aprendizagem em história.

Com o mesmo intuito anterior, decidimos adequar as perguntas, resultando: Como poderia ser definida a História no ensino fundamental? Quais habilidades dos alunos melhor contribuem para o aprendizado de história?

As perguntas 4 e 5 também foram julgadas de alta relevância para o estudo. Observando as respostas de P1, é possível perceber a constituição de notáveis elementos para análise, contribuindo para a compreensão do método de ensino e avaliação dos alunos, o que nos leva a concluir que ambas cumprem plenamente sua função, devendo ser mantidas sem alteração.

A pergunta 6 também obteve alto índice de concordância quanto à sua relevância. A análise da resposta indica, porém, a necessidade de complementação da pergunta visando a proporcionar condições para que o participante ofereça maiores detalhes sobre a concepção de êxito.

Analisando as possibilidades de adequação, concluímos pela inviabilidade de uma complementação padronizada, já que estaria diretamente relacionada ao conteúdo da resposta. Desta forma, concluímos pela manutenção da pergunta seguida do complemento sugerido entre parênteses (Por quê?).

As perguntas 7, 8, e 9, com médio índice de concordância, representam o item “Preparo Profissional”, como indicado anteriormente, não significativo para o desenvolvimento do estudo.

Quanto ao conteúdo das perguntas, a primeira tem por objetivo verificar item inerente à subjetividade do professor, podendo somar-se às demais para a compreensão do conceito de deficiência.

Observando mais detidamente, podemos perceber que acaba por cumprir função sugestiva (LODI, 1971, p.21) podendo conduzir a uma resposta esperada, já que traz a premissa de que há resistência quanto à matrícula de alunos com deficiência na escola regular.

O mesmo pode ser observado nas perguntas seguintes quanto ao preparo para recebê-las, trazendo consigo a idéia de que, de fato, este procedimento é anterior e se faz necessário. Diante da análise, decidimos por excluí-las.

As perguntas 10 e 11 dão início às primeiras questões representando as condições posteriores à matrícula e frequência dos alunos com deficiência intelectual. Os resultados observados nas respostas de P1 são positivos e permitem análise de vários itens importantes para o estudo, o que, somado ao julgamento positivo dos professores consultados, leva-nos a concluir pela sua manutenção com adequação resumida aos conceitos presentes, passando a ser utilizada deficiência intelectual.

O mesmo ocorre quanto às perguntas 12, 13, 14 e 15 que tratam respectivamente do ensino, avaliação, êxito e experiência exitosa no ensino de história para os alunos com deficiência intelectual, que, obtendo alto índice de concordância quanto a sua relevância, além de compreensão e clareza observada na resposta de P1, nos levam a concluir pela sua manutenção, sendo adequado somente o conceito utilizado nas perguntas 12,13 e 14, passando a constar deficiência intelectual.

A pergunta 16 obteve médio índice de concordância quanto a sua relevância. Visa à reflexão do professor quanto a práticas pedagógicas em história sob perspectiva inclusiva.

Não houve resposta de P1 à proposta reflexiva, o que nos levou a questionar as possibilidades de adequação que garantam melhores condições para a aquisição da resposta. Desta forma, buscamos torná-la mais clara, garantindo a percepção do professor quanto à importância de sua contribuição para a prática pedagógica de outros professores que tiverem acesso ao trabalho desenvolvido, o que resultou no seguinte dispositivo:

Que sugestão a Sr.<sup>a</sup> daria para o professor de história que vai trabalhar pela primeira vez com alunos com deficiência intelectual?

A pergunta 17 obteve médio índice de concordância. Cumpre na realidade uma função ética no roteiro, visando a abrir espaço para a participação livre do entrevistado quanto a qualquer item que deseje complementar ou mesmo discutir. Visando a melhor contextualizar seu objetivo no roteiro, optamos por não numerá-la enquanto pergunta descendente dos itens estruturais.

O resultado da análise das perguntas, bem como as adequações construídas a partir desta, pode ser observado no quadro seguinte:



QUESTÃO INICIAL	ÍNDICE DE CONCORDÂNCIA			ADEQUAÇÃO
	R	C	O	
1. Como o Sr. (a) definiria "História"?	3/3	2/3	2/3	Como poderia ser definida a História no ensino fundamental?
2. Para o Sr. (a) qual seria a importância do ensino de história no Ensino Fundamental?	3/3	2/3	2/3	Hoje, que importância é atribuída à disciplina de história para o ensino fundamental? Por quê?
3. O que o Sr. (a) considera fundamental para que o aluno possa aprender história?	3/3	3/3	3/3	Quais habilidades dos alunos, melhor contribuem para o aprendizado de história?
4. O Sr. (a) poderia descrever como faz para ensinar história aos seus alunos?	3/3	3/3	3/3	Não houve
5. Como o Sr. (a) realiza a avaliação do aprendizado de seus alunos?	3/3	3/3	3/3	Não houve
6. Quando o Sr. (a) considera ter alcançado êxito no ensino de história para seus alunos?	3/3	3/3	3/3	Quando o Sr. (a) considera ter alcançado êxito no ensino de história para seus alunos? (Por quê?)
7. Podemos ver um grande crescimento no número de matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares. Poderia descrever como foi para o Sr. (a) receber a primeira notícia de que teria um aluno com deficiência mental na sala de aula?	2/3	2/3	2/3	Excluída.
8. Àquele momento, o Sr. (a) acredita que estava preparado para recebê-lo? Por quê?	2/3	2/3	2/3	Excluída.
9. Foi oferecido algum treinamento sobre o ensino de alunos com deficiência mental?	2/3	2/3	2/3	Excluída.
10. Com a matrícula dos alunos com deficiência mental, houve alguma mudança quanto ao seu método de ensino?	3/3	3/3	3/3	Com a matrícula dos alunos com deficiência intelectual, houve alguma mudança quanto ao seu método de ensino?
11. O que o Sr. (a) considera fundamental para que o aluno com deficiência mental possa aprender história?	3/3	3/3	3/3	O que o Sr. (a) considera fundamental para que o aluno com deficiência intelectual possa aprender história?
12. O Sr. (a) poderia descrever como faz para ensinar história aos seus alunos com deficiência mental?	3/3	3/3	3/3	O Sr. (a) poderia descrever como faz para ensinar história aos seus alunos com deficiência intelectual?
13. Como o Sr. (a) realiza a avaliação do aprendizado de seus alunos com deficiência mental?	3/3	3/3	3/3	Como o Sr. (a) realiza a avaliação do aprendizado de seus alunos com deficiência intelectual?
14. Quando o Sr. (a) considera ter alcançado êxito no ensino de história para os alunos com	3/3	3/3	3/3	Quando o Sr. (a) considera ter alcançado êxito no ensino de história para os alunos com deficiência intelectual?

deficiência mental?				
15. Poderia descrever qual foi a sua melhor experiência de ensino de história para este aluno?	2/3	2/3	2/3	Não houve
16. Tem alguma sugestão relacionada ao Ensino de História para alunos com deficiência mental?	3/3	3/3	3/3	Que sugestão a Sr. <sup>a</sup> daria para o professor de história que vai trabalhar pela primeira vez com alunos com deficiência intelectual ?
17. Há alguma informação que o Sr. (a) deseja esclarecer?	2/3	2/3	2/3	Há alguma informação que o Sr. (a) deseja esclarecer?

**Quadro 3.** Adequações individuais resultantes da análise das perguntas aos professores.

Após minuciosa análise dos métodos e procedimentos para coleta de dados, concluímos ter alcançado um sugestivo resultado qualitativo na busca pela garantia da cientificidade e sustentabilidade às fontes disponibilizadas para análise.

O estudo resultou em dois roteiros de perguntas, organizados de forma a propiciar condições para coleta de dados essenciais ao trabalho proposto, conforme segue:

<b>Quadro esquemático final (Entrevista Alunos)</b>	<b>Quadro esquemático final (Entrevista Professores)</b>	
1. Conceito Aprendizagem 2. Método Aprendizagem 3. Êxito 4. Perspectivas	<i>(Condições Iniciais)</i>	<i>(Condições Posteriores)</i>
	1. Conceito Ensino 2. Método Ensino 3. Êxito 7. Perspectivas	4. Conceito Ensino 5. Método Ensino 6. Êxito

	<b>Roteiro final (alunos)</b>	<b>Roteiro final (professores)</b>	
<b>Ítem</b>	Hora Início; Hora Fim; Data de Realização; Município; Código Unidade Escolar; Código Identificação Professor; Idade; Graduação/Ano; Instituição; Pós-Graduação.	Hora Início; Hora Fim; Data de Realização; Local; Código Unidade Escolar; Série; Período; Idade; Sexo; Código Identificação Aluno; Anexo composto a matrícula; Descrição do anexo.	<b>Item</b>
1	1. Você gosta de ir para a escola?	1. Como poderia ser definida a História no ensino fundamental?	1
1	2. Por que você (não) gosta de ir para a escola?	2. Hoje, que importância é atribuída à disciplina de história para o ensino fundamental? Por quê?	1
1	3. O que você gosta de fazer na escola?	3. Quais habilidades dos alunos, melhor contribuem para o aprendizado de história?	1
1	4. Você tem muitos amigos lá (aqui)?	4. O Sr. (a) poderia descrever como faz para ensinar história aos seus alunos?	2
2	5. E quando você está estudando na escola, como você prefere? Em grupo ou sozinho?	5. Como o Sr. (a) realiza a avaliação do aprendizado de seus alunos?	2
2	6. E você sempre estuda em grupo	6. Quando o Sr. (a) considera ter alcançado	3

	(sozinho)?	êxito no ensino de história para seus alunos? (Por quê?)	
-	Agora nós vamos falar um pouco sobre quem nos ajuda a aprender na escola e o que nós estudamos lá, tudo bem?...	Podemos ver professor (a) um grande crescimento no número de matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares...	-
1	7. Qual matéria que você gosta mais? Por que você gosta mais de (...)?	7. Quais foram as implicações da matrícula de um aluno com deficiência intelectual em sua sala de aula?	4
1	8. E qual matéria você não gosta? Por que você não gosta de (...)?	8. O que o Sr. (a) considera fundamental para que o aluno com deficiência intelectual possa aprender história?	4
1	9. Você tem aulas de história na escola? E o que você acha das aulas de história? (Por quê?)	9. O Sr. (a) poderia descrever como faz para ensinar história aos seus alunos com deficiência intelectual?	5
1	10. Você acha que é bom aprender história? Por quê?	10. Como o Sr. (a) realiza a avaliação do aprendizado de seus alunos com deficiência intelectual?	5
2	11. Você lembra quem é seu professor de história? Geralmente o professor faz várias coisas na sala de aula para nós aprendermos, não é verdade? Como o professor faz para ensinar história pra você?	11. Quando o Sr. (a) considera ter alcançado êxito no ensino de história para os alunos com deficiência intelectual?	6
3	12. E o que você faz pra aprender tudo o que ele ensinou? Como?	12. Poderia descrever qual foi a sua melhor experiência de ensino de história para este aluno?	6
3	13. Quando você sabe que já aprendeu o que o professor de historia ensinou?	13. Que sugestão a Sr. <sup>a</sup> daria para o professor de história que vai trabalhar pela primeira vez com alunos com deficiência intelectual ?	7
3	14. Você é bom aluno em história? Por quê?	14. Há alguma informação que o Sr. (a) deseja esclarecer?	-
2	15. Como o professor faz para saber se você aprendeu mesmo?	--	--
3	16. Você pode me contar alguma coisa que já aprendeu na aula de história?	--	--
4	17. Como você gostaria que fosse a aula de história? (Como você gostaria que o professor ensinasse?)	--	--

**Quadro 4.** Roteiro final de perguntas aos professores e alunos participantes.

## Capítulo 6. Coleta definitiva

Efetuada as devidas adequações a partir do que nos apontou o desenvolvimento do Projeto Piloto, demos início a terceira e quarta fases previstas no projeto, para tanto, solicitando à Diretoria Regional, o Mapa de Atendimento atualizado, tendo em vista início do ano letivo de 2008.

Em conjunta reunião, em que transmitimos o andamento dos procedimentos executados até aquele momento, fomos informados pela Supervisão que possivelmente não haveria condições de disponibilização do novo documento até o final do semestre, tendo em vista período ainda não concluído de atualização das matrículas em toda a Regional.

Considerando informação da Supervisão de que não houve até aquele momento, matrícula de novos alunos com deficiência intelectual nas escolas sob responsabilidade daquela DRE, utilizamos os dados constantes do Mapa de Atendimento de 2007, apenas confirmando com a direção das unidades escolares, a matrícula e frequência desses alunos.

Desta forma, tivemos mudanças no quadro inicial de participantes, sendo excluída a participação de A2, A5, A6 e A15, então matriculados no 1º ano do Ensino Médio e A17 transferida para o Ensino de Jovens e Adultos. Cabe esclarecer que houve também a exclusão de A8, tendo em vista sua participação no Projeto-Piloto e A10, conforme anteriormente apontado, de acordo com informação da DRE, trata-se de aluna com Deficiência Múltipla.

Em contrapartida, tivemos a adição de 07 (sete) novos alunos que passaram do 4º (quarto) para o 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental, passando a fazer parte do grupo de alunos participantes do projeto.

Visitamos todos os pais ou responsáveis pelos alunos participantes, solicitando autorização para realização das entrevistas após detalhado esclarecimento quanto aos objetivos do projeto, não sendo autorizada a participação de A12 e A13.

Todas as entrevistas realizadas com os alunos transcorreram com grande tranquilidade, sendo o relatório de acompanhamento devidamente encaminhado ao Comitê de Ética da unidade.

Cabe relatar, porém, dois importantes fatos não previstos inicialmente e que por suas características, muito contribuíram à formação do pesquisador responsável pela coleta de dados.

Quando dos procedimentos iniciais para realização da entrevista com A15, fomos informados que a participante compreende perfeitamente tudo o que lhe é perguntado, porém

até aquele momento não desenvolveu a habilidade da fala, comumente respondendo por meio de gestos, olhares e repetição de sílabas pouco compreensíveis.

Buscando a garantia de sua participação, decidimos por realizar a entrevista na Sala de Recursos com a presença dos alunos e a mediação da professora especialista. O resultado da adequação do procedimento foi a efetiva participação de A15, cujas respostas não compreendidas inicialmente, foram gradualmente “interpretadas” pela especialista com confirmação de A15, contribuindo para o enriquecimento do debate proposto.

O mesmo ocorreu quanto à realização dos procedimentos iniciais para entrevista com A17, porém, a informação era de que o aluno não apresentava qualquer forma de comunicação, mesmo que gestual.

Diante do fato, decidimos por tentar alternativas de comunicação com A17, utilizando conjuntamente à professora especialista, voz, gesto e imagens, porém, sem qualquer resultado, o que determinou a exclusão de sua participação.

Quanto ao grupo de professores participantes, efetuamos contato inicial esclarecendo os objetivos do projeto, bem como os procedimentos previstos para coleta de dados.

Aceitando contribuir ao desenvolvimento deste trabalho, todos os professores dos alunos participantes foram entrevistados conforme data, horário e local disponibilizados, resultando em amplo e importante fonte de análise.

Todas as entrevistas também transcorreram com grande tranquilidade, cabendo relatar somente que duas das respostas de P11 não puderam ser aproveitadas até o momento devido à impossibilidade de compreensão da gravação que ficou comprometida pelo som advindo da liberação de uma das turmas do Ensino Médio na unidade escolar onde foi realizada a entrevista.

O resultado final pós-conclusão das fases três e quatro do projeto foi a realização de 25 entrevistas, sendo 14 alunos e 11 professores participantes, totalizando 6 horas de gravação transcritas e disponibilizadas para análise.

## 6.1. Organização dos dados disponibilizados

Realizamos primeiramente a leitura integral das entrevistas, de forma a tomarmos conhecimento da totalidade do material coletado, bem como as peculiaridades inerentes à fala de cada participante.

Esta leitura inicial nos indicou que, para melhor aproveitamento de todo o material disponibilizado, deveríamos organizá-lo de forma que o fundamento para constituição das categorias de análise não estivesse limitado à resposta de apenas uma pergunta, mas considerasse o conjunto e a dinâmica de argumentação do participante durante toda a entrevista.

Isso porque ficou cada vez mais claro que, apesar de cada pergunta ter sido cuidadosamente planejada para a abordagem de um assunto específico, por muitas vezes nas respostas percebemos ampla quantidade de informações que não dizem respeito ao tema por ela suscitado, mas que podem complementar nossa compreensão sobre outros temas abordados mesmo em questionamento posterior.

É o que podemos observar neste exemplo:

E – Para o Sr, como é que poderia ser definida professor, a História no ensino fundamental?

P09 – Então, nós procuramos passar pra eles que a História é uma ciência que estuda o tempo através dos seus fatos históricos, das suas ocorrências, que vão transmitindo um pouco do que acontece no presente e pra que a pessoa possa tomar algumas definições no futuro, então, através da História, eles vão... o individuo consegue se situar no tempo que está hoje, já se preparando para a vida dele futura. É isso o que nós procuramos transmitir pra eles. É... você trabalha com a fonte histórica...é... exemplos da família, o álbum de família, o registro, o qual ele vai desenvolvendo mais rápido a noção do que é a questão de se ter a História.

Como é possível perceber, a pergunta cumpre bem seu objetivo, possibilitando-nos contemplar a expressão do professor entrevistado sobre o tema “História para o Ensino Fundamental”, neste momento por ele conceituada como “ciência que estuda o tempo através dos seus fatos históricos, das suas ocorrências”.

No entanto, o complemento de sua resposta possibilita-nos ainda estudar outros temas que até aquele momento não eram abordados pelo entrevistador, entre os quais:

A importância da História: “pra que a pessoa possa tomar algumas definições no futuro, então, através da História, eles vão... o individuo consegue se situar no tempo que está hoje, já se preparando para a vida dele futura”.

E ainda o método para ensino de História: “você trabalha com a fonte histórica... é... exemplos da família, o álbum de família, o registro, o qual ele vai desenvolvendo mais rápido a noção do que é a questão de se ter a História”.

Um outro detalhe observado durante esta leitura integral, foi a grande quantidade de palavras, conectivos ou frases inconclusas, que foram expressas pelos entrevistados no momento em que construíam o pensamento fundamental para a emissão de sua resposta às perguntas e que constam no material de análise como garantia de fidelidade na transcrição da fala dos participantes, conforme o exemplo:

E – Como poderia ser definida a História no Ensino Fundamental? O que que é a História no Ensino Fundamental?  
P7 - então, é...hoje eu acho que o ensino de história na... no ensino fundamental é...ai...[risos] ...

Estes itens que podem inclusive ser objetos de estudo em momento posterior, se dispostos no trabalho em sua totalidade, certamente agregariam uma quantidade considerável de material não aproveitável ao nosso objetivo central, logo deveriam ser excluídos no momento da análise para maior transparência e localização dos temas abordados pelos participantes na entrevista.

Conhecendo essas duas principais características inerentes ao nosso material, estudamos então as melhores possibilidades de sua organização para o máximo aproveitamento da riqueza de informações que disponibiliza.

Desta forma, realizamos primeiramente a exclusão dos itens citados e logo após a alocação do material resultante em quadros que dispostos paralelamente, deveriam indicar o código do participante emissor da resposta, o número de cada pergunta, as respostas e, para as entrevistas realizadas com os professores, o momento de reflexão a qual esta se refere, já que nestas, abordamos as “Condições Anteriores e Posteriores” à matrícula e frequência dos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares.

<b>Momento da reflexão (para entrevista com os professores)</b>	
<b>Código do Participante</b>	
<b>Número da pergunta</b>	<b>Resposta</b>

Considerando a grande diversidade de temas<sup>19</sup> suscitados pelas perguntas ou abordados pelos participantes (como nos apontou a leitura integral das entrevistas), após dispor todo o material nesta ordem procuramos sinalizar com uso de cores iguais, os trechos das entrevistas onde os participantes expressam suas idéias sobre um mesmo tema.

Realizada esta identificação, o conjunto de temas localizados foi intitulado de forma que pudesse representar de forma exata a que se refere. Estes títulos foram então agrupados em legendas para facilitar sua localização em meio à totalidade do material, conforme segue:

<i>Entrevista - Professores (Condições Anteriores)</i>	
1	Definição de História
2	Importância da História
3	Habilidades necessárias
4	Método de ensino
5	Avaliação
6	Êxito
X	Dificuldades

<i>Entrevista - Professores (Condições Posteriores)</i>	
7	Implicações da matrícula (D.I)
8	Habilidades necessárias (D.I)
9	Método de Ensino (D.I)
10	Avaliação (D.I)
11	Êxito (D.I)
12	Melhor experiência (D.I)
13	Sugestão ensino (D.I)
14	Esclarecimento
X	Dificuldades (D.I)

<i>Entrevista – Alunos</i>	
1	Estar na escola
2	Razão Estar ou Não na Escola
3	O que gosta na escola
4	Amizades na escola
5	Como prefere estudar
6	Como estuda
7	Matéria que gosta / Razão
8	Matéria de que não gosta / Razão
9	Sobre História / Razão
10	Sobre aprender História
11	Método de ensino
12	Para aprender
13	Êxito
14	Ser bom aluno /razão
15	Avaliação do professor
16	Exemplo de Êxito
17	Perspectiva

Após identificação e localização dos temas tratados pelos participantes no contexto integral das entrevistas, passamos à sua análise individual, agrupando e elencando em tabela específica para cada tema, os conteúdos<sup>20</sup> e o número de vezes que estes são referenciados pelos grupos participantes.

Consideramos que, ao conhecer a reincidência de citações de mesmo conteúdo, podemos chegar a um efetivo e sustentável caminho para construção das categorias de análise.

<sup>19</sup> Assunto sobre o qual a resposta faz referência.

<sup>20</sup> Precisamente o que cada participante diz sobre um tema específico em sua resposta.



## 6.2. Constituição das Categorias de Análise

Ao analisarmos os conteúdos relativos a cada tema enumerado, percebemos tanto a existência de informações que divergiam fortemente quanto outras que convergiam à expressão de uma idéia comum sobre este tema. Isso nos possibilitou verificar que estas, se agrupadas, poderiam definir características únicas para cada tema apresentado, o que é fundamental para a constituição das Categorias de Análise.

Neste sentido, primeiramente separamos os temas alocando-os nos três eixos indicados para nosso estudo, resultando na seguinte disposição:

### Eixo 1. Ensino.

- Tema 1.1. Definição de História;
- Tema 1.2. Importância da História;
- Tema 1.3. Habilidades Necessárias;
- Tema 1.4. Implicações das Matrículas.

### Eixo 2. Método.

- Tema 2.1. Método de Ensino;
- Tema 2.2. Método de Avaliação;
- Tema 2.3. Dificuldades.

### Eixo 3. Êxito.

- Tema 3.1. Concepção de Êxito;
- Tema 3.2. Melhor Experiência;
- Tema 3.3. Sugestão de Ensino.

Separados os temas por eixo, analisamos o conteúdo inerente a cada tema procurando observar com especial atenção quais seriam as suas singularidades. O resultado indicou então, a existência das seguintes Subcategorias:

#### Tema 1.1. Definição de História.

- Subcategoria 1.1.1. Produto;
- Subcategoria 1.1.2. Experiência Humana.

#### Tema 1.2. Importância da História.

- Subcategoria 1.2.1. Funcional;
- Subcategoria 1.2.2. Interpretativa.

#### Tema 1.3. Habilidades Necessárias.

- Subcategoria 1.3.1. Relativas ao aluno;
- Subcategoria 1.3.2. Relativas ao professor;

Subcategoria 1.3.3. Relativas ao ambiente;  
Subcategoria 1.3.4. Relativas ao relacionamento.

Tema 1.4. Implicações das Matrículas.

Subcategoria 1.4.1. Protecionistas;  
Subcategoria 1.4.2. Adequacionistas;

Tema 2.1. Método de Ensino.

Subcategoria 2.1.1. Depositário;  
Subcategoria 2.1.2. Significador;

Tema 2.2. Método de Avaliação.

Subcategoria 2.1.1. Devolução Integral;  
Subcategoria 2.1.2. Comportamento;  
Subcategoria 2.1.3. Aplicação.

Tema 2.3. Dificuldades.

Subcategoria 2.3.1. Relativas ao aluno;  
Subcategoria 2.3.2. Relativas ao professor;  
Subcategoria 2.3.3. Relativas ao ambiente;  
Subcategoria 2.3.4. Relativas ao relacionamento.

Tema 3.1. Êxito.

Subcategoria 3.1.1. Reprodução;  
Subcategoria 3.1.2. Significação;  
Subcategoria 3.1.2. Comportamento.

Tema 3.2. Melhor Experiência.

Subcategoria 3.2.1. Significação;  
Subcategoria 3.2.2. Comportamento.

Tema 3.3. Sugestão.

Subcategoria 3.3.1. Bancária;  
Subcategoria 3.3.2. Afetiva;  
Subcategoria 3.3.3. Libertária.

Conhecendo as Subcategorias, pudemos perceber um constante e velado antagonismo entre concepções Bancárias e Libertárias de educação, cuja forte presença nos eixos indicados parece ter determinado todas as demais características, por isso constituindo-se nas Categorias de Análise a serem analisadas neste trabalho: Ensino Bancário e Ensino Problemizador, Método Depositário e Método Significador, Êxito Bancário e Êxito Libertário.

## **Ensino Bancário**

A Categoria indicada está ligada à definição de Freire (2005 p.66) para Educação Bancária, em que o conhecimento ou o “saber”, neste caso a História, é compreendido enquanto espécie de produto que deve ser entregue para outra pessoa, que, ao recebê-lo, passa então a ser responsável por guardá-lo e devolvê-lo quando solicitado pelo professor ou mesmo por outro aluno.

Neste sentido, segundo Freire (2005) o saber no Ensino Bancário jamais se orienta no sentido da conscientização dos alunos, mas cumpre função imediata, não significativa, relacionada à capacidade do seu detentor em realizar a sua devolução de forma integral, o que lhe garante recompensas como aprovação escolar, satisfação familiar ou uma vaga no mercado de trabalho.

Para bem cumprirem esta função, os alunos devem adequar seu comportamento à prescrição do professor, ou seja, apresentando ou desenvolvendo uma série de habilidades que lhes garantam memorizar de maneira mecânica a narração do educador, o que acaba por torná-lo, segundo Freire (2005, p. 66) “recipientes a serem enchidos pelo educador”.

## **Ensino Problematizador**

Esta categoria é oposta à definição bancária de ensino, sendo representativa da definição de Freire para Educação Libertadora que implica “a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005 p.77), em clara oposição à passividade, comum à prática da dominação que leva à desumanização.

Neste sentido, o conhecimento não é transformado e tratado enquanto produto ou informe real ou literário que deve ser entregue para depósito, mas enquanto “devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2005 pp.96,97), e que desta forma tem o potencial de devolver o homem a si mesmo, afastando-o do processo que lhes subtrai a humanidade e que busca torná-los simplesmente “coisa” (FREIRE, 2005 p.50).

O conhecimento histórico desta forma não é algo distante do educando, mas que lhe pertence e que por ele é construído através de suas próprias experiências, cujo olhar mediado pelas ferramentas elaboradas em parceria ao educador, é capaz de se constituir enquanto meio de interpretação e de significação de sua própria realidade.

Considerando a importância da dialogicidade para a construção do conhecimento histórico sob perspectiva problematizadora, o educador-educando (partícipe deste processo), tem especial atenção com a desestruturação da hierarquia comumente construída entre este e os alunos, por isso apresentando-se atento ao relacionamento interpessoal na sala de aula.

### **Método Depositário**

Considerando Método como “forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade” (PINTO apud FREIRE 2005, p.63), vemos que a característica depositária vem expressar a busca do educador por corroborar toda a estrutura e objetivos previstos na Educação Bancária.

Desta forma, no Método Depositário a intenção do educador ao “ensinar” é “depositar” o conhecimento em seu receptor (o educando), preservando o claro distanciamento hierárquico diariamente reconstruído entre os dois, e que é pautado em indiscutível postura que os reafirma enquanto agentes únicos do conhecimento.

Neste sentido, o educador responsável por “falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, ou mesmo dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos” (2005, p.65), conseqüentemente definindo ser importante para este ensino tão somente a “sonoridade da palavra e não sua força transformadora” (2005, p.66), comumente aplica cíclica avaliação para medir a capacidade do aluno em realizar a devolução integral destas palavras (aqui compreendidas enquanto conhecimento) que foram depositadas durante as aulas.

Quando não alcança bom resultado na quantidade de palavras devolvidas de maneira correta, o educador segue então por duas vias: a reprovação imediata ou a observação da obediência deste aluno na sala de aula através do seu comportamento.

As dificuldades encontradas pelo educador no contexto do Método Depositário determinam responsabilidades bem delimitadas quanto ao insucesso no momento da devolução destas palavras: do educando que não foi capaz de adequar-se ou não apresenta as qualidades necessárias para tornar-se depósito ideal, ou do educador, que desconhece ou atua erroneamente no uso das técnicas de entrega do conhecimento.

## **Método Significador**

Frente ao conhecimento que não é imposto ao aluno, o educador sob perspectiva significadora constrói enquanto partícipe e de forma conjunta, o conhecimento histórico de forma significativa partindo do que é real para o aprendiz.

Neste sentido, valoriza todo o processo de construção para compreensão e aplicação do conhecimento histórico enquanto ferramenta de significação do ser humano, por isso, afastando-se das avaliações sob o molde “decorar para responder na prova”, que no máximo servem à construção da obediência na sala de aula.

Diante destas características, as dificuldades encontradas são comumente relacionadas à constituição do relacionamento entre os participantes da aprendizagem e destes com o meio onde estão inseridos.

## **Êxito Bancário**

Considerando as características do Ensino Bancário e do Método Depositário, o Êxito Bancário ocorre quando da confirmação do sucesso do depósito, qual seja a comprovação (possível de diversas maneiras, sendo a mais comum a prova escrita que cumpre função correlata a dos extratos bancários) do saldo de palavras retidas pelo aluno.

Este saldo é o principal determinante da compreensão de êxito ou fracasso da atuação do educador e do aluno, pois nesta perspectiva, segundo Freire (2005, p.66), quanto “mais vá enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão”.

Quando não alcançado pela via acadêmica, a verificação do êxito limita-se ao caminho percorrido pelo aluno para adequar-se à maneira julgada correta de ser e estar para o aprendizado bancário, por isso a observação do seu comportamento com especial atenção à obediência. Pode relacionar-se à obediência de regras acadêmicas (como a entrega de trabalhos em dia, a cópia integral da matéria escrita na lousa ou a manutenção do silêncio durante as aulas) ou às regras de convivência determinadas no âmbito escolar, como o respeito e bom relacionamento com colegas ou professores.

## **Êxito Libertário**

Considerando as características do Ensino Problematizador e do Método Significador, o êxito na perspectiva Libertária ocorre quando os envolvidos no processo ensino-aprendizagem atuam de maneira a compreender e utilizar o conhecimento histórico como ferramenta de significação.

É resultado da efetiva conscientização construída através de uma Educação Libertária, que não se fez de “A para B ou de A sobre B, mas de A com B mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (FREIRE, 2005 p. 97).

Todo o processo que desenvolvemos para chegar às Categorias de Análise que acabamos de apresentar, bem como os fundamentos e exemplos referentes a cada subcategoria, poderá ser observado nos três quadros seguintes:

<b>EIXO 1</b>	<b>TEMAS</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO</b>	<b>EXEMPLO</b>
<b>ENSINO</b>	Definição de História	Produto	<b>BANCÁRIO</b>	A História é definida enquanto produto que ganha conotação real ou literária, pertencente a espaço e tempo distintos do presente, e que devem ser entregues a outra pessoa como espécie de informe jornalístico.	P1. “...que nem na sétima série eu dei o Iluminismo né”.
	Importância da História	Funcional		Ferramenta que deve cumprir função claramente não significativa e imediata.	P5. “No Provão que teve (...) tava dando resultado”.
	Habilidades Necessárias	Relativas ao aluno		Habilidades que o aluno deve possuir ou desenvolver na escola ou em casa para aprender História.	P1. “...imagem ela tem o seu valor como gancho como ponto de partida tal...mas o que você precisa é ler”.
		Relativas ao professor		Habilidades que o professor deve possuir ou desenvolver para ensinar História.	P5. “...a gente não tem uma capacitação pra trabalhar com este tipo de aluno”.
	Implicações	Protecionistas		A matrícula dos alunos com deficiência intelectual implica em dificuldades para manutenção do padrão comum de ensino, logo, sua presença é vista como incômodo	P1. “...eles tem um ritmo mais lento né (...) acaba incomodando”.
	Definição de História	Experiência Humana		A História é considerada toda experiência humana documentada ou não, grandiosa ou corriqueira, cujo protagonismo não é restrito aos grandes nomes da História.	P10. “Ter consciência do seu papel, saber usar experiências”.
	Importância da História	Interpretativa		Ferramenta de significação do ser humano e do espaço onde encontra-se inserido, não limita-se à “interpretação”, mas vê nela condição fundamental de transformação.	P3. “O único (...) é ensinar o aluno a ler e escrever? Então ele não precisa saber da sua especificidade, da sua identidade?”
	Habilidades Necessárias	Relativas ao ambiente		Relacionadas à inexistência de características impeditivas ou limitadoras relacionadas à estrutura física e administrativa escolar.	P6. “Você não consegue atingir objetivo, não consegue, porque nós não temos uma estrutura”.
		Relativas ao relacionamento		Facilidades criadas a partir do relacionamento aluno x professor x aluno na sala de aula, para o aprendizado de História.	P2. “é um pouco de falta de atenção mais dos professores ver mais com carinho a situação da criança”.
	Implicações	Adequacionistas		A matrícula dos alunos com deficiência intelectual implica em dificuldades para manutenção do padrão comum de ensino, porém, sua presença é vista como oportunidade de reflexão e aprendizagem.	P9. “...o professor começa a aprimorar (...) pra atender a necessidade daquela criança”

Quadro 5. Eixo Ensino.

<b>EIXO 2</b>	<b>TEMA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO</b>	<b>EXEMPLO</b>
<b>MÉTODO</b>	Método de Ensino	Depositário	<b>DEPOSITÁRIO</b>	O ensino é momento de entrega do conhecimento que deve ser guardado pelo seu receptor, e somente entregue quando solicitado.	P6. "...na fofoca, ele encontrava o meio de te prender (...)é por aí que eu vou... Quando você dá a prova eles dão até o exemplo que você deu das fofocas".
		Devolução Integral		Consiste em verificar a capacidade do aluno em reproduzir integralmente uma informação que lhe foi entregue.	P6. "...às vezes peço pra eles fazerem...é...quadrinhos né (...) contam...relatando uma história"
	Comportamento	Consiste em verificar o comportamento do aluno na sala de aula.		P6. "...o comportamento... só... só isso... não tem outro jeito"	
	Relativas ao professor	Dificuldade que o professor encontra para ensinar História.		P5. "...a gente não tem uma capacitação pra trabalhar com este tipo de aluno".	
	Relativas ao aluno	Dificuldades que o aluno apresenta para aprender História.		P6. "...eles vêem História como uma coisa muito longe deles"	
	Método de Ensino	Significador	<b>SIGNIFICADOR</b>	O ensino é momento de conhecer as possibilidades de aplicação da história enquanto ferramenta de significação.	P3. "Independência dos Estados Unidos, então em vez de você começar anteriormente já começa com questões, por exemplo, é... qual é a língua mais falada atualmente?"
	Método de Avaliação	Aplicação		Consiste em verificar a construção de significado de algo que pode ou não ser delimitado pelo professor, a partir da utilização do conhecimento construído através do estudo da História	P3. "...eu levo uma imagem e peço pra eles comentarem a imagem segundo o contexto histórico"
	Dificuldades	Relativas ao ambiente		Dificuldades criadas a partir de características impeditivas ou limitadoras relacionadas à estrutura escolar.	P10. "avaliação continua numa sala bastante numerosa fica muito difícil"
		Relativas ao relacionamento	Dificuldades criadas a partir do relacionamento aluno x professor x aluno na sala de aula.	P1. "os alunos não estão habituados a isso, a dialogar com o professor"	

Quadro 6. Eixo Método.



<b>EIXO 3</b>	<b>TEMA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO</b>	<b>EXEMPLO</b>
<b>ÊXITO</b>	Êxito	Reprodução	<b>BANCÁRIO</b>	Quando o aluno reproduz fielmente uma informação que lhe foi transferida durante as aulas	P5. “No Provão que teve (...) tava dando resultado”.
		Comportamento		Quando o aluno apresenta bom comportamento na sala de aula.	P4. “Quando o aluno demonstra atitudes na socialização”
	Melhor Experiência	Comportamento		Quando o aluno apresentou bom comportamento na sala de aula	P6. “Quando eu chego na sala de aula que ele sente feliz quando me vê (...) Você ganha flor...”
	Sugestão	Bancária		Sugere adequação necessária para que o receptor da informação possa adequar-se ao método de entrega do conhecimento.	P1. “acho que você tem que exigir menos dele...”
		Afetiva		Sugere carinho, amor, amizade, cuidado, paciência, como fundamento para ensino de história a alunos com deficiência intelectual.	P11. “paciência, trabalhar com ele assim...como eu faço... com carinho...com amor...entendeu?”
	Êxito	Significação		Quando o aluno compreende e utiliza de forma correlativa o conhecimento histórico como ferramenta de significação.	P10. “a possibilidade de colocar na prática aquilo que eles encontram”
	Melhor Experiência	Significação		Quando o aluno compreendeu e utilizou de forma correlativa o conhecimento histórico como ferramenta de significação.	P4. “Quando ele começa a entender sua participação na sociedade”.
		Libertária		Sugere construir o conhecimento histórico a partir da experiência social do aluno	“...estabelecer relações... buscar dentro do conteúdo alguma coisa da habilidade do aluno”

Quadro 7. Eixo Êxito

## **Capítulo 7. Apresentação e discussão dos resultados**

Os resultados alcançados neste trabalho serão apresentados e discutidos em três blocos. Os dois primeiros referem-se às entrevistas realizadas com os professores e estão divididos em:

1. Condições Iniciais quanto ao Ensino de História.
2. Condições Posteriores quanto ao Ensino de História.

O terceiro refere-se às entrevistas realizadas com os alunos:

3. A Busca por Aprender História.

Após caracterização dos grupos participantes, apresentaremos o resultado de uma pré-análise quantitativa destes dados que, alocados em tabelas representativas de cada bloco, visam a demonstrar o que nos parecem ser as principais tendências e contradições contidas nas entrevistas.

Concluída esta fase, apresentaremos a análise qualitativa destes mesmos dados, dialogando com os aspectos indicados na pré-análise quantitativa.

Lembramos que as análises não se limitarão dogmaticamente à busca por comprovar ou não a possível influência de uma Educação Bancária ou Libertária no ensino de história e sua relação com a concepção de êxito. Sabemos que os dados permitem compreender uma dinâmica social que é muito mais ampla, logo, na medida do possível e do viável para o momento, serão também discutidos.

### **7.1. Os professores**

Os primeiros itens da análise a serem apresentados são resultantes das entrevistas realizadas com os professores participantes deste trabalho.

Foram 11 entrevistados, sendo 8 (oito) mulheres e 3 (três) homens, todos profissionais atuantes no ensino de História entre quinta e oitava séries da rede pública estadual de ensino de uma Diretoria Regional no interior do Estado de São Paulo. Somente um participante não é graduado na área, tendo realizado, no ano de 2000, a complementação necessária para sua atuação.

As variações de tempo de graduação e de idade são bastante amplas, apresentando desde professores graduados há 28 (vinte e oito) anos até recém-graduados. Quanto às idades, variam de 23 (vinte e três) a 54 (cinquenta e quatro) anos.

Considerando, como aponta Gusmão (2004), as peculiaridades inerentes a cada período de formação para a docência na área de História, cabe apontar que dos 11 entrevistados, 4 foram graduados na década de 80, 4 na década de 90 e 3 pós-ano 2000.

A grande maioria concluiu sua graduação na mesma universidade pública do Estado de São Paulo, tendo apenas um dos entrevistados concluído em Instituição Particular.

Entre os profissionais participantes, três concluíram curso de Pós-graduação na área, sendo dois destes portadores do título de Especialista em Cultura e Cidadania e outro de Mestre em História Medieval, todos, por universidades públicas do Estado de São Paulo.

### **7.1.1. Condições Iniciais quanto ao Ensino de História**

Caracterizados os participantes, passamos à apresentação e discussão dos dados que irão auxiliar nossa compreensão sobre as características do Ensino, da História e da concepção de êxito a ser encontrada pelos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares.

Os dados que nos ajudarão nesta compreensão, resultado das entrevistas realizadas com os professores, seguem na tabela 3.

Tabela 3. Bloco 1 - Condições Iniciais quanto ao Ensino de História.

<b>ENSINO</b>																							
<i>Aspectos Introdutórios</i>					<b>Habilidades Necessárias para o Aprendizado da História</b>																		
<b>Definição de História</b>		<b>Importância da História</b>			<b>Aluno</b>		<b>Professor</b>		<b>Ambiente</b>														
Definem quando questionados	9	Quando questionados	8	Produto	Experiência Humana	3	Funcional	Interpretativa	Relativas ao Aluno	20	Relativas ao Professor	0	0	0	0	Relativas ao Ambiente	0	Relacionamento	0				
<b>MÉTODO</b>																							
<b>Método de Ensino</b>					<b>Método de Avaliação</b>					<b>Dificuldades</b>													
Depositário	9	Significador	1	Indefinido	1	8	Devolução Integral	8	Aplicação	1	2	Indefinido	2	13	Relativas ao Aluno	0	Relativas ao Professor	0	3	Relativas ao Ambiente	3	Relativas ao Relacionamento	2
<b>ÊXITO</b>																							
<b>Concepção de Êxito</b>																							
Comportamento					Significação					Reprodução													
2					7					2													

Com base nos dados dispostos na Tabela 3, observaremos inicialmente alguns fatores que antecedem a prática pedagógica dos professores de História entrevistados, e que julgamos essenciais por constituírem um conjunto de fundamentos que potencialmente irão direcionar a atuação destes professores na sala de aula.

Estes aspectos introdutórios à nossa compreensão sobre as Condições Iniciais quanto ao ensino de História, foram constituídos dos seguintes itens componentes do primeiro eixo de análise:

- a. Definição de História;
- b. Importância da História no Ensino Fundamental.

Os dados indicados na tabela demonstram inicialmente que, dos 11 professores entrevistados, somente 2 definiram o que seria História para o Ensino Fundamental, enquanto 9 não definiram.

Considerando a grande importância do item não definido pela maioria dos participantes, procuramos através de análise do conjunto de respostas às outras perguntas<sup>21</sup>, verificar quais os indícios que indicariam o conceito de História não expresso diretamente.

O resultado desta análise apontou então que 8 dos 11 professores entrevistados considerariam a História enquanto espécie de produto que deve ser entregue ao aluno, enquanto os outros 3 professores apresentariam uma compreensão distinta da História, claramente oposta àquela suscitada pela maioria, ou seja, enquanto toda e qualquer experiência humana.

Estes dados iniciais mostram que existe uma contraposição entre concepções bancárias e libertárias da História, com tendência dos professores considerarem e trabalharem esta mesma História enquanto produto a ser entregue aos alunos.

Quanto aos apontamentos referentes à importância atribuída à disciplina de História no contexto do Ensino Fundamental, os dados nos mostram que dentre os 11 professores entrevistados, 09 apresentaram respostas indicando que a História teria importância estritamente Funcional para o Ensino Fundamental, enquanto 2 responderam que a História teria importância Interpretativa.

Podemos perceber que existe certa correspondência entre estes dados e aqueles apresentados anteriormente, pois dois (2) dos três (3) entrevistados que compreenderiam a História enquanto Experiência Humana indicaram que esta teria importância Interpretativa,

---

<sup>21</sup> Compreendemos que o conceito pode ser expresso, por exemplo, na postura adotada pelo professor para a prática de ensino da disciplina.

enquanto a totalidade daqueles que compreenderiam a História como espécie de Produto, indicou que a mesma teria importância Funcional diante da realidade de seus estudantes.

Caracterizados os aspectos introdutórios, em que vislumbramos esta tendência à manutenção destas contraposições com predominância dos aspectos bancários de ensino, passamos ao terceiro e último item deste primeiro eixo, constituído das respostas dos professores quanto às habilidades consideradas necessárias para que seus alunos possam aprender História<sup>22</sup>.

Sobre este item, os professores responderam a leitura (7), a abstração (3), a vontade de aprender (2), a capacidade de memorização (2), seguidas da reflexão (1), imaginação (1), síntese (1), domínio da escrita (1), atenção (1) e, finalmente, liberdade de pensamento (1).

Como podemos observar, obtivemos o total de 20 (vinte) indicações, todas relativas aos alunos. As características destas indicações parecem reforçar a tendência e predominância apontada nos aspectos introdutórios quanto ao delineamento bancário de ensino, já que o número de respostas sobre a principal habilidade indicada pelos professores (total de 7 para leitura) não encontra equilíbrio, por exemplo, com a reflexão (1 apontamento) sobre a História que é lida, o que possivelmente indica pouca preocupação com o desenvolvimento de uma das principais funções do estudo da História que é o desenvolvimento do potencial reflexivo do aluno.

Apontados os dados quantitativos que indicaram algumas características do Ensino a ser encontrado nas escolas regulares estudadas, no segundo eixo, denominado “Método”, apresentaremos os dados referentes ao cotidiano do ensino desta disciplina, com especial atenção nas relações estabelecidas entre os dados que seguem e as tendências que observamos nos itens anteriores. São componentes deste eixo:

- a. O método de ensino;
- b. O método de avaliação;
- c. As dificuldades encontradas para o ensino de História.

Quanto ao método de ensino apresentado pelos professores entrevistados, os resultados demonstraram que novamente a grande maioria, ou seja, 9 entre os 11 participantes, apresentariam práticas ligadas às concepções bancárias, neste caso, aplicando métodos depositários de ensino. Apenas 1 apresentaria métodos significadores, sendo que o

---

<sup>22</sup> Observando o quadro 3, perceberemos que o número de respostas não coincide com o número de participantes. Esclarecemos que isso ocorre porque em uma mesma resposta os professores indicam várias habilidades, todas, consideradas como itens de análise.

último entrevistado não traz informações suficientes para garantir a segurança necessária a compor qualquer dos dois itens.

Os dados indicam a permanência desta mesma contraposição com predominância de práticas baseadas em concepções bancárias de ensino, tendo em vista que todas foram corroboradas pelos mesmos 08 (oito) professores que indicaram ser a História uma espécie de Produto.

Os resultados referentes às respostas dos professores sobre “Método de Avaliação”, indicaram que dentre os 11 (onze) entrevistados, 8 (oito) apresentariam métodos com a finalidade de verificar o desenvolvimento da capacidade do aluno em devolver integralmente o conteúdo que lhe foi entregue. A resposta de 1 (um) dos professores indica a realização de avaliações fundamentadas na aplicação do conhecimento construído no Ensino de História, enquanto as respostas de 2 (dois) professores não trazem informações suficientes que garantem segurança à definição do método de avaliação que utilizam.

Como podemos perceber, há uma pequena variação com relação aos dados apresentados anteriormente devido ao breve aumento do número de indefinições, porém, ainda prevalecem as mesmas contraposições com predominância de práticas baseadas em concepções bancárias de ensino.

Por fim, quanto aos resultados referentes às respostas onde os professores expressam as dificuldades encontradas para o ensino de História, temos 05 (cinco) apontamentos para o fato dos alunos considerarem a História um conhecimento inútil, 03 (três) por não saberem ler nem escrever, 02 (dois) por terem dificuldade de abstração, 02 (dois) por estarem “vazios” não portando conhecimentos fundamentais para o seu aprendizado e 01 (um) por estar acostumado a somente reproduzir conhecimentos sem qualquer reflexão sobre eles.

As demais dificuldades citadas referem-se ao despreparo estrutural da escola (2) e o tempo excessivamente restrito das aulas (1), além do distanciamento construído entre professores e alunos (1) e a falta de diálogo entre ambos (1).

Foram indicadas 18 (dezoito) dificuldades, sendo a grande maioria (13) relacionada aos alunos, dividindo-se as demais (5) entre aquelas relativas ao ambiente escolar (3) e ao relacionamento construído neste mesmo espaço (2).

Como podemos observar mesmo neste último item do eixo “Método”, também permanece o antagonismo entre as perspectivas bancárias, que delegam ao aluno a responsabilidade pela não-aprendizagem, e as perspectivas libertárias, que problematizam com maior amplitude as razões do não-aprendizado, persistindo a predominância dos aspectos bancários, observados desde a pré-análise dos aspectos introdutórios.

Por fim, chegamos ao último item de pré-análise quantitativa deste primeiro bloco, em que os professores entrevistados responderam quando consideram ter alcançado êxito no ensino de História.

Dentre os 11 (onze) professores entrevistados, 7 (sete) consideraram alcançar êxito quando ocorre “Significação”, ou seja, o conhecimento histórico passa a ser utilizado pelos alunos enquanto ferramenta de reconhecimento e transformação de seu mundo. Os demais entrevistados dividem-se entre a melhoria do comportamento destes alunos na sala de aula (2) e a correta “Reprodução” da maior quantidade de informações nas avaliações (2).

Estes dados corroboram a permanência do antagonismo entre as mesmas perspectivas, porém apresentam agora uma significativa contradição. As concepções bancárias de ensino somadas aos métodos depositários não levaram a maioria dos entrevistados a considerarem êxito quando ocorre a reprodução sistemática e não significativa das informações que foram entregues para arquivamento dos alunos durante as aulas, ou quando estes apresentam melhor comportamento na escola, mas pela utilização da História enquanto ferramenta de significação.

A pré-análise quantitativa dos dados expressos na tabela nos mostra então, uma contraditória dinâmica que caracteriza o ensino de História a ser encontrado pelos alunos com deficiência intelectual nas salas de aula das escolas regulares estudadas. Quais seriam os fatores determinantes desta contradição que marca significativamente as condições iniciais quanto ao ensino de História?

Para refletirmos quanto a este fundamental questionamento, vamos retomar os respectivos itens de análise que apresentamos, investindo especial atenção às falas dos professores entrevistados.

No primeiro item, vimos que a maioria das definições de História foram inferidas a partir das respostas dos professores às demais perguntas.

Entre aqueles que definiram História quando questionados, os aspectos libertários e bancários ficaram bastante evidenciados ao responderem o “estudo do passado para compreendermos nossos dias” (P11), ou ainda, “ciência que estuda o tempo através dos seus fatos históricos” (P9).

Isso porque na primeira definição podemos perceber que não há afastamento entre o que seria considerado conhecimento histórico com a realidade contemporânea, o que dá sentido à busca pelo estudo da História, que desta forma, não se constitui meramente de uma disciplina escolar, mas ferramenta através da qual o sujeito percebe-se histórico, logo, portador do direito a problematizá-la.



Já na segunda definição, ao contrário, podemos perceber distanciamento entre sujeito e conhecimento, pois em nenhum momento transparece o seu papel na construção do que o entrevistado compreenderia enquanto fato histórico, o que furta qualquer sentido à busca pelo estudo da História que nesta perspectiva torna-se meramente uma disciplina escolar responsável por informar o que já aconteceu para o sujeito que, passivo diante da informação, não parece ter outra alternativa senão escutar e arquivar o informe.

Esta mesma contraposição entre perspectivas bancárias e libertárias, apesar de pouco perceptível em um primeiro momento entre aqueles que não definiram o que seria História para o Ensino Fundamental, demonstra-se presente a partir do momento em que analisamos o olhar destes entrevistados para com a disciplina escolar que ministram e o compromisso desta com a transformação ou não do mundo de seus educandos.

P10. [...]definir a História no Ensino Fundamental seria... o aluno ter consciência do seu papel no meio em que ele vive...ao mesmo tempo, saber usar estas experiências como ação cidadã. Então o ensino de história eu acredito que contribua muito né... para a formação de um cidadão.

P1. [...]eu cheguei da sétima série agora pra dar o Iluminismo, aí você, pra você dar Iluminismo você tem que ter o pressuposto da Idade Média, da Idade Moderna, pelo menos ali tem que ter o pressuposto do Mercantilismo né, do Absolutismo, eles não tem..., você percebe que estão completamente vazios (...) você tem que voltar lá pra trás.

O primeiro exemplo foi retirado da entrevista de P10 enquanto respondia pergunta referente à sua concepção sobre História. Apesar de não se remeter ao tema abordado pela questão, passando a descrever qual seria a importância da História para o Ensino Fundamental, o conteúdo inerente à resposta nos possibilita inferir que P10 compreenderia a História enquanto Experiência Humana.

Em sua fala, transparece um olhar problematizador sobre o conhecimento histórico na escola, que passa então a ocupar importante papel na dialogicidade que se estabelece entre educador e educando. Esta seria construída a partir da reflexão sobre o que ambos esperam alcançar com este conhecimento, que devolve ao estudo da História o que compreendemos como sua principal função que é tornar-se ferramenta de compreensão, reflexão e ação transformadora sobre o mundo.

Já no segundo exemplo retirado da entrevista de P1 enquanto também respondia pergunta quanto à definição de História, apesar de também não se remeter ao tema abordado pela questão, passando a descrever o cotidiano na sala de aula e algumas pré-condições para o

aprendizado de História, acaba transparecendo um olhar bancário sobre o conhecimento histórico na escola que neste caso não apresenta dialogicidade, mas imposição de pré-condições sem as quais não se acredita ocorrer aprendizagem. O conhecimento transmitido enquanto produto não teria assim outro objetivo senão o de ser entregue ao aluno, constituindo-se em algo que nas palavras do professor, precisa ser *dado*.

O ensino nesta perspectiva não possui qualquer compromisso com a compreensão, a reflexão e a ação transformadora, mas com a concreta entrega do produto que precisa ser arquivado em uma espécie de seqüência de depósitos anteriores, por isso a preocupação com o vazio deixado pelo que não foi arquivado corretamente e que obriga o professor a *voltar lá pra trás* para executar as devidas correções.

Considerando ser esta a perspectiva apresentada pela maioria dos professores entrevistados, como vimos na pré-análise quantitativa, não seria difícil compreender por que, tanto os professores quanto a própria disciplina em questão, vem gradativamente perdendo sua legitimidade, encontrando dificuldade mesmo em convencer quanto à importância de sua manutenção no currículo escolar, que muitas vezes nos parece ser somente garantida com base nas exigências de concursos públicos e exames vestibulares.

P3. [...]o único objetivo da escola pública então é ensinar simplesmente o aluno a ler e a escrever... tá, ele não precisa saber da sua especificidade..., ele não precisa saber de identidade..., ele não precisa ter certos conceitos..., ele precisa apenas saber ler e escrever e eu sou contra essa proposta.

Neste trecho em que P3 encontra-se respondendo a questionamento que aborda a importância da História para o ensino Fundamental, podemos claramente perceber sua insatisfação diante destes sérios problemas que apontamos, e cujos primeiros reflexos podemos encontrar na inquestionável imposição da Secretaria Estadual de Educação, para que os professores utilizem um jornal elaborado pelo Estado como material obrigatório no início do ano letivo<sup>23</sup>.

Esta imposição, segundo nos esclareceu P3, além de demonstrar um grande descrédito quanto à qualidade das opções pedagógicas do professor e às diferentes realidades sociais presentes no Estado de São Paulo, expressa ainda despreocupação para com as peculiaridades do ensino e da aprendizagem em História, Filosofia e Geografia, priorizando unicamente o

---

<sup>23</sup> É parte do projeto “São Paulo faz escola”, implantado pela Secretaria de Educação do Estado, que enviou um jornal para cada estudante do Ensino Fundamental e Médio, contendo todo o conteúdo que deverá ser trabalhado pelos professores durante as seis primeiras semanas de aula.

ensino da Língua Portuguesa, sob o argumento de que seria este o único caminho para o aprendizado nestas áreas.

Ao expressar seu descontentamento a respeito, P3 esclarece que os principais fundamentos que sustentam a importância da aprendizagem em História, como a compreensão dos mecanismos sócio-culturais que nos fazem diferentes uns dos outros (função muito própria à educação problematizadora), nesta perspectiva, acabarão gradualmente desprezados, levando o currículo na área a tornar-se mero agrupamento organizado de informações que devem cumprir funções imediatas e não significativas, como responder à uma série de questões para aprovação em avaliação como a Prova Brasil, que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>24</sup>.

P5. Olha, nesse... nessa prova que teve aí no Provão Brasil que teve, é... temas que a gente tinha visto já fazia uns dois meses que caíram, a maioria deles tinha assimilado, a gente percebeu que tava dando resultado. Mas isso é muito relativo, eu acho que é assunto que interessa pra eles porque o que não interessa, eles não guardam não.

Esta re-significada função da História apresentada pela maioria dos professores entrevistados, por ter como base a mera retenção para posterior reprodução das informações transmitidas durante as aulas, explicaria então o expressivo número de indicações para leitura e abstração como habilidades fundamentais à aprendizagem de História.

Estamos certos de que tais habilidades, inerentes ao desenvolvimento do processo de alfabetização, são ferramentas de inestimável importância para a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade. Porém, quando observamos que neste contexto, estar alfabetizado acaba tornando-se condição indispensável ao aprendizado de História, um grande desafio começa a despontar, afinal, qual será a amplitude da dificuldade a ser enfrentada pelo educando que ainda não se apropriou desta ferramenta e encontra-se profundamente submetido à perspectiva bancária? Neste mesmo contexto, qual seria ainda a dificuldade a ser enfrentada pelo professor?

Em outras palavras, quem não sabe ler, escrever, ou tem mesmo dificuldade para abstrair, memorizar, refletir, imaginar, realizar sínteses, estar atento, crer em sua própria liberdade de pensar, e conseqüentemente, teve furtada a sua vontade de aprender já que não

---

<sup>24</sup> Este sistema visa, segundo o MEC/Inep (2008), avaliar a partir de testes padronizados de Língua Portuguesa (leitura e interpretação de textos) e Matemática (resolução de problemas), a qualidade do ensino oferecido no Brasil.

preenche os requisitos para adequar-se ao que é considerado o modo certo de ser e estar, não aprende História? Qual História não aprende?

As habilidades indicadas pelos professores representam então, algo além da necessária e comum busca pelos meios de aprendizagem, revelando que na realidade são respostas às demandas essencialmente bancárias de ensino, aos métodos depositários e à transmissão de uma História produto.

Características que, independentemente do resultado alcançado no processo de alfabetização, levarão aos alunos (muitas vezes impositivamente) um padronizado método de ensino e avaliação que mantém claro afastamento hierárquico entre os portadores do conhecimento, responsáveis pela sua transmissão, e seus respectivos receptores, completamente responsáveis pelo seu correto arquivamento.

P11. Bom, eu coloco o tema tá... dou um conceito sobre o tema.. (...) aí eu falo tudo sobre aquele assunto tá, eu vou resumindo e vou passando conceitos, ah, que mais, por exemplo, o Egito, como se formou a comunidade do Egito tá, eu ponho todas as divisões direitinho, eu falo sobre a religião, eu falo sobre a sociedade como um todo tá...

Neste exemplo, a delimitação de funções e o afastamento entre os sujeitos transparecem ao observarmos a conjugação das ações responsáveis por provocar o que seria uma situação de aprendizagem. Nela observaremos que o educador é quem fala, é quem dá, é quem coloca, é quem vai, enfim, é ele que sob perspectiva bancária possui o status de indiscutível detentor do conhecimento, cabendo ao aluno unicamente seguir o que lhe é prescrito de forma absolutamente passiva.

Nesta perspectiva, o conhecimento histórico não é construído, mas informado através de uma metódica narração do educador, que acaba valorizando, segundo Freire (2005, p.66) a “sonoridade da palavra e não sua força transformadora”, o que explica a dificuldade comumente enfrentada:

P1. [...]eles perderam a audição, não a audição fisiológica mas a audição mental, entendeu? Quer dizer...o cara não tem mais aquele costume de parar pra ouvir o outro falar... (...) se antes você tinha, ou se antes houve né... acho que no meu tempo ainda havia isso, aluno que era ouvido, ou era todo ouvido como se costuma dizer...é...hoje você tem aluno que parece que tem o ruído...

Entre os poucos professores que parecem buscar alternativas ao método depositário e conseqüentemente hierárquico, percebemos uma importante especificidade quanto à abordagem para com o conhecimento histórico e para com o educando.

P2. [...]eles vêem história assim no livro didático que tá lá, o texto tá lá você lê tal, e passa e faz os exercícios... não...eu tento fazer diferente procurar matéria diversificada e explicar como se fosse pro jardim de infância, porque é a História que eu procuro fazer em casa pros meus filhos...como ocorreu...

Neste exemplo, P2 inicialmente expressa reflexão quanto à prática de transmissão de informações através da leitura do livro didático, porém, a solução encontrada para superar esta prática, pouco difere do aspecto observado pelo próprio educador, que vê no ato de contar uma história, a saída para os desafios que encontra na sala de aula.

A História, que nesta perspectiva parece ser confundida com uma espécie de “conto”, continua a ser meramente uma informação que, distante e alheia à vida do educando, tem praticamente eliminado o seu potencial de transformação.

Em contraposição aos exemplos do que seriam métodos depositários de ensino, o mesmo participante que vem apresentando características libertárias, em sua prática pedagógica para o ensino de História procura construir o contexto necessário para a aprendizagem e o desenvolvimento do educando.

P3. [...]se eu tiver uma oitava série A e uma oitava série B e tiver trabalhando com eles o conteúdo de Imperialismo se você pegar o caderno de uma série e de outra e tentar comparar o texto não vai ter equivalência (...) porque dependendo do rendimento da classe eu vejo ali que eu posso acrescentar mais coisas que tem coisa ali que talvez a realidade da classe se interesse por entender (...) com sétima série sobre Independência dos Estados Unidos, então em vez de você começar anteriormente já começa com questões, por exemplo, é... qual é a língua mais falada atualmente? Vocês fazem algum idioma? Ah, a gente faz...inglês...mas porque será que inglês tem sempre esta primazia...

No exemplo, podemos perceber a dialogicidade que é construída entre os partícipes do processo de aprendizagem, que neste caso, acompanha as demandas que partem da singularidade de cada grupo. Neste sentido, o olhar do educador volta-se ao educando, o que leva o ensino e o currículo a comprometer-se com ele e não com o cumprimento de prazos para depósito de informações.

Quanto à avaliação, os resultados nos mostraram que a maioria dos entrevistados valorizaria a reprodução (através de uma prova escrita), das informações que foram transmitidas aos alunos durante as aulas de História.

A avaliação escrita ainda cumpre importante função burocrática no sistema educacional brasileiro, já que na maioria das vezes é através dela que são extraídas notas ou menções que procuram representar com números (0 a 10), letras (A a E) ou siglas (S ou I), se houve sucesso ou fracasso do aluno.

Porém, apesar de ainda serem maioria, estas indicações que continuam partindo de concepções bancárias de ensino, neste momento não transparecem totalmente desacompanhadas da reflexão destes educadores que, problematizando a prática, dizem ser necessária a realização de contínuas avaliações, de forma que possibilitem a valorização conjunta de todas as características indicativas de aprendizado por parte do educando.

P5. [...]a avaliação eu levo em consideração tudo o que acontece na sala de aula. Não só aquela provinha, um trabalho, a participação do aluno tudo por aí já dá pra gente perceber né, até que ponto ele tá entendendo, tá compreendendo o que você está tentando passar, então tudo é avaliado né, não só através de uma provinha escrita ou de um trabalho.

Ao analisarmos as respostas dos professores que a apresentam entre seus métodos de avaliação, começamos a perceber, porém, que a reflexão que desenvolvem não se limita à mera exposição de sua percepção quanto à importância dos métodos alternativos de avaliação.

Isso porque está sempre acompanhada de clara preocupação em expor uma crítica pontual ao uso do método, como se os participantes tivessem encontrado um meio de resistência na justificativa de sua aplicação.

P3. [...]faço uma avaliação normal, tradicional, é... avaliação sem consulta com questões dissertativas ou de múltipla escolha normal, lógico que vai ser relacionado a tudo o que eu falei tá, é tradicional no sentido de ser avaliação, de ter este nome, mas as questões não são tão tradicionais, por exemplo, então a gente brinca muito aqui na escola quem descobriu o Brasil? Pedro Cabral, brel, bril, brol...

Estes exemplos revelam o impacto desta contraditória dinâmica presente em um sistema educacional, cujos profissionais reconhecem enquanto sua função, edificar ferramentas voltadas ao desenvolvimento humano, mas que, oprimidos e também sujeitados, tem limitadas as suas opções de fuga das perspectivas mercadológicas que lhe determinam não somente mensurar o conhecimento adquirido, mas ainda qual “conhecimento” devem

transmitir, cujo maior e mais claro exemplo certamente foi a determinação relativa à aplicação do jornal no início do ano letivo.

Determinam ainda quais as características ideais para o espaço de atuação profissional destes professores, onde salas de aula superlotadas, baixos salários e escassos investimentos somam-se, contraditoriamente almejando excelência na qualidade de ensino.

Estas características do sistema educacional em debate colocaram particularmente os professores de História em uma situação ainda mais contraditória, já que suas funções estão fundamentadas na busca pelo desenvolvimento da plena capacidade de leitura, interpretação e atuação do ser humano sobre a sua realidade, re-significando a condição de sujeito da qual os mesmos também são vítimas.

Uma imposição, porém, que acreditamos não ter sido suficiente para “desfigurar” este profissional que, sobrevivendo à imersão que lhe é determinada, ainda demonstra buscar os resquícios que sobram de sua verdadeira função, e que parece fazer ecoar seu desejo de alcançar a instrumentalização de seus alunos para compreenderem e transformarem o espaço que também os sujeita.

### **7.1.2. Condições Posteriores quanto ao Ensino de História**

Caracterizadas as condições iniciais quanto ao ensino de História, passamos à apresentação e discussão dos dados que irão auxiliar nossa compreensão sobre as características do Ensino e da História após a matrícula e frequência dos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares estudadas.

Procuraremos compreender como esta contraditória dinâmica promovida pela imposição de uma lógica de mercado que caracteriza o ensino e a História nas condições iniciais, responde à inclusão destes novos sujeitos. Quais seriam as mudanças? Quais seriam as permanências? Uma nova dinâmica se configura?

Os dados que nos ajudarão nesta compreensão, resultantes da segunda parte das entrevistas realizadas com os professores, seguem na tabela 4.

Tabela 4. Bloco 2 - Condições Posteriores quanto ao Ensino de História.

<b>ENSINO</b>												
<i>Aspectos Introdutórios</i>			<b>Habilidades Necessárias para o Aprendizado da História (D.I)</b>									
<b>Implicações da Matrícula</b>			Relativas ao Aluno	Relativas ao Professor	Relativas ao Ambiente	Relativas ao Relacionamento	Não Respondeu					
Protecionistas	Adequacionistas	Não houve	Não respondeu	1	8	5	0	2				
3	3	3	2	1	8	5	0	2				
<b>MÉTODO</b>												
<b>Método de Ensino (D.I)</b>		<b>Método de Avaliação (D.I)</b>				<b>Dificuldades</b>						
Depositário	Significador	Não respondeu	Devolução Integral	Aplicação	Comportamento	Indefinido	Não realiza	Relativas ao Aluno	Relativas ao Professor	Relativas ao Ambiente	Relativas ao Relacionamento	Não Respondeu
9	0	2	5	1	2	1	2	6	0	9	2	1
<b>ÊXITO</b>												
<i>Aspectos Conclusivos</i>												
<b>Concepção de Êxito</b>			<b>Melhor Experiência (D.I)</b>				<b>Sugestão de Ensino (D.I)</b>					
Comportamento	Reprodução	Não Alcançou	Significação	Comportamento	Não Alcançou	Significação	Não respondeu	Bancária	Afeiva	Libertária	Não Tem	Não Respondeu
4	1	3	3	5	4	0	2	1	11	5	1	1



Com base nos dados dispostos na tabela, observaremos neste primeiro momento alguns aspectos introdutórios que fazem referência às impressões dos professores de História quanto à frequência dos alunos com deficiência intelectual nas salas de aula onde lecionam. Esta pré-análise será realizada através do que os professores entrevistados responderam sobre as implicações destas matriculas.

Dentre os 11 (onze) entrevistados, 03 (três) responderam que trouxe implicações de ordem metodológica para o ensino de História enquanto um número idêntico respondeu que não houve qualquer implicação.

Entre os demais, 02 (dois) responderam que trouxe incômodo ao cotidiano da sala de aula, 01 (um) insegurança quanto aos procedimentos para com estes alunos, enquanto 02 (dois) não responderam ao questionamento proposto.

Os dados iniciais parecem demonstrar que há indefinição por parte dos professores quanto ao que exatamente implicaria a matricula de alunos com deficiência intelectual nas salas regulares onde lecionam História, já que podemos encontrar relativo equilíbrio na diversidade de respostas do espaço escolar e de seus respectivos componentes à presença destes alunos, que variam desde o que poderia significar o acolhimento da diferença (implicações adequacionistas), no que se refere, por exemplo, às adequações metodológicas, que obtiveram três respostas, ou à preocupação com as possíveis mudanças advindas da inserção destes novos sujeitos (implicações protecionistas), observadas através do sentimento de insegurança e incômodo apontados pelos professores, que também obteve três respostas.

Considerando ser este um momento de construção da compreensão destes professores sobre o que exatamente significará a prática de ensino de História para alunos com deficiência intelectual, vejamos o que os dados disponibilizados podem nos indicar quanto à direção tomada neste importante processo, inicialmente, através da pré-análise quantitativa dos mesmos três eixos estudados nas Condições Iniciais.

Quanto ao primeiro item do eixo “Ensino”, onde os professores apontaram as habilidades que julgam necessárias para que seus alunos com Deficiência Intelectual possam aprender História, obtivemos 08 respostas relacionando as habilidades aos professores, entre elas, 5 indicando a necessária oferta de atenção particular a estes alunos, 2 maior respeito para com a sua diferença e 1 necessidade da oferta de maior carinho a estes alunos.

Cinco respostas voltaram-se a questão da estrutura escolar, entre estas, 2 à necessária reorganização do ambiente para o atendimento destes alunos, 2 à oferta de capacitação para o ensino de alunos com deficiência e 1 à necessidade em melhorar a comunicação entre os

profissionais atuantes na unidade escolar, de forma que todos tenham pleno conhecimento dos problemas apresentados pelos alunos em questão.

Entre os demais apontamentos obtivemos somente 1 relativo aos alunos, que neste caso, apontou a necessidade de que dominem a leitura e a escrita para que possam aprender História. Dois participantes não responderam à questão.

Contrariamente ao que observamos nas condições iniciais quanto ao ensino de História (onde todas as diversas habilidades indicadas referiram-se aos alunos), nas condições posteriores, quando passamos a abordar com os professores a questão do ensino para estudantes com deficiência intelectual, obtivemos somente uma resposta (alfabetização) referente aos alunos. Todas as demais se referiram às habilidades dos próprios professores (maioria dos apontamentos) ou às responsabilidades da estrutura escolar.

Esta interessante mudança quanto ao foco das habilidades necessárias ao aprendizado de História, indica primeiramente que é certo o fato de que a matrícula dos alunos com deficiência intelectual provoca respostas do espaço escolar e seus respectivos componentes. Em um segundo momento indica leitura e interpretação reflexiva por parte dos professores entrevistados quanto a esta presença, ao ensino e quiçá à própria História ensinada, cujas características certamente não permitiram imediata adequação e continuidade do já consolidado processo de ensino, senão, as mesmas respostas presentes nas condições iniciais teriam permanecido.

Quanto aos dados referentes às respostas dos professores sobre o eixo “Método”, no primeiro item, onde estudamos a prática de ensino, os resultados indicaram que dentre os 11 participantes, 09 apresentariam métodos depositários para o ensino de História aos alunos com deficiência intelectual. Não houve qualquer resposta relacionada à aplicação de métodos significadores, tendo os demais participantes (2) deixado de responder à questão.

Não há alteração significativa em comparação às respostas apresentadas nas Condições Iniciais, já que é mantido o mesmo número de respostas (9) qualificando o ensino de História como Depositário. A exceção encontra-se na inexistência de indicações sobre Ensino Significador aos alunos com deficiência intelectual.

Considerando os números apresentados nas condições anteriores, poderíamos então afirmar que, independentemente da presença ou ausência de alunos com deficiência intelectual na sala de aula, segundo os professores, a essência da prática de ensino de História até o momento não sofreu alterações, permanecendo Depositária.

Quanto aos dados referentes aos Métodos de Avaliação que seriam aplicados pelos professores, observamos que 5 buscariam medir a capacidade dos alunos com deficiência

intelectual em devolver integralmente o conteúdo transmitido, enquanto 2 (dois) avaliariam o comportamento apresentado por estes alunos na sala de aula.

Os demais participantes dividem-se entre a opção pela não realização de qualquer avaliação (2) e a aplicação do conhecimento histórico construído (1). A resposta de um dos participantes não trouxe informações suficientes que garantissem segurança à definição da avaliação que aplica.

Comparativamente aos dados indicados nas Condições Anteriores, percebemos que há redução no número de respostas considerando a avaliação através da reprodução de informações transmitidas, que passaram de 08 para 05, permanecendo idêntico o número de respostas (1) relativas à avaliação através da Aplicação do conhecimento adquirido.

Também observamos expressivo número de citações (04) de duas ações não apontadas nas condições iniciais, ou seja, a opção dos professores por não realizar qualquer tipo de avaliação, ou então, sua aplicação através da observação do comportamento de seus alunos.

Os números apontados parecem em um primeiro momento, corroborar os dados anteriores, já que mesmo reduzida, permanece a maioria de apontamentos para a avaliação da capacidade de reprodução das informações que foram transmitidas na sala de aula, confirmando o que seria a manutenção da tendência bancária.

Porém, cabe ressaltar que a redução do número de apontamentos para esta opção de avaliação, acompanhada de um número expressivo de citações de duas novas ações não observadas nas condições iniciais, (avaliar o comportamento ou simplesmente não avaliar), pode demonstrar mais do que a possível tendência apontada.

Considerando as características destas novas ações, podemos inferir que diante do cotidiano desafio do ensino sob perspectiva inclusiva, os professores têm caminhado na direção do descrédito quanto à possibilidade de que os alunos com deficiência intelectual possam aprender a História que lhes é ensinada.

Isso porque os números que indicam o comportamento enquanto forma de avaliação na disciplina de História poderiam ser somados àqueles referentes à opção pela não realização de qualquer avaliação, pois consideramos que ambas as práticas avaliam fatores completamente alheios ao processo de ensino de História, parecendo-nos constituir mero cumprimento de formalidade burocrática, nada significativa, cuja análise talvez revele o medo do enfrentamento da diferença que nos coloca diante de questões que provavelmente encontramos dificuldade para respondermos enquanto professores de História, como por exemplo: Que tipo de História ensinamos? De que forma ensinamos? Para quem ensinamos? E ainda, para quem ensinamos?

Importante ressaltar que a responsabilidade quanto ao “não-avaliar”, não é simplesmente absorvida ou redirecionada por estes professores, aceitando a idéia de uma possível falta de preparação ou mesmo da deficiência enquanto fator incapacitante dos alunos, mas problematizada, como nos apontam os dados sobre as dificuldades encontradas para o ensino de História a estes alunos.

A maioria das respostas referiu-se àquelas dificuldades relativas ao ambiente (09), como a falta de oferta de capacitação e de recursos (5), a falta de comunicação entre os profissionais atuantes na escola, que geralmente não informam quais seriam os problemas apresentados pelo aluno em questão (2) e o número excessivo de alunos em sala de aula (2).

Quanto às dificuldades relativas aos próprios alunos, dentre as 06 citações, obtivemos a precária formação destes quanto ao domínio da leitura e da interpretação de textos (3), o fato de serem demasiadamente lentos na aprendizagem (1), errarem sucessivamente (1) e se apresentarem indispostos no cotidiano escolar (1).

Finalmente, quanto às dificuldades relativas ao relacionamento constituído em sala de aula, foi citada a falta de comunicação entre estes mesmos alunos e seus professores (2). Um dos participantes não respondeu à questão.

Como podemos observar, comparativamente aos dados apontados nas condições iniciais, houve significativa inversão de respostas quanto à responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas para o ensino de História, já que o número que até então apontava os alunos como ocasionadores, passou de 13 para 06 e a estrutura escolar, passou de 03 para 09, sendo mantida a quantidade de respostas quanto à relação construída entre alunos e professores. Tal inversão parece apontar para a constituição de um cauteloso olhar destes professores para com a escola contemporânea, pois começam a perceber na sua organização, parte das respostas quanto às suas próprias dúvidas sobre a real possibilidade de que seus alunos com deficiência intelectual possam aprender a História que lhes é ensinada.

Por fim, quanto à concepção de êxito, constituída em meio a todas as características do ensino e dos métodos até então apresentados, dentre os 11 participantes, 3 o conceberiam no momento em que ocorre significação, 04 quando há melhora do comportamento destes alunos na sala de aula e 1 no momento em que estes mesmos alunos reproduzem completamente as informações que foram transmitidas. Os demais participantes (03) relatam não ter alcançado êxito até o momento.

Comparativamente às condições iniciais, podemos observar nova inversão de resultados, já que o número de respostas para “Significação”, passou de 07 para 03, com

paralelo aumento do número relativo ao êxito via melhora no comportamento, que tornando-se a maioria dos apontamentos, passou de 02 para 04.

Esta inversão, somada ao número de participantes (3) que responderam não ter alcançado êxito no ensino de História, parece corroborar o que apontamos enquanto possível pré-resultado da busca destes professores que, diante do desafio do ensino sob perspectiva inclusiva, mantém sérias dúvidas quanto à possibilidade de que seus alunos com deficiência intelectual possam aprender a História que lhes é ensinada.

Ao final desta pré-análise quantitativa referente às Condições Posteriores quanto ao ensino de História, pudemos observar com maior atenção as características do movimento que se instala nas escolas regulares a partir do momento de matrícula e frequência dos alunos com deficiência intelectual. Considerando os resultados apontados nos dois momentos que estudamos, podemos afirmar que a efetiva presença destes alunos nas escolas regulares estudadas promoveu algumas interessantes respostas deste espaço que parece inicialmente apontar para a manutenção de uma prática pedagógica consolidada, cujas discussões, se orientam no sentido da busca por técnicas que garantam a adequação destes novos sujeitos à tradicional pedagogia bancária.

É o que resumidamente poderíamos observar no quadro 8, que resume através do resultado das entrevistas com os professores, o movimento implantado a partir da matrícula destes alunos:

<b>Condições Iniciais</b>	<b>Resultado</b>	<b>Condições Posteriores</b>	<b>Resultado</b>
<b>Concepção de História</b>	<i>Produto</i>	<b>Implicação das Matrículas</b>	<i>Indefinido</i>
<b>Importância da História</b>	<i>Funcional</i>		
<b>Habilidades Necessárias</b>	<i>Referentes aos alunos</i>	<b>Habilidades Necessárias</b>	<i>Referentes aos professores</i>
<b>Ensino</b>	<i>Depositário</i>	<b>Ensino</b>	<i>Depositário</i>
<b>Avaliação</b>	<i>Devolução Integral</i>	<b>Avaliação</b>	<i>Comportamento</i>
<b>Dificuldade</b>	<i>Referentes aos alunos</i>	<b>Dificuldade</b>	<i>Referentes à escola</i>
<b>Êxito</b>	<i>Significação</i>	<b>Êxito</b>	<i>Não alcançaram</i>
		<b>Melhor Experiência</b>	<i>Não alcançaram</i>
		<b>Sugestão</b>	<i>Afetiva</i>

Quadro 8. Resumo da Análise Quantitativa

O conjunto de resultados observados nesta pré-análise dos dados nos mostrou um pouco do direcionamento tomado neste momento de construção das concepções dos professores sobre o ensino de história para os alunos com deficiência intelectual.

Este direcionamento pareceu-nos partir da própria estrutura escolar, que, construída e mantida para o atendimento de grupos específicos de pessoas (cujas diferenças por mais amplas que sejam, encontram-se dentro dos limites do que ainda é considerado “normal<sup>25</sup>”), ao receber alunos cujas diferenças são acentuadamente diferentes da que espera, tenta manter sua organização para continuidade da prática bancária de ensino.

Diante desta perspectiva, o que estaremos observando no momento de encontro entre perspectivas bancárias de ensino, que partem de exigências mercadológicas, e alunos cujas características podem não corresponder completamente às demandas que irá solicitar?

Certamente mais exemplos de exclusão escolar instituídas em novas e ainda mais profundas contradições, já que “a educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação bancária” (FIORI in FREIRE, 2005 p.7).

Podemos perceber alguns sinais claros destas contradições co-geradoras de exclusão, desde a indefinição demonstrada pelos professores quanto às implicações das matriculas dos alunos com deficiência intelectual, quando vimos ocorrer certo equilíbrio entre receptividade e incômodo.

P1. [...]o que eu percebo é que esses alunos eles tem um ritmo mais lento né e a coisa do ritmo mais lento ela acaba incomodando a... o percurso que você pretende seguir...a... o seu programa, aquilo que você programou (...) essa menina ela é lenta, ela apresenta sempre atrasada, fica tudo com falhas...

P9. [...]eu praticamente não vejo nenhuma dificuldade mas, percebe-se que ainda, a escola pública ela não está apta a atender, mas eu acredito que gradativamente ela vai tornar possível (...) através das suas deficiências o professor começa a ... vamos dizer assim... a aprimorar a sua maneira de dar aula pra que possa atender a necessidade daquela criança...

No primeiro exemplo, observamos quando P1 passa a relatar sua experiência no ensino de História para uma aluna com deficiência intelectual, um claro exemplo de incômodo cuja origem encontra-se na presença e constância das perspectivas mercadológicas em meio ao ensino de História.

Isso porque, segundo P1, a principal dificuldade que encontra estaria relacionada às características pessoais apresentadas pela aluna em questão, mais precisamente, no fato de que aprende de forma mais lenta que os demais, o que acaba acarretando atraso ao cumprimento do programa estabelecido.

---

<sup>25</sup> Compreendemos enquanto característica estética e comportamental socialmente esperada.

É importante ressaltar que consideramos de fundamental importância a sistematização curricular e pedagógica na educação de todas as pessoas independentemente da presença ou não de uma deficiência. Porém, consideramos ainda mais fundamental a sua construção e efetiva aplicação com foco exclusivo na construção dos meios necessários ao desenvolvimento humano, o que implica na constituição de um difícil<sup>26</sup> “novo olhar” para o tempo investido na garantia de aprendizagem de todos.

Consideramos então, que a perspectiva mercadológica no ensino de História se faz presente no exato momento em que o primordial objetivo da educação, ou seja, a garantia do desenvolvimento humano, parece considerado mero detalhe diante da grande preocupação quanto ao cumprimento das metas e prazos pré-estabelecidos.

Para compreendermos melhor tal proximidade desta educação com os princípios mercadológicos, basta percebermos que o incômodo dos entrevistados diante desta situação, em quase nada difere do incômodo, por exemplo, de um suposto gerente de fábrica cujo produto não ficou pronto no período e nas condições por ele esperadas devido à presença de um funcionário que não cumpre sua função de acordo com o que dele seria esperado.

No segundo exemplo, retirado da entrevista de P9, o foco que encontramos nos parece distinto, já que a mesma situação não é vista enquanto prejudicial ao contexto escolar, mas fator que vêm proporcionando novas situações de aprendizagem e desenvolvimento humano, de tal forma, que transcende aqueles que seriam na perspectiva bancária, objetivo único da educação (os alunos), alcançando a amplitude e a dialogicidade da educação libertária onde os professores também cumprem o papel de aprendiz.

Nesta perspectiva, poderíamos claramente perceber que a presença e efetiva participação dos alunos com deficiência intelectual no cotidiano das escolas regulares, pode constituir não somente aos professores de História, mas a toda comunidade escolar, meio capaz de promover um novo olhar sobre a educação, que supera a reprodução constante da sujeição e reencontra no “outro” a sua humanidade.

El camino al perfeccionamiento pasa através de la superación de los impedimentos, la dificultad de la función constituye el estímulo para su elevación (VYGOTSKY, 1997 p.43)<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> Se considerarmos que a sociedade contemporânea encontra-se regida pelo capital, por isso a popularidade da frase “tempo é dinheiro”.

<sup>27</sup> Tradução: “O caminho para o aperfeiçoamento passa através da superação dos impedimentos, a dificuldade da função constitui o estímulo para sua elevação”.

Considerando que a graduação em História comumente aponta através das poucas disciplinas pedagógicas, a humanização do ensino como fundamento de superação do tradicional método bancário de transmissão de informações consideradas importantes à História<sup>28</sup>, a experiência profissional destes professores em um sistema escolar que permanece orientado a responder princípios mercadológicos (em completa oposição à sua formação) tem provocado diversas reações às contradições que vivenciam, e que representam em partes, o processo de construção de vários conceitos sobre os quais têm desenvolvido sua prática pedagógica.

Neste sentido, vimos que a presença dos alunos com deficiência intelectual até o momento não determinou imediata modificação do método de ensino amplamente utilizado no cotidiano ensino de história, ou seja, permanecendo depositário, mas já seria possível percebermos um interessante processo reflexivo presente nas respostas dos professores quanto às habilidades que julgam necessárias para que os alunos com deficiência intelectual possam aprender história, bem como, nas relações que se estabelecem entre tais habilidades e as respectivas dificuldades que encontram neste cotidiano desafio, todas, de suma importância à possível composição de novas práticas de ensino.

Quanto às habilidades consideradas necessárias à aprendizagem de História, os professores que até então enumeram várias qualidades a serem desenvolvidas tão somente pelos alunos, quando movidos a pensar no ensino sob perspectiva inclusiva, passaram a refletir quanto à contemporânea orientação de sua atuação e da própria estrutura escolar no processo ensino/aprendizagem.

P08. Que ele tenha a vez dele garantida, que eu possa chegar lá nele, porque é difícil chegar lá nele porque tem muitos outros...eu acho que... número menor de alunos em sala. (...) isso seria fundamental... (...) e condições pra que eu possa atendê-los...não tenha que estar segurando o outro que tá pulando a janela...

O excesso de alunos em sala de aula é uma das principais características indicadas pelos professores de História quando pensam nas dificuldades que encontrarão para o ensino aos alunos com deficiência intelectual, e que nos alertam para a necessidade do apontamento de uma importante questão: a inclusão destes alunos não parece inaugurar a exclusão escolar, mas tão somente adicionar ainda novos sujeitos a ela.

---

<sup>28</sup> Vide Manual do Aluno de História disponível em <http://www.assis.unesp.br>



Isso porque além da superlotação das salas de aula, situações como a inauguração das famosas “escolas de lata<sup>29</sup>” criadas para atender a população da periferia da maior e mais rica cidade do Brasil, São Paulo, durante a gestão do então prefeito Celso Pitta, demonstram que a organização dos espaços escolares vem considerando e tratando, alunos, funcionários e professores, enquanto meros objetos que devem permanecer depositados em espaços que insistem denominar “salas de aula”, mas que parecem enormes depósitos ou ainda, grandes e reforçados presídios.

Nesta perspectiva, o olhar científico sobre o ensino bancário no ensino de História não permite observá-lo como singular opção de professores teoricamente despreparados e fechados para a democratização do acesso ao ensino nas escolas regulares, mas como resposta de um cíclico e muito mais amplo processo de opressão.

Por isso, afirmamos que a busca por uma educação libertária necessariamente deve transpor de forma absolutamente aberta a dimensão pedagógica da educação, pois, como aponta Laplane (2007, p.5) “as políticas educacionais e os modos de funcionamento da educação refletem tendências que são geradas fora do sistema e que afetam diversas instituições sociais”.

Esta premente necessidade de transposição da discussão das dimensões pedagógicas na educação fica clara na medida em que nos aproximamos ainda mais da fala dos professores quanto as suas experiências no ensino de História para os alunos com deficiência intelectual.

Quanto às dificuldades que encontram, vimos que houve uma inversão de resultados em relação aos dados indicados nas condições iniciais, pois os professores que até então apontavam dificuldades relacionadas exclusivamente aos alunos, ao analisarem sua atuação sob perspectiva inclusiva, passam a apontar aquelas relacionadas ao ambiente escolar, praticamente retomando as mesmas elaborações que observamos enquanto relatavam as habilidades necessárias ao aprendizado.

P05. [...]capacitação pra esse tipo de aluno que nós não temos, então a gente recebe na escola este tipo de aluno e a gente fica perdido sem saber o que fazer com ele...

P11. [...]pra mim, fundamental é que eu seja capacitada pra lidar com ele [risos] pra eu poder ensinar história pra ele...

Complementando a análise das respostas apresentadas pelos professores quanto às habilidades necessárias ao aprendizado de história, caberia então ressaltar que, apesar da

---

<sup>29</sup> Tratam-se de salas de aula organizadas dentro de contêineres de zinco utilizados para transporte marítimo e rodoviário.

gênese de um olhar crítico que pudemos observar quanto à organização do espaço de sua atuação profissional, as respostas de P05 e P11 demonstram que os professores até o momento não contradizem efetivamente estas mesmas perspectivas que encontram, limitando-se à busca por ferramentas para que seja possível ensinar história ao que consideram um novo tipo de aluno.

Neste sentido, é importante sublinhar o importante papel da Educação Especial neste que nos parece ser um propício momento à constituição de novas perspectivas para a educação, e em especial, ao ensino de história, já que os professores encontram-se em plena busca por respostas às demandas que passaram a cotidianamente encontrar.

Uma destas principais demandas que poderiam ser melhor apresentadas aos professores através da Educação Especial, pode ser observada nos seguintes trechos retirados das entrevistas de P06, P07 e P10, que resumidamente apresentam uma idéia corrente na fala da grande maioria dos professores entrevistados: a indispensável necessidade de que os alunos com deficiência intelectual saibam ler para que possam aprender História.

P06. [...]você tem que ler, ler, né, você analisar o texto, os fatos ali, a importância que teve este momento...

P07. [...]eu acho assim, na história o aluno tem que ler, né?...entendeu...tem que conseguir...tem que ler, saber o que está lendo... né...

P10. [...]a gente procura colocar essas crianças em trabalhos de parceria né...de grupos pra ver se eles conseguem também desenvolver alguma etapa né das atividades, nas leituras...

Consideramos ser esta uma das principais vias onde se faz necessária a atuação da Educação Especial, pois a prática libertária no ensino de história, capaz de perceber as inúmeras possibilidades de ensino sem pré-requisitos, demanda primeiramente um novo olhar sobre a deficiência.

Estamos certos de que a atuação da Educação Especial através de uma histórica aproximação e diálogo com os profissionais atuantes na escola regular (como vimos, mantidos afastados dos espaços denominados especiais) se faz urgente, já que as opções profissionais no cotidiano escolar são imediatas e não podem esperar pela constituição de uma esperada sociedade inclusiva para a garantia de uma perspectiva libertária no ensino de História, pois é cada vez maior o número de crianças, jovens e adultos desassistidos no interior das salas de aula, conforme vemos no trecho retirado da entrevista de P2.

P2. [...]falta um pouco de atenção mais dos professores e dos colegas da sala de aula porque eu acho que por mais que fale ah, não tem nem discutido inclusão isso aquilo, mas não... não... o que falta, assim, o que eu percebo eu acho que é um pouco de falta de atenção mais dos professores ver mais com carinho a situação da criança, a questão de aprendizagem ah, eu vou ensinar igual, você ensina igual sim só que eu acho que esse aluno que tem dificuldade intelectual ele precisa mais de ajuda.

O exemplo transmitido por P2 é bastante significativo na medida em que demonstra além da importante reflexão construída pelo entrevistado a partir de sua experiência de ensino de história para alunos com deficiência intelectual, o distanciamento construído entre professores e alunos, resultante da tradicional prática bancária de ensino de História que ofusca a percepção da humanidade entre ambos.

Vemos então que, ao mesmo tempo em que revelamos processos reflexivos capazes de construir novas perspectivas para um ensino distinto da perspectiva bancária, a falta de informação e a mitificação a respeito da questão da deficiência acabam por contrariamente reforçar a idéia de que ferramentas específicas são as únicas vias de preenchimento das necessidades oriundas da matrícula dos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares. Esta perspectiva desconstrói a reflexão e reinaugura a tradicional transmissão bancária de dados ao sujeito passivo.

Creemos ser também este um importante espaço de atuação da Educação Especial, pois a educação inclusiva, apesar de passar pelo domínio de ferramentas apropriadas à atuação docente com pessoas que apresentam diferenças com origem na deficiência, não se limita a ela, pois reconhece que a mera oferta de “técnicas” para adequação do aluno à educação bancária acaba resumindo o ensino ao simples ato de “informar para especiais” e não promove a esperada construção de um novo olhar para a deficiência, que como vimos, é capaz de trazer à tona a humanidade perdida em tantos anos de perspectiva mercadológica que dogmaticamente determina aos alunos:

P6. [...]você tem que ler, ler, né, analisar o texto, os fatos ali, a importância que teve este momento...

Diante desta clara permanente preocupação não atendida quanto à aquisição de ferramentas para o ensino de alunos com deficiência intelectual, que lembramos, não promove uma nova concepção de educação, mas a permanência da instituição bancária para transmissão de uma história produto que determina a necessidade de adequação do aluno ao

ambiente que lhe é pré-estabelecido, o que os professores estariam concebendo enquanto êxito no ensino de História?

Nas condições iniciais, vimos a existência de contradições na busca da construção de conhecimentos significativos através de avaliações que medem a capacidade de devolução de informações transmitidas durante as aulas.

Quando convidados à reflexão quanto ao ensino de história para alunos com deficiência intelectual, os professores demonstraram manter a avaliação tradicional, ou seja, responsável por medir a quantidade de informações devolvidas corretamente por estes alunos, mas, diante dos resultados negativos, passam a atribuir notas baseadas nos momentos em que os alunos apresentam bom comportamento.

P06. Quando eu chego na sala de aula que ele sente feliz quando me vê. Só o sorriso que eles dão pra mim, olham pra mim assim olha que bom que você veio! Já entendi que... o recado. Você ganha flor, você ganha... ganha... bilhete... né... que às vezes nem é ele que escreve, manda alguém escrever... te dá uma bala... às vezes ele compra bala pra ele mas ele prefere dar pra você... entendeu? então estes gestos assim eu acho muito bonito.

P11. [...]ele tem uma dificuldade em aprendizado, mas ele tá ali se esforçando... eu acabo dando sempre uns pontinhos pra ele...então eu faço isso que eu sei que ele não desenvolve... ele não aprende mesmo... (...) e com esse negócio de progressão continuada eu sei que ele vai passar sem aprender...

As falas dos professores indicam que, de fato, existe um movimento em direção ao completo descrédito quanto à aprendizagem da História que é ensinada aos alunos em questão, indicando que possivelmente, vêm se constituindo em meio à escassez de sólidas referências quanto aos múltiplos significados socialmente construídos sobre a deficiência intelectual.

## **7.2. Os Alunos**

Caracterizadas as contradições existentes no ensino de História, com especial olhar ao período anterior e posterior a matrícula e frequência de alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares, (que nos levaram ao conhecimento de que a concepção de êxito no ensino de História para estes alunos afasta-se da aprendizagem da disciplina em questão perdendo-se em meio à mera observação do que é considerado bom comportamento na sala de aula), passamos à análise das respostas destes alunos ao panorama escolar desvelado. Foram 14

(quatorze) entrevistados, sendo 7 (sete) mulheres e 7 (sete) homens, todos matriculados e freqüentando as aulas entre 5ª e 8ª séries nas escolas regulares estaduais de uma Diretoria Regional no interior do Estado de São Paulo.

Há relativa variação de faixa etária situada entre 11 (onze) e 18 (dezoito) anos. Dentre os participantes, 09 (nove) apresentaram defasagem idade/série, sendo 4 (quatro) com variação entre 1 (um) e 3 (três) anos, e 5 (cinco) entre 4 (quatro) e 6 (seis) anos.

Todos os participantes freqüentam em horário inverso (com apoio de transporte oferecido pelas prefeituras), a única sala de recursos estadual disponível na região, que permanece alocada em uma das escolas no município sede da Regional. Esta oferece através de duas professoras especialistas, apoio educacional para alunos com deficiência auditiva e intelectual.

### **7.2.1 A Busca por Aprender História**

A análise das respostas dos alunos seguirá basicamente a mesma seqüência, ou seja, inicialmente será realizada pré-análise quantitativa dos dados, onde procuraremos conhecer os principais elementos que constituem as respostas dos alunos a toda esta estrutura que encontram nas escolas regulares, cujas características, discutimos nos capítulos anteriores.

Conhecendo os indicadores que começam a caracterizar estas respostas, passaremos então à análise qualitativa das mesmas fontes, quando procuraremos compreender como esta contraditória dinâmica escolar, movida pela lógica de mercado que vimos marcar profundamente a concepção de êxito no ensino de História, é recebida pelos alunos com deficiência intelectual.

Os dados que nos ajudarão neste estudo, resultantes das entrevistas realizadas com os alunos, seguem na tabela 5.

Tabela 5. Resultado da entrevista realizada com os alunos.

<b>ESCOLA</b>			
<b>Estar na Escola</b>	<b>Razão de Estar</b>	<b>O que gosta na escola</b>	
	<b>Aprendizado</b> 8	<b>Aprendizado</b> 5	<b>Amizades</b> 13
	<b>Amizade</b> 2		<b>Tem</b> 13
<b>Gosto</b> 12	<b>Mercado trabalho</b> 1	<b>Amizades</b> 7	
	<b>Pais Ausentes</b> 1		<b>Não tem</b> 1
<b>Não Gosto</b> 2	<b>Outra preferência</b> 2	<b>Não respondeu</b> 2	

<b>APRENDIZAGEM</b>			
<b>Matéria que gosta</b>	<b>Razão</b>	<b>Matéria que não gosta</b>	<b>Razão</b>
<b>Matemática</b> 4	<b>Participação</b> 10	<b>Matemática</b> 5	<b>Não Participação</b> 6
<b>Ciências</b> 3		<b>História</b> 3	<b>Aspecto Positivo</b> 13
<b>História</b> 2		<b>Geografia</b> 2	
<b>Português</b> 2	<b>Professor</b> 3	<b>Português</b> 2	<b>Professor</b> 6
<b>Inglês</b> 1		<b>Inglês</b> 1	<b>Aspecto Negativo</b> 1
<b>Ed. Física</b> 1	<b>Não Respondeu</b> 1	<b>Ciências</b> 1	<b>Não Respondeu</b> 2
<b>Geografia</b> 1		<b>Ed. Física</b> 0	

<b>MÉTODO</b>			
<b>Preferência</b>	<b>Realidade</b>	<b>Percepção Ensino</b>	<b>Percepção Avaliação</b>
<b>Grupo Individual</b> 7	<b>Grupo Individual</b> 3	<b>Bancário</b> 12	<b>Bancário</b> 9
<b>Independente</b> 4	<b>Independente</b> 8	<b>Libertário</b> 1	<b>Libertário</b> 0
		<b>Não respondeu</b> 1	<b>Não respondeu</b> 5

<b>ÊXITO</b>			
<b>Habilidade</b>	<b>Auto-imagem</b>	<b>Razão</b>	<b>Êxito</b>
	<b>Bom Aluno</b> 6	<b>Obediência</b> 6	<b>Participação</b> 7
<b>Obediência</b> 4	<b>Mau Aluno</b> 6	<b>Tenho problema</b> 2	<b>Obediência</b> 2
		<b>Não Participo</b> 4	
<b>Participação</b> 10	<b>Não Respondeu</b> 2	<b>Não Respondeu</b> 2	<b>Não Respondeu</b> 5
		<b>Não Respondeu</b> 2	<b>Não Respondeu</b> 2

Primeiramente procuramos conhecer um pouco das concepções construídas pelos alunos entrevistados sobre o espaço escolar, através do que teriam a dizer quanto aos seguintes itens:

- a. Estar na escola;
- b. Razão de estar na escola;
- c. O que mais gostam na escola;
- d. Amizades.

Quanto ao item “estar na escola”, dentre os 14 alunos entrevistados, 12 responderam gostar de freqüentá-la, enquanto somente 02 indicaram não gostar.

Considerando a significativa disparidade entre o número de respostas positivas e negativas à permanência na escola, questionamos o que levaria cada entrevistado à afirmação que apresenta na questão anterior. Dentre os 12 participantes que responderam gostar de freqüentar a escola, 08 esclareceram que é devido à possibilidade de angariar novos conhecimentos, 02 devido à presença dos amigos, 01 devido ao necessário preparo para o mercado de trabalho e também 01 devido à ausência dos pais em casa durante o dia, o que acaba determinando sua permanência na escola.

Os 02 entrevistados que responderam não gostar de freqüentar a escola, esclareceram que é devido ao fato de preferirem fazer outra coisa no horário em que as aulas acontecem.

Os dados iniciais demonstram claramente que a escola é concebida pela grande maioria dos alunos entrevistados como um espaço positivo, notavelmente relacionado ao aprendizado e à constituição de novas amizades.

Visando complementar os aspectos indicados nas questões iniciais, perguntamos então a estes alunos o que mais gostariam nesta escola e se conseguiram constituir novas amizades.

Dentre os 12 entrevistados que responderam gostar da escola, devido à possibilidade de aprender mais, às amizades que fazem, ao preparo oferecido para o mercado de trabalho ou mesmo à companhia das pessoas durante a ausência dos pais, 07 responderam gostar mais dos momentos em que permanecem com os amigos que lá fizeram, enquanto 05 disseram mais gostar das coisas que aprendem nesta escola. Os 02 alunos que responderam não gostar de freqüentar a escola tendo em vista que preferem fazer outra coisa no mesmo período, não responderam à pergunta.

Dentre os 14 entrevistados, somente 01 aluno respondeu que neste espaço não fez novas amizades, enquanto os 13 demais entrevistados responderam exatamente o contrário.

Como podemos observar, permanecem os aspectos positivos relativos ao espaço escolar, reafirmando e complementando os apontamentos suscitados na pré-análise dos itens

iniciais, ou seja, a escola não é somente percebida, mas vivenciada como espaço de aprendizado e constituição de novas amizades.

Conhecendo tais características, propomos então analisar com maior especificidade a relação destes alunos com as disciplinas escolares, com especial atenção à disciplina de História, para tanto, sugerimos o estudo dos seguintes itens:

- a. Matéria que mais gosta;
- b. Razão de gostar desta matéria;
- c. Matéria que não gosta;
- d. Razão de não gostar desta matéria;
- e. Concepção sobre História;
- f. Razão de apresentar esta concepção.

Dentre os 14 entrevistados, 04 apontaram gostar mais de Matemática, 03 de Ciências, 02 de História, 02 de Português, 01 de Geografia, 01 de Inglês e 01 de Educação Física.

Esclarecendo o motivo pelo qual apontam gostar mais de tais disciplinas, 10 entrevistados responderam que é devido à possibilidade que encontram em participar das aulas, 03 porque gostam de seus professores, enquanto 01 deixou de responder à pergunta.

Vemos que não há expressiva diferença entre o número de apontamentos para cada disciplina escolar, porém, comparando os dados apresentados com os itens pré-analisados anteriormente, vemos que permanece a questão da constituição das relações sociais nos espaços escolares estudados, pois a possibilidade de participação durante as aulas, resultado do relacionamento positivo construído entre alunos e professores, foi responsável por determinar uma melhor experiência pessoal com as disciplinas escolares que citaram.

Quanto às disciplinas escolares que não gostam, dentre os 14 entrevistados, 05 indicaram a Matemática, 03 a História, 02 a Geografia, 02 Português, 01 as Ciências e 01 Inglês.

Esclarecendo a razão pela qual declaram não gostar destas disciplinas, 06 entrevistados responderam ser devido à dificuldade da garantia de sua participação nas aulas, também 06 por não gostarem do professor, enquanto 02 alunos não responderam à questão.

Como podemos perceber, novamente não observamos sugestiva diferença entre as disciplinas citadas, porém, o relacionamento construído em sala de aula é novamente apontado como fator delineador das experiências coletivas quanto ao ensino e à aprendizagem, corroborando a idéia de que a opção por gostarem ou não de uma disciplina escolar, está diretamente relacionada à possibilidade que os alunos com deficiência intelectual entrevistados têm encontrado para nelas participarem.



Nesta perspectiva, direcionando os questionamentos para pontualmente tratarem da questão da aprendizagem de História, o que poderíamos observar?

Dentre os 14 participantes questionados sobre o que acham desta disciplina, 13 responderam gostar, enquanto somente 01 deixou claro esclarecimento de que não gosta da matéria escolar em questão.

Quanto aos alunos que indicaram gostar da História, 08 dizem ser devido à possibilidade que encontram em participar das aulas, 04 devido à capacidade que esta disciplina escolar teria em auxiliá-los em algum momento diante das características do mercado de trabalho e 01 deixou de responder à questão. Um dos alunos que respondeu não gostar de História, também não respondeu à questão.

Vemos que a grande maioria indica gostar de História, por tratar-se, segundo os entrevistados, de uma disciplina escolar que tem apresentado possibilidades de participação; fundamentação comum que corrobora os delineamentos que apontamos nas questões anteriores.

Considerando a significativa e reiterada citação da “participação” como fundamento primordial à aproximação ou ao afastamento dos alunos frente a cada disciplina escolar, bem como a pequena contradição que encontramos ao observar que inicialmente a História é citada entre as disciplinas que os alunos não gostam (três citações), vemos ser importante estudarmos afinal, o que estariam concebendo como “participar”?

Buscando os fundamentos necessários à reflexão acerca desta problemática, propomos inicialmente uma breve análise da percepção destes alunos sobre a dinâmica ensino/aprendizagem de História que encontram na cotidiana experiência escolar. Entendemos que a fala dos entrevistados sobre o tema, começa a demonstrar sua compreensão acerca do que seriam os espaços de participação constituídos pela estrutura escolar.

Após esta verificação, poderemos então proceder à análise dos mecanismos que os alunos entrevistados passariam a utilizar para adentrarem estes mesmos espaços.

Estamos certos de que uma maior compreensão acerca da dinâmica da leitura, do reconhecimento e da posterior atuação dos alunos com deficiência intelectual diante destes espaços começa a desvelar um pouco mais do contexto onde se encontra inserido o contemporâneo ensino de história.

Neste sentido, propomos inicialmente a análise dos seguintes fatores:

- a. Preferência pedagógica pessoal;
- b. Realidade encontrada;
- c. Percepção sobre o Ensino;

d. Percepção sobre a Avaliação.

Sobre os meios que julgam capazes de melhorar as condições de seu aprendizado, 07 (sete) entrevistados disseram preferir o estudo em grupo durante as aulas, 03 responderam preferir o estudo individual, enquanto 04 participantes responderam não se importar com a forma, já que aprenderiam segundo qualquer opção.

Questionados então, quanto ao que verdadeiramente ocorre em sala de aula, 08 responderam não estudar (com regularidade) formando grupos de alunos, 03 sempre estudariam nestes grupos, enquanto também 03 responderam estudar sempre de forma individual.

Vemos que não há grande disparidade entre o que esperam os alunos e o que ocorre em sala de aula quanto ao meio de aprendizado proporcionado pelos professores em sala de aula, cabendo apenas ressaltar que o estudo em grupo é percebido pela maioria dos entrevistados como positivo ao desenvolvimento de sua aprendizagem, apesar de nem sempre ser adotado como ferramenta de apoio pedagógico.

Quanto à percepção destes alunos sobre o método de ensino utilizado pelo professor durante as aulas de História, 12 entrevistados relataram detalhadamente várias características que consideramos bancárias no ensino, enquanto somente 01 relata a presença do que nos parecem princípios libertários. Um dos participantes não respondeu à questão.

O mesmo ocorre quando os alunos foram questionados quanto aos processos de avaliação do aprendizado em História. Dentre os 14 entrevistados, 09 continuam a relatar características que consideramos claramente bancárias, enquanto 05 deixaram de responder à questão.

Considerando as respostas anteriores e o relato dos entrevistados acerca das características da prática de ensino de História, vemos que os alunos fazem simples, mas profundas leituras a respeito não somente da disciplina em questão, mas da estrutura e funcionamento do contexto escolar, seja reconhecendo que este espaço nem sempre está organizado ao atendimento daquilo que consideram o ideal para si, e que reflete, por exemplo, na oposição entre a forma como preferem assistir às aulas e a forma como são movidos a permanecer, seja descrevendo várias características dos meios utilizados pelos professores para o ensino e a avaliação em História.

Sabendo que os alunos bem reconhecem vários detalhes do funcionamento desta estrutura escolar, procuramos finalmente verificar, quais as posturas que estariam sendo adotadas por eles diante deste espaço. Para tanto, propomos a análise dos seguintes elementos:

a. Habilidade necessária para o aprendizado;

- b. Auto-imagem;
- c. Razão de apresentar esta auto-imagem;
- d. Concepção de êxito
- e. Exemplo de êxito.

Dentre os 14 alunos entrevistados, 10 afirmam que para garantir o êxito na aprendizagem de História, é fundamental que consigam participar nas aulas, enquanto 04 ressaltam ser ainda mais importante, a obediência às orientações do professor.

Diante destas características, os entrevistados foram convidados a uma “auto-análise” para dizerem se seriam bons ou maus alunos. Obtivemos equilíbrio entre as respostas, pois dentre os 14 participantes, 06 responderam ser bons alunos, também 06 responderam ser maus alunos, enquanto 02 não responderam à questão.

Todos os que afirmam ser bons alunos, esclareceram que se deve ao fato de serem obedientes aos professores. Dentre aqueles que responderam serem maus alunos, 04 esclarecem que é devido ao fato de não participarem das aulas, enquanto 02 dizem que é devido a um “problema” que possuem. Dois participantes não responderam à questão.

As respostas indicam primeiramente que os alunos entrevistados possuem uma atitude ativa diante do contexto escolar que encontram, pois este mesmo contexto provoca-lhes reações que podemos observar devidamente contextualizadas, inclusive, sendo responsáveis pela sua auto-identificação como bons ou maus alunos.

Poderíamos apontar também que as respostas começam a indicar que a compreensão que construíram acerca do sentido da “participação”, está diretamente relacionada à obediência no cumprimento das orientações dos professores de História, sendo inclusive o fator determinante na distinção entre o que consideram bons ou maus alunos, ou seja, respectivamente aqueles que cumpririam ou não o que é determinado pelo professor de História em sala de aula.

Visando responder com maior propriedade esta questão, questionamos então os alunos sobre qual seria o momento em que consideram ter alcançado êxito na aprendizagem de História, ou seja, quando acreditam ter alcançado o que buscam durante as aulas de História.

Dentre os 14 participantes, 07 responderam quando conseguem participar das aulas, 02 quando obedecem as determinações do professor, enquanto 05 entrevistados não responderam à questão.

Movidos a esclarecerem este momento através de um exemplo, 12 alunos apontaram situações de obediência às orientações transmitidas pelos professores de História durante as aulas, enquanto 02 alunos não responderam à questão.

Como podemos perceber, ao questionarmos os alunos quanto ao que consideram êxito na aprendizagem de História, houve ainda pouca distinção capaz de apontar o que definitivamente entenderiam enquanto obediência e participação, que na fala dos alunos, até o momento ainda parecem fundir-se em um único significado.

A dúvida foi solucionada no momento em que solicitamos um exemplo sobre êxito na aprendizagem de História, quando então percebemos que a totalidade dos exemplos dados pelos alunos, de fato relacionam a participação à obediência no cumprimento das orientações dos professores de História, indicando que concebem as palavras como sinônimas.

Esta perspectiva aponta-nos para uma série de questões que cuidadosamente teceremos considerações, porém, sem a pretensão de esgotarmos por este momento, todas as possibilidades de análise que disponibilizam.

Quais situações seriam responsáveis pela criação e manutenção do vínculo entre participação e obediência às orientações dos professores durante as aulas de História? Como os alunos com deficiência intelectual devem responder a estas situações? Estas respostas são exclusivamente inerentes aos alunos com deficiência intelectual? Em caso negativo, o que então indicam a respeito dos objetivos da educação e ainda mais precisamente do contemporâneo ensino de História? E ainda, o que denunciam quanto às dificuldades comumente encontradas na instituição dos processos de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares?

Considerando as características que apontamos nos capítulos iniciais quanto à história da educação, entendemos que seriam de fato encontradas várias circunstâncias promotoras da exclusão entre todos os supostos partícipes dos processos educativos, ou seja, alunos com ou sem deficiência bem como seus professores.

Entendemos ainda que o caminho comumente tomado tanto pelos professores quanto pelos alunos recentemente inseridos neste espaço escolar, visando o afastamento dos processos de exclusão, estaria notoriamente relacionado à leitura e à compreensão que construiriam com base em suas experiências no pleno funcionamento desta escola.

Neste sentido, vimos inicialmente que a postura que particularmente os alunos adotaram para garantia do aprendizado segue exatamente na direção que nos pareceu muito comum em todas as entrevistas:

A9. O que eu faz pra aprender... Ficá quieto e prestar muita atenção.

A3. [...]eu não vou no banheiro (...) eu fico muito quieta... calma...

No momento em que estes alunos são imersos nas diretrizes de ensino apresentadas pela escola, vemos que começa a ocorrer o que nos parece ser uma espécie de processo de “adequação” ao contexto percebido, que neste caso, demonstra não permitir a atuação e o desenvolvimento de um sujeito ativo, mas compelido, de forma a adequar-se ao modo socialmente considerado “correto” de ser e estar.

Neste caso, os alunos demonstram perceber que a passividade durante as aulas é uma das principais vias instituídas e consolidadas para “aprendizagem” no contexto em que se encontram, logo buscam o silenciamento e a adequação de seu comportamento como ferramenta necessária para o que concebem como aprendizado:

A7. [...]guardar o que ela fala na cabeça (...) pra depois eu poder falar... pra responder (...) ela fala e eu vou guardando.

Vemos então que o “aprender” encontra-se diretamente relacionado ao arquivamento de informações, e que significativas ou não, devem ser adquiridas através do silenciamento e do controle do comportamento durante as aulas. Neste sentido, a passividade diante do conteúdo transmitido é visto como comportamento fundamental à composição dos “bons alunos”, que nas palavras dos entrevistados, seriam aqueles que conseguem “guardar na cabeça” toda a informação para então retransmiti-la de forma correta e integral, ou seja, de fato adequando-se ao que percebem ser o ideal:

A2. [...]eu presto atenção na explicação... e quando ela dá as coisas eu sei fazê...

A9. [...]eu fico quieto dentro da sala de aula.

A11. [...]eu fico quieto, não mexo com os outros, eu fico bem quieto na aula dela...

Como podemos perceber, as falas dos alunos expressam posições significativamente marcantes e bem definidas diante deste espaço escolar que, a cada resposta, é ainda mais caracterizado pelas expectativas bancárias, onde a participação e a constituição do sujeito ativo diante do conhecimento é substituída pelo silenciamento e a submissão do sujeito à informação.

Neste sentido, concordamos com Paulo Freire (2005, p.66) quanto à instituição de um longo processo de valorização da mera sonoridade da palavra em completo esquecimento do potencial transformador que possui, e que leva a estrutura escolar a direcionar-se (a nosso entender) perigosamente em direção à completa desconstrução não somente do seu sentido pretensamente libertário, mas ainda, das disciplinas que compõem seu currículo, dentre elas a História.

As aulas que estariam teoricamente orientadas ao desenvolvimento do senso crítico, do conhecimento, reconhecimento e aplicação do conhecimento visando a transformação positiva do contexto social que circunda o aprendiz, acabam tornando-se espaço da audição de cotidianos discursos ou talvez leituras de fatos “importantes” alheios e distantes no espaço e no tempo:

- A2. [...]a aula de História fala muita coisa importante que a gente não sabe...  
A8. [...]fala bastante aqueles negócio...  
A9. ele manda nós lê o livro... e depois ela manda nós escrever no caderno e passá pelo caderno, o que tá escrito no livro nós passa pro caderno.

As respostas dos alunos quanto à aprendizagem de História, apontam a instituição de um ensino que parte de alguém que fala, e que logo depois demanda a passividade do outro que deve somente escutar, mesmo que seja segundo os alunos, “aqueles negócio” “que a gente não sabe”.

Vemos tratar-se de uma perspectiva que acaba por afastar estes alunos da possibilidade de construção de conhecimento, que neste sentido torna-se de fato mera “informação”, cuja função é alcançada mesmo que reproduzida graficamente do livro (fonte que paralelamente ao professor, emana o conhecimento) ao caderno.

Conhecendo as características deste ensino através do que respondem os alunos entrevistados, questionamos afinal quais seriam os resultados alcançados através da informação narrativa ou descritiva de fatos nas aulas de História. Chegamos então aos seguintes resultados:

- A2. Ah...eu nem lembro...eu sei que eu aprendi negócio de Feudalismo...essas coisas...só que eu não sei contar direitinho.  
A1. Ah...difícil... Neo-colonismo.  
A4. É... o negócio lá da cana-de-açúcar que ele fala muito...

Na resposta de A2 e A4, vemos que a informação é identificada como algo alheio e distante, não pertencente ao universo individual dos entrevistados, por isso naturalmente denominada “negócio”.

As tentativas dos entrevistados em apresentar o que aprenderam durante as aulas de História, coerentemente apontam para o objetivo do ensino que até o momento encontraram, ou seja, não somente informar, mas nas palavras dos próprios alunos, “contar direitinho”.

Até este momento podemos perceber que a resposta dos alunos com deficiência intelectual vem correspondendo às características que apontamos durante a análise das entrevistas realizadas com os professores, ou seja, a escola, orientada pelos princípios bancários de ensino, encontra-se em um cíclico processo de ensino que valoriza o

conhecimento enquanto produto a ser depositado. O aluno, responsável direto pelo arquivamento correto da informação que lhe foi transmitida por algo ou alguém que lhe é superior por possuir o que ele ainda não obtém (a própria informação), busca adequar-se para cumprir os procedimentos considerados obrigatórios para o êxito do depósito.

Nesta perspectiva de ensino, reafirmamos que os alunos encontram na passividade, na anulação de sua identidade e na adequação de seu comportamento ao modo correto de ser e estar durante as aulas de História, os meios para responder a um processo educativo já consolidado.

É então que a participação, tantas vezes apontada como fundamental às experiências positivas no ensino de História, confunde-se com a questão da obediência ao que determina não somente o professor, mas o próprio meio, pois como vimos nos capítulos anteriores, este também os submete.

Neste sentido, podemos perceber através da fala dos entrevistados que o ensino de História até o momento não conseguiu superar os limites impostos pelo bancarismo na educação, mas ao contrário, tem caminhado no sentido de sua completa adequação aos mesmos limites que por essência deveria primariamente denunciar e recusar, retomando seus oficiais objetivos que o direcionam para o desenvolvimento da capacidade dos alunos em:

Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais; questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação (BRASIL, 1998 p.43).

Somente recuperando sua real identidade, o ensino de História deixará qualquer possibilidade de contraposição ao direito de acesso e usufruto do espaço comum de escolarização, ajudando a todos na percepção de que a origem dos entraves a aceitação da diferença, encontra-se na silenciosa aceitação de uma lógica que jamais deveria delinear os rumos da educação.

## Discussão

A análise das fontes disponibilizadas através das entrevistas com professores e alunos com deficiência intelectual, mostrou-nos que apesar das peculiaridades das falas, ambos os grupos constituem contínuo diálogo com o que denominamos “espaço escolar”, respondendo ativamente às características que este apresenta.

Este intenso relacionamento que cotidianamente se reconstrói na prática de ensino, como vimos, tem ciclicamente reproduzido o que Freire (2005) denomina “Bancarismo” e que, historicamente presente no universo escolar, apresenta várias de suas marcas dentre as quais destacamos a profunda incoerência pedagógica, já que discursivamente<sup>30</sup> volta-se ao “desenvolvimento humano”, mas em sua prática desconstrói qualquer possibilidade de humanização em todo o processo educativo.

Neste sentido, é válido retomarmos uma questão que apontamos nos capítulos iniciais, quando vimos que 9 entre 11 professores de História entrevistados (o que significaria 81,81% dos participantes) quando perguntados, não definiram o que seria História para o Ensino Fundamental.

Diante deste expressivo número, questionamo-nos àquele momento, qual seria a razão de professores de História não definirem sua própria ferramenta de trabalho quando questionados a respeito, preferindo ao contrário, responder à pergunta falando principalmente de métodos de ensino e avaliação, ou da importância do aprendizado.

A definição de História até hoje vem promovendo intensos debates principalmente entre os historiadores, não parecendo haver de fato, plena concordância a respeito, o que justifica em partes a variabilidade de definições que podemos encontrar e mesmo as constantes indecisões.

As principais discussões sobre o assunto têm se concentrado em um núcleo comum que procura estudar as constantes tentativas de apropriação do conceito e da função da História, para fundamentação de dogmas importantes a alguns grupos minoritários dominantes, que vêm nela, uma importante ferramenta de legitimação de seu poder.

Esta discussão ganhou força entre os teóricos da História, na medida em que foram ampliados os espaços de contestação deste “conceito burguês da História”, através das

---

<sup>30</sup> Não tratamos neste trabalho a questão do discurso presente na prática pedagógica ou mesmo no contexto global da Educação, porém, estamos nos remetendo aos documentos oficiais como as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais.



propostas de Marx e Engels (2007), particularmente, quanto à explicação acerca dos variados meios utilizados pela burguesia para sustentação da exploração proletária.

Os homens, até hoje, sempre tiveram falsas noções sobre si mesmos, sobre o que são ou deveriam ser. Suas relações foram organizadas a partir de representações que faziam de Deus, do homem normal, etc. O produto de seu cérebro acabou por dominá-los inteiramente. Os criadores se prostraram diante de suas próprias criações. Libertemo-los, portanto, das ficções do cérebro, das idéias, dos dogmas, das entidades imaginárias, sob o domínio dos quais definham (MARX; ENGELS, 2007 p.35).

Esse embate promovido pela contestação marxista, que contraria o pensamento imobilista e factual comumente utilizado enquanto ferramenta de dominação burguesa começa a pensar uma História em constante movimento, tornando possível a conscientização de que o destino da humanidade não é previamente determinado pela história ou pelo que seriam seus legítimos “agentes”, mas resultante das relações estabelecidas pelo homem neste complexo contexto social, pois “não há história sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz” (FREIRE, 2005 p. 107).

A perspectiva teórica marxista sobre a História, desde a promoção deste primeiro embate conceitual, que busca devolver ao homem sua condição de sujeito ativo diante de sua história, vem assim criando cada vez maiores espaços de resistência à apropriação conceitual burguesa, conseqüentemente trazendo profícuas raízes ao pensamento científico acerca do conhecimento histórico.

Cabe ressaltar que este mesmo aporte teórico que promove o debate sobre a definição da História, cujas raízes são claramente voltadas à denúncia da opressão burguesa no verdadeiro conflito existente entre o que denomina burguesia e proletariado, está também sujeito ao debate, logo, ainda não determinará pleno consenso a respeito<sup>31</sup>.

Consideramos que ainda hoje pouco consenso será de fato encontrado entre os estudiosos e apreciadores das Ciências Humanas quanto a esta discussão, mas, seria somente uma questão de indefinição acadêmica o fato de 81,81% dos professores entrevistados não definirem o que seria a História para o Ensino Fundamental?

Não. Compreendemos tratar-se de apenas um dos resultados já observáveis da perspectiva bancária cotidianamente reproduzida nas escolas, e que, oculta em meio às argumentações libertárias quanto ao papel da educação, não deixa transparecer sua presença e

---

<sup>31</sup> Um exemplo pode ser observado em matéria intitulada “História Marxista é Charlatanismo”, publicada por Olavo de Carvalho no Jornal “O Globo” do dia 27 de maio de 2002.

seu principal objetivo, que segundo Freire é conduzir o aprendiz “no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (FREIRE, 2005 p.76).

Neste sentido, torna-se claro o motivo pelo qual até mesmo os professores de História desconhecem a função da disciplina que ministram, pois estes se encontram imersos na mais profunda incoerência, afinal, o trabalho que exercem, comumente apresentado como responsável pela construção dos caminhos para o desenvolvimento da crítica, do conhecimento e utilização das ferramentas de transformação de espaço social, quando desenvolvido no interior deste espaço escolar delineado segundo expectativas mercadológicas, não serviu à denuncia, mas à adesão que conduziu sua atuação na perspectiva da dominação, do aprisionamento das idéias e do silenciamento.

Neste sentido, vimos durante análise das “Condições Iniciais”, que a História antes da presença dos alunos com deficiência intelectual, é compreendida pelos professores entrevistados como espécie de produto que deve ser entregue aos alunos responsáveis por “guardá-la”.

Vimos ainda que esta mesma História possui objetivo funcional e imediato, mais precisamente voltado para uma boa nota na prova mensal, nos exames vestibulares ou nos concursos públicos, logo, seu ensino permite ser meramente depositário e a avaliação, direcionada ao objetivo da História, procura reproduzir a futura verificação da quantidade de informações que foram arquivadas pelos alunos.

As dificuldades para o aprendizado desta História estão em sua plenitude voltados aos alunos, compreendidos como únicos responsáveis pelo fracasso na aprendizagem, ou seja, na aquisição e posterior reprodução do conteúdo que lhe foi entregue verbalmente ou através da leitura do livro didático.

Diante destas sucessivas características bancárias nas condições iniciais quanto ao ensino, vimos finalmente que os professores almejam a construção e utilização da História pelos alunos, como ferramenta de compreensão e transformação do mundo que os cerca.

Esta é a característica do ensino e da história que os alunos com deficiência intelectual irão encontrar no momento em que passam a ser parte integrante deste espaço escolar denominado regular.

No momento em que estes alunos começam a interagir neste espaço, ao que denominamos “Condições Posteriores”, vimos que não há alterações substanciais na resposta dos professores e particularmente do ensino aos novos sujeitos. Trata-se de um momento inicial, onde ainda não se encontra definido o que exatamente pode significar a presença destes alunos nas escolas regulares.

Vimos também que não houve alteração no método utilizado pelos professores para o ensino de História que permaneceu depositário, logo, cabendo ao aluno ingressante sua adequação. O mesmo ocorreu com relação à avaliação, que permaneceu voltada à verificação da quantidade de informações guardadas por estes alunos.

Diante das dificuldades que os professores encontraram para alcançar o êxito que esperam também com estes alunos, ou seja, a significação do conhecimento, vimos que passaram então a avaliar a conduta, atribuindo notas positivas associadas ao que consideram bom comportamento. A busca pela constituição do espaço ideal para o ensino depositário, silencioso e permeado da passividade, produziu um completo afastamento da própria História.

Respondendo a toda este contexto, os alunos afirmam gostar da escola por perceberem nela um espaço de aprendizado e constituição de novas amizades. Dizem preferir as disciplinas que permitem a sua “participação”, entre elas, a História.

Percebem que este espaço escolar nem sempre atende às suas particularidades, e os professores mantêm uma característica bastante peculiar para o ensino e a avaliação, que respectivamente encontram-se associados ao discurso e à sua efetiva reprodução.

Por fim, aponta a importância do silenciamento e da adequação do comportamento de acordo com o esperado pelo professor como procedimento comum, pois reconhecem que ambos estão notavelmente associados ao êxito.

As respostas dos alunos demonstram a existência de um mecanismo que vem sutilmente impondo sua adaptação ao modo que o espaço escolar considera ideal de ser e estar.

Ao encontrarem dificuldades para alcançar o êxito que esperam no ensino de História para os alunos com deficiência intelectual, ou seja, a significação e a utilização da História como ferramenta de conhecimento e atuação sobre o mundo (o que nos parece ainda bastante questionável, pois o ensino e a avaliação não está direcionado a este objetivo, mas ao arquivamento de informações que logo devem ser reproduzidas), os professores desconsideram a própria História e passam a valorizar meramente a conduta destes alunos na sala de aula.

A ação indica que existe uma dinâmica que busca adequar o comportamento destes alunos à perspectiva escolar, no que se refere primeiramente ao seu silenciamento (que garante ao menos que o cotidiano depósito de informações não seja interrompido por comportamentos inadequados ao espaço) e gradual aquisição das ferramentas fundamentais para o aprendizado na perspectiva bancária, ou seja, a silenciosa e passiva escuta da informação para sua posterior reprodução.

Neste sentido, vemos que a inclusão escolar tem alcançado seu objetivo, pois desde já os alunos com deficiência intelectual entrevistados começam a se constituírem sujeitos da educação bancária.

O que ocorre porém, é que os mecanismos mantenedores deste processo de sujeição é democrático e concebe todos os alunos como iguais, por isso possuindo pouca diversidade de ferramentas de submissão.

Neste sentido, acreditamos que as tentativas de sujeição dos alunos com deficiência intelectual em muitas ocasiões não alcançarão sequer o silenciamento e o controle do comportamento, ou se ainda o fizer, poderão pouco alcançar quanto à deposição e posterior devolução de informações, pois as marcantes diferenças comumente trazidas pela deficiência intelectual, em muitas ocasiões não permitirão a utilização destas ferramentas, pois foram constituídas à sujeição generalizada, logo, desconsiderando particularidades.

Por isso, é natural observarmos desde este momento inicial, a busca dos professores por “capacitação” para o ensino de alunos com deficiência intelectual, o que resumidamente significaria a busca por ferramentas novas (que seriam produzidas pela Educação Especial) para que este aluno possa ser adaptado ao contexto escolar.

A recente aproximação da Educação Especial ao contexto escolar regular começa a demonstrar que a totalidade das ferramentas esperadas sequer existe, e ainda, que a própria dinâmica presente na deficiência intelectual, em muitas ocasiões, continua completamente incompreensível.

Assim sendo, acreditamos que a presença dos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares, ao ocasionar uma certa e contínua série de problemas a este espaço que não se encontra direcionado à aceitação de uma constante diferença, possui dois grandes potenciais: Inaugurar uma nova forma de exclusão social, onde alunos estarão inseridos em espaços que sutilmente desconsiderarão a sua presença, ou provocar uma difícil revisão dos objetivos da escola.

## **Considerações Finais**

A elaboração deste estudo nos permitiu um novo olhar para a escola, a inclusão escolar e o ensino de História.

Percebemos que a contínua constituição de sujeitos passivos diante do conhecimento, baseado nos princípios bancários de ensino direcionado às questões mercadológicas, não tem como alvo somente os alunos, mas todos os partícipes do processo ensino/aprendizagem.

Professores de história imersos nesta perspectiva encontram uma série de dificuldades para trabalharem a diversidade em uma sala de aula voltada à competitividade, à aquisição de bens, ao bom emprego, às difíceis vagas no ensino universitário público.

O ensino de história discursivamente voltado à humanização, reorganiza-se neste espaço de modo que promova o cíclico processo de sujeição através da entrega da maior quantidade possível de informações que serão cobradas logo a frente. Não há tempo para o debate, o aprendizado e mesmo à percepção do outro.

A presença dos alunos com deficiência intelectual nas salas de aula regulares, tem o potencial de desmascarar por completo esta organização bancária da educação, pois, se até o momento foi possível “adequar” as diferenças através das ferramentas de dominação presentes no universo escolar, agora não há mais como fazê-lo, pois o aluno com deficiência intelectual não responde a estas ferramentas da mesma forma que todos os demais. Novas ferramentas de submissão podem não existir.

A dificuldade da dominação deste sujeito no universo bancário do ensino impõe o pensamento sobre sua humanidade, logo, uma possibilidade de superarmos uma longa história de sujeição.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, C.D; STRECK, D. *Palavra / Palavrasão*. in: STRECK, D.R.; REDIN, E; ZITKOSKI, J.J. (orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BITTENCOURT, C. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.

BORTOLOTTI, K.F.S. *O Ratio Studiorum e a Missão no Brasil*. Ensaios de história, Franca, v. 8, n. 1, p. 53-72, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. SEB. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília, 1998. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf)>. Acesso em: 10/10/2006.

\_\_\_\_\_. SEESP. *Números da Educação Especial no Brasil*. Brasília, 2006. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=208&Itemid=26](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=208&Itemid=26)>. Acesso em: 12/12/2006.

BUENO, J.G.S. *Educação Especial Brasileira: Integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

BURKE, P. *A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Edunesp, 1997.

CRUZ, M.B.A. *O Ensino de História no Contexto das Transições Paradigmáticas da História e da Educação*. In: NIKITIUK, S.L. (org). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo, SP: Cortez, 2004. p. 73-83.

DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. *Entrevista Em Educação Especial: a natureza dos problemas investigados*. Temas em Educação Especial, São Carlos, v. 1, p. 67-80, 1990

\_\_\_\_\_. *Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 3, p. 93-100, 1995.

FORSTER, M.M.S. *Educador / Educando*. in: STRECK, D.R.; REDIN, E; ZITKOSKI, J.J. (orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis: 31 ed. Vozes, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GASPARELLO, A.M. *Construtores de Identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

GUSMÃO, E.M. *Memórias de quem ensina história: cultura e identidade docente*. São Paulo: Edunesp, 2004.

HOUAISS, A. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JANUZZI, G.M. *A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M.C.M. *Matricula de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino: do que e de quem se fala?*. In: GOÊS, M. C. R e LAPLANE, A. L. F (orgs). *Políticas e Práticas da Educação Inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 49-68.

LAPLANE, A.L.F. *Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar*. In: GOÊS, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (orgs). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

LODI, J.B. *A Entrevista: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira, 1971.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MENDES, E.G. *Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. Tese de doutorado, USP, 1995.

MOLL, L.C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas na psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORAES, R. *Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise social discursiva*. *Ciência e Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211. São Paulo: EDUNESP, 2003.

NAVARRO, P.; DIAZ, C. *Análisis de contenido*. In: DELGADO, J.M; GUTIERREZ, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994.

NIKITIUK, S.L. (org) *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, A.A.S. *A Entrevista em Educação Especial: questões metodológicas*. In: MARQUEZINE, M.C; ALMEIDA, M.A.; OMOTE, S. *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: EDUEL, 2003.

PADILHA, A.M.L. *Possibilidades de História ao Contrário: ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. 3.ed. São Paulo: Plexus, 2004.

\_\_\_\_\_. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

RAMOS, U. P. *Algemas, um Imperativo Legal*. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=499CID006>>. Acesso em: 04 nov. 2008.

RIBEIRO, M.L.S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

ROMANELLI, O.O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTOS, B.C.C. *Irmandades, Ofícios e Cidadania no Rio de Janeiro do Século XVIII*. In: IX Congresso Internacional da Brazilian Studies Association. New Orleans, Anais do Congresso. Disponível em <<http://www.brasa.org/abstractspapers>>. Acesso em: 24 mar. 2008.

SARTORI, J. *Educação Bancária / Educação Problematizadora*. in: STRECK, D.R.; REDIN, E; ZITKOSKI, J.J. (orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, L. H. *Ensino de História para Alunos com Deficiência Mental: a busca pelo êxito nas escolas regulares de Paraguaçu Paulista SP*. 131 f. Monografia (Especialização) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2007.

SOUZA, I.L.C. *Pátria Coroada: o Brasil como corpo político autônomo (1780-1831)*. São Paulo: Unesp, 1999.

VYGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas* (V): fundamentos da Defectologia. Madri: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.