



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

JULIANA SANTANA DE OLIVEIRA

**BARREIRAS DA INCLUSÃO ESCOLAR PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

RECIFE

2023

JULIANA SANTANA DE OLIVEIRA

**BARREIRAS DA INCLUSÃO ESCOLAR PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Bacharelado em
Ciências Sociais da Universidade Federal de
Pernambuco como requisito parcial para obtenção
do grau de bacharelado em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Liana Lewis
(Departamento de Sociologia - UFPE)

RECIFE

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através
do programa de geração automática do SIB/UFPE

Oliveira, Juliana Santana de.

Barreiras da inclusão escolar para as pessoas com deficiência intelectual /
Juliana Santana de Oliveira. - Recife, 2023.
53 p., tab.

Orientador(a): Liana Lewis

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Ciências Sociais -
Bacharelado, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Pessoas com Deficiências. 3. Barreiras da Inclusão Escolar.
4. Sociologia. I. Lewis, Liana. (Orientação). II. Título.

300 CDD (22.ed.)

JULIANA SANTANA DE OLIVEIRA

**BARREIRAS DA INCLUSÃO ESCOLAR PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Bacharelado em
Ciências Sociais da Universidade Federal de
Pernambuco como requisito parcial para obtenção
do grau de bacharelado em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Liana Lewis
(Departamento de Sociologia - UFPE)

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Liana Lewis (Orientadora)

Departamento de Sociologia - UFPE

Prof.^o Dr.^o José Policarpo Júnior

Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação - UFPE

Prof.^a Ma. Cláudia Vicente da Silva

Secretaria Municipal de Educação da Vitória de Santo Antão.

RECIFE

2023

Dedico este trabalho ao meu irmão Carlinhos que me ensinou a amar e a lutar pelos direitos das pessoas com deficiência intelectual, como também a todas as pessoas que combatem a exclusão social.

“Inclusão é simplesmente fazer tudo pensando nas pessoas que existem. E não considerando pessoas que você gostaria que existissem”.

- **Cláudia Werneck**

AGRADECIMENTOS

Eu quero agradecer a todas e todos que me incentivaram a não desistir do curso, pois foi bastante difícil conciliar os estudos com o trabalho, como também dar início a uma nova graduação e ainda enfrentar um período de pandemia.

Entre as pessoas que estiveram ao meu lado nesse processo de novos aprendizados, estão meus pais, aos quais eu agradeço a credibilidade que sempre me deram desde o início e não me deixaram desacreditar na minha capacidade. E os meus irmãos e sobrinhos que são fonte de inspiração para pensar a vida com mais humanidade.

Também agradeço aos colegas de curso que sempre estimularam meu conhecimento e me acolheram com respeito.

Aos professores que despertaram o meu interesse em continuar aprendendo, em especial: Eliane Veras, Peter Schroder e Rosane Maria Alencar. E aos professores: Josimar Jorge Ventura, pelo cuidado e competência ao ensinar sobre como escrever um projeto de pesquisa; Eliane da Fonte, que prontamente me ajudou na busca para encontrar uma professora orientadora e Liana Lewis, a quem não tive a oportunidade de ser sua aluna durante o curso, mas que me deu o privilégio de aceitar o desafio de orientar o meu trabalho, acolhendo-me com respeito, atenção e cuidado, ajudando-me a enfrentar esse processo.

Além das pessoas citadas acima, agradeço aos meus amigos que sabendo das minhas dificuldades, ajudaram-me com conversas e discussões que me fizeram querer ampliar mais meus conhecimentos, elaborando novos argumentos e sabendo ouvir. Essas pessoas tornaram-se fundamentais para pensar a construção dessa pesquisa.

E à Universidade Federal de Pernambuco e todos os demais funcionários, como os da biblioteca, sempre dispostos a ajudar.

Enfim, obrigada a todas e a todos, cada um a seu modo teve uma importância mais que essencial, para que eu conseguisse chegar até aqui.

RESUMO

Este trabalho trata das barreiras atitudinais que existem nas escolas públicas do município de Recife e que dificultam a inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual nas turmas regulares e suas modalidades de ensino. E o papel do professor para identificar essas barreiras e eliminá-las é fundamental, pois pelo fato desses profissionais atuarem diretamente com os estudantes no processo do ensino-aprendizagem, eles podem contribuir para transformar a lógica determinista de uma sociedade excludente, para uma lógica inclusiva e humanizadora. Por isso que a conscientização desses professores para a mudança de sua prática educativa, é importante para tornar o processo da inclusão escolar possível de ser realizado. No entanto, há fatores que impedem que essa conscientização se concretize, como as relações de poder que são legitimadas e justificadas como parte de uma ordem social que precisa existir. E sendo essa ordem social excludente, o capital cultural e simbólico que se impõe como formação do *habitus* desses professores, bem como as regras do campo escolar, baseiam-se no reforço dos interesses de uma classe dominante que visa seus interesses individuais e sua manutenção no poder. Para essa classe, não há interesse na transformação dos valores sociais e nem da lógica que fundamenta a ordem social, porque isso acarretaria a perda de privilégios. E é por isso que uma prática educativa para a liberdade e a emancipação de todas e todos precisa ser levada a sério, e os professores, por serem os responsáveis por executar essa prática, podem e devem responsabilizar-se para que as escolas não sejam espaços de uma reprodução social excludente e sim de inclusão da diversidade humana.

Palavras-Chave: Barreiras Atitudinais; Inclusão Escolar; Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

This work is about the attitudinal barriers in Recife public school and that hinder the inclusion of people with intellectual disabilities in regular groups and their teaching modalities. And the role of the teacher in identifying these barriers and eliminating them is fundamental, because since these professionals work directly with students in the teaching-learning process, they can contribute to transform the deterministic logic of an exclusionary society into an inclusive and humanizing logic. That's why raising awareness among these teachers to change their educational practices is important to make the process of school inclusion possible. However, there are factors that prevent this awareness from materializing, such as the power relations that are legitimized and justified as part of a social order that needs to exist. And since this social order is exclusionary, the cultural and symbolic capital that is imposed as the formation of the *habitus* of these teachers, as well as the rules of the school field, are based on reinforcing the interests of a dominant class that seeks its individual interests and its maintenance in power. For this class, there is no interest in transforming social values or the logic that underpins the social order, because that would mean losing their privileges. This is why an educational practice for the freedom and emancipation of everyone needs to be taken seriously, and teachers, as they are responsible for carrying out this practice, can and must take responsibility for ensuring that schools are not spaces for exclusionary social reproduction, but rather for the inclusion of human diversity.

Key words: Attitudinal Barriers, School Inclusion, Intellectual Deficiencies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. METODOLOGIA	13
1.1 COLETA DE DADOS.....	14
1.2 ANÁLISE DOS DADOS.....	15
2. AS BARREIRAS DA EXCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	16
3. O ENFRENTAMENTO DAS BARREIRAS ATITUDINAIS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS TURMAS REGULARES DE ENSINO	24
4. A SOCIEDADE E AS RELAÇÕES DE PODER QUE INFLUENCIAM NO REFORÇO DAS BARREIRAS ATITUDINAIS CONTRA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	31
5. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA SOCIEDADE DESIGUAL	37
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	44
CONCLUSÃO	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50

INTRODUÇÃO

Este trabalho investigou, a partir da análise de conteúdo das respostas dadas por professores da educação básica, de escolas públicas do Recife, as barreiras atitudinais criadas no processo da inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual que dificultam o acesso e a permanência desses estudantes nas turmas regulares de ensino e suas modalidades.

É importante frisar que o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual ocorreu em toda rede pública municipal e estadual de ensino do Recife, após a publicação do decreto federal de nº 7.611, de 2011 (RECIFE, 2015). Com esse decreto, as matrículas desses estudantes começaram a ser realizadas nas turmas, regulares e suas modalidades, das escolas públicas, sendo as classes especiais extintas gradativamente com encaminhamentos de estudantes a partir dos 15 anos para a modalidade de ensino da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e os demais para o ensino regular. Com isso, como forma de preparar os professores para uma realidade escolar inclusiva, foram adotadas políticas educacionais de capacitação, pois o tempo e a forma de aprendizado desses estudantes por ser diferenciado dos demais, precisava reformular a metodologia até então utilizada. No entanto, todos os professores entrevistados consideraram a capacitação recebida defasada e alguns informam que nem a tiveram, o que faz com que continuem sentindo-se despreparados para atuar diante dessa nova demanda de estudantes.

Além disso, vale salientar que, quando a inclusão escolar de pessoas com deficiência começou a ser pensada, parte dos professores mantiveram-se distantes dessa discussão, ou por acharem que estudantes com deficiência precisavam ser tratados de forma diferente, com professores especializados na área, justamente por serem “especiais” ou por uma decisão hierárquica, vinda de cima para baixo, sem articulação com todos os envolvidos no processo educacional. Isso pode ter reforçado a atitude, por parte de alguns professores da educação básica, de escolas públicas do Recife, em terem dificuldades de aceitar estudantes com deficiência intelectual nas turmas regulares. Como também, para alguns professores, o sentimento de incapacidade em incluir esses estudantes no processo do ensino-aprendizado comum a todos, pode existir muito antes de assumirem a profissão.

E essa falta de envolvimento de todos os docentes na discussão de uma política educacional inclusiva para as pessoas com deficiência, particularmente as com deficiência intelectual, pode ser um dos motivos de até hoje serem criadas barreiras contra os estudantes que não se enquadram a um padrão de comportamento estudantil. É comum ouvir professores da educação básica reclamarem de terem em suas turmas mais de um estudante com alguma

deficiência intelectual. Muitos desses docentes sentem-se com uma grande responsabilidade e ao mesmo tempo incapazes de ensinarem algo a esses estudantes. As considerações que alguns professores fazem também são de que esses estudantes podem atrapalhar o processo do ensino-aprendizado, por muitas vezes não conseguirem compreender o que é ensinado, ocasionando um atraso para a turma. Por isso, o objetivo desta pesquisa em investigar se há barreiras atitudinais criadas pelos professores, da rede pública do Recife, que impeçam a inclusão escolar dos estudantes que têm deficiência intelectual nas turmas regulares de ensino e suas modalidades. A partir daí, analisar se é possível, por meio da consciência que venham a adquirir sobre essa questão, modificar práticas escolares excludentes para tentar ajudar os estudantes com deficiência intelectual no processo da inclusão escolar.

E para esta pesquisa, foram consideradas algumas hipóteses que podem estar relacionadas a barreiras atitudinais criadas tanto pelos professores entrevistados, como pela ordem social na qual as escolas públicas do município de Recife estão inseridas e que, a partir das relações de poder que são legitimadas, torna a garantia da inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual, nas turmas regulares de ensino, algo difícil de ser posto em prática. Entre as hipóteses levantadas sobre as barreiras atitudinais que serviram como análise para este trabalho estão: o fato dos professores não se sentirem capacitados; de terem ideias preconceituosas contra esses estudantes que são formuladas pelo senso comum; a organização escolar que não contempla uma prática educacional inclusiva e a não credibilidade no aprendizado desses estudantes.

A partir dessas hipóteses, esta pesquisa foi pensada como forma de minimizar as barreiras atitudinais criadas contra as pessoas com deficiência intelectual na área da educação, considerando que elas estão inseridas num regime democrático que lhes garante igualdade de direitos e dignidade humana. Contudo, compreender como os professores percebem esses estudantes no processo do ensino-aprendizado tem uma relevância para evitar que sejam criadas e/ou reforçadas lógicas preconceituosas que deturpam a condição humana do estudante com deficiência intelectual, podendo ainda ocasionar danos emocionais desnecessários a ele e reforçar uma prática de exclusão que deve ser combatida.

Assim, para este trabalho, o conceito de pessoas com deficiência segue a definição dada pela Lei 13.146 (2015), Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu art.2º, que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Nesse sentido, pessoas com deficiência podem ser limitadas na sua subjetividade, que seria sua forma de interagir com o meio exterior (SILVA, 2009), simplesmente por se depararem com barreiras atitudinais que dificultam o seu acesso e permanência em locais de interação social. Ainda, na Lei 13.146 (2015), há um rol exemplificativo das diversas barreiras que podem existir como impedimento do exercício da cidadania dessas pessoas, porém, aqui neste trabalho, será considerada, apenas, a barreira atitudinal, que de acordo com essa lei, em seu art. 3º, VI, “e”, significa: “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”. E são essas atitudes e comportamentos que serão analisados ao longo da pesquisa, para tentar compreender o que faz com que ainda ocorram essas barreiras e como elas podem ser eliminadas, e se há interesse de que elas sejam eliminadas. Afinal, como muitas vezes essas barreiras são ocultas, isso dificulta sua eliminação, pois a lógica determinista sobre a relação com o mundo (FREIRE, 2021) as mantêm como sendo parte de uma ordem social, sem que se perceba que essa ordem é excludente e não inclui a diversidade humana.

Assim, esta pesquisa foi organizada em quatro capítulos: no primeiro capítulo, intitulado “As barreiras da exclusão escolar e a formação humana e profissional dos professores”, foi feita a análise da formação dos professores a partir das concepções trazidas por Bourdieu sobre habitus, campo e capital e como essas questões relacionam-se com o poder simbólico que existe na escola. No segundo capítulo, “O enfrentamento das barreiras atitudinais para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência intelectual nas turmas regulares de ensino e suas modalidades”, são analisadas as relações de poder que se impõe no ambiente escolar, tendo as ideias de uma pedagogia como prática da liberdade de Paulo Freire e uma educação emancipatória, em Adorno, como base para a superação das barreiras atitudinais. Na sequência, o terceiro capítulo, com o título “A sociedade e as relações de poder que influenciam no reforço das barreiras atitudinais contra os estudantes com deficiência intelectual”, a discussão ocorre em torno das ideias de uma sociedade excludente relacionada ao conceito de um arbitrário cultural, trazido por Bourdieu, que reforça a reprodução desses valores na escola. O capítulo quatro, “Os desafios da educação inclusiva de pessoas com deficiência intelectual em uma sociedade desigual”, que discute a importância da conscientização dos professores sobre a inclusão escolar, numa sociedade com bases neoliberais. E por fim, a apresentação dos resultados obtidos nesta pesquisa e a discussão que pode ser feita a partir daí.

1. METODOLOGIA

Para esta pesquisa foi utilizado o tipo descritivo e explicativo, valendo-se de uma abordagem qualitativa para as descrições e deduções das informações obtidas por meio da aplicação de um questionário on-line distribuído para professores da educação básica, de escolas públicas do município do Recife.

A escolha do tipo descritivo, se deu pelo objetivo desta pesquisa em investigar se os professores criavam barreiras atitudinais no processo da inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual. E, a pesquisa descritiva, de acordo com Lira (2014, p.23): “tem como principais objetivos: estudar as características de um grupo; levantar as opiniões, crenças e atitudes de uma determinada população, descobrindo associações entre variáveis”. E esses objetivos correspondem com o da investigação realizada nesta pesquisa.

E o tipo explicativo, que “visa explicar a razão das coisas” (LIRA, 2014, p.23), serviu para fundamentar as deduções feitas a partir das respostas dos professores, com a abordagem teórica desta pesquisa que foi baseada na perspectiva da sociologia da educação relacionada à teoria da reprodução (BOURDIEU e PASSERON, 2014; BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2015; BOURDIEU 2011), da pedagogia libertadora (FREIRE, 2005) e da educação emancipatória (ADORNO, 2022).

Dessa forma, a escolha de uma abordagem qualitativa tem a ver com o tipo de pesquisa utilizada, descritiva e explicativa, pois a intenção não foi a de quantificar dados para gerar informações, mas a de interpretar os dados obtidos, por meio das respostas do questionário aplicado, atribuindo significados com o apoio dos teóricos escolhidos para fazer a fundamentação das interpretações feitas (LIRA, 2014, p.26).

E para esta pesquisa, foram escolhidos como sujeitos os professores da educação básica, de escolas públicas do município do Recife, tanto municipais como estaduais. Ao todo, participaram quatorze professores e esse total foram os que responderam ao questionário, pois o envio foi feito para vinte professores. A princípio, como a ideia era de fazer visitas a campo para o levantamento dos dados, utilizando a observação, com a construção de um diário de campo que pudesse servir para relacionar o que estava sendo observado com as respostas dadas tanto em questionários como em entrevistas, não seria necessário um quantitativo grande de professores para coletar as informações. Porém, como não foi possível colocar em prática a metodologia acima no período programado para realizar esta pesquisa, devido a várias questões que prejudicaram a ida ao campo como: reformas nas escolas municipais selecionadas, eleição para gestores municipais e mudança de governo que alterou processos burocráticos nas escolas

estaduais, foi preciso adaptar esta pesquisa, para que mesmo sem a ida ao campo, fosse possível alcançar o objetivo proposto. Por isso, a quantidade de professores foi importante para fazer o levantamento de dados que gerassem informações suficientes para a análise do objeto de estudo que foram as barreiras atitudinais. Na tabela 1, é possível ver o perfil dos professores participantes da pesquisa:

Tabela 1 – Perfil dos professores participantes

Gênero	Idade	Área de Formação	Etapa e Modalidade de Ensino	Dependência Administrativa	Tempo de Serviço
Feminino	44	Pedagogia	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Municipal	De 10 anos a 20 anos
Feminino	32	Ciências Humanas	Ensino Fundamental Anos Finais	Municipal	De 10 anos a 20 anos
Feminino	59	Administração	Ensino Médio	Estadual	Até 03 anos
Masculino	53	Linguística, Letras, Artes	Ensino Médio	Estadual	De 10 anos a 20 anos
Feminino	47	Pedagogia	Educação de Jovens e Adultos - Anos Iniciais	Municipal	De 10 anos a 20 anos
Feminino	56	Ciências Biológicas	Ensino Fundamental Anos Finais	Estadual	De 10 anos a 20 anos
Feminino	51	Pedagogia	Creche/ Educação Infantil	Municipal	De 10 anos a 20 anos
Masculino	42	Ciências Humanas	Ensino Médio	Estadual	De 10 anos a 20 anos
Feminino	52	Pedagogia	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Municipal	De 10 anos a 20 anos
Feminino	48	Pedagogia	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Municipal	De 20 anos a 30 anos
Feminino	37	Pedagogia	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Municipal	De 10 anos a 20 anos
Feminino	44	Pedagogia	Creche/ Educação Infantil	Municipal	De 20 anos a 30 anos
Feminino	43	Linguística, Letras, Artes	Ensino Fundamental Anos Finais	Estadual	De 10 anos a 20 anos
Masculino	56	Pedagogia	Educação de Jovens e Adultos - Anos Iniciais	Municipal	De 20 anos a 30 anos

Fonte: Elaboração Própria a partir das respostas do questionário aplicado.

1.1 COLETA DOS DADOS

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário, o qual foi enviado para vinte professores, a partir de uma conversa prévia sobre a pesquisa e seu objetivo, porém seis não responderam e o motivo de não responderem não foi informado. E o fato de trabalhar na área da educação, com escolas públicas, facilitou esse contato para o envio das questões. Ao todo foram dezenove questões: seis relacionadas ao perfil do professor e treze relacionadas à

questão da inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual. Dessas treze questões, nove foram abertas.

A construção do questionário foi pensada, para que fosse possível fazer a coleta dos dados e utilizar o método da análise do conteúdo (BARDIN, 2020) para identificar as relações psicológicas, sociais e outras que os professores têm com a inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual.

1.2 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise, os dados coletados do questionário foram classificados por respostas em que se poderia inferir palavras, expressões ou frases, que estivessem associadas a reações de: incômodo, aceitação, rejeição, acolhimento, dúvidas, medo, sensação de impotência diante da situação investigada e superação de desafios que o objeto investigado exige. De acordo com Bardin (2020, p. 41): “[...] o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo”.

Assim, essas reações analisadas, colaboraram para deduzir se eram ou não criadas barreiras atitudinais por parte dos professores, como eles reagem a essas barreiras e o que poderia ajudá-los a superá-las.

2. AS BARREIRAS DA EXCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Na escola, os professores são os profissionais que mantêm uma relação direta no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e com isso a sua responsabilidade com a inclusão escolar desses, para que participem efetivamente das atividades escolares, é maior em comparação aos demais profissionais que trabalham na escola.

Isso não significa que apenas os professores devam zelar e fazer acontecer a inclusão escolar, mas a prática docente está relacionada a um planejamento e execução de ações que têm como objetivo a aprendizagem dos discentes. Por isso, a formação humana e profissional dos professores pode contribuir de forma mais incisiva com o sucesso ou não da inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual; pois serão os professores que irão conduzir, acompanhar e avaliar a participação escolar desses estudantes.

E essa formação humana e profissional do docente e como sua conscientização pode ser desenvolvida no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, pode depender do *habitus* adquirido por este professor, atrelado tanto ao campo de atuação, espaço social, que é a escola, como ao capital que ele tenha garantido na sua formação social e que vai indicar a posição que ele ocupará no campo. De acordo com Grenfell (2018, p.102 apud BOURDIEU & WACQUANT, 1992, p.72): “[..] o *habitus*, o capital e o campo são necessariamente inter-relacionados, tanto conceitual quanto empiricamente”. Assim, a atuação desses professores no campo da escola dependerá não apenas da sua formação profissional que dará o direcionamento no seu agir enquanto docente; mas também da sua formação humana, o *habitus*, que irá fazer com que esse professor relacione o campo em que atua com sua forma de entender as regras e condições de trabalho que lhes são dadas, a partir do capital simbólico, coisas que representam todas as outras forma de capital e podem ser trocadas em outros campos (GRENFELL, 2018, p. 113), que ele tenha adquirido ao longo de sua vida.

De acordo com Grenfell (2018, p.87 apud BOURDIEU & WACQUANT, 1992, p.102-103):

A relação entre o *habitus* e o campo é primeiramente uma relação de condicionamento: o campo estrutura o *habitus* [...]. Mas ela é também uma relação de conhecimento ou de construção cognitiva: o *habitus* contribui à constituição do campo como mundo significativo.

E isso, pode favorecer ou não a manutenção ou criação de barreiras atitudinais que impedem a efetividade da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual. De acordo com Grenfell (2018, p.89): “De modo simples, o *habitus* enfoca nossos modos de agir, sentir,

pensar e ser”. Dessa forma, mesmo que o campo determine as regras de como deve se dar a atuação do sujeito e o capital lhe garanta o conhecimento e os meios materiais para a sua formação profissional e humana, o *habitus* é o que fará com que o sujeito mantenha as regras estabelecidas ou tente mudá-las. Ou seja, “[...] nós não vemos um *habitus*, e sim os efeitos de um *habitus* nas práticas e crenças que ele gera”. (GRENFELL, 2018, p.104).

Então, a partir daí, poderia se ter como entendimento que se o professor tem uma vivência social com pessoas com deficiência intelectual, se o incomoda atitudes que criem barreiras contra a inclusão dessas pessoas, se ele tenta criar em diversos campos (espaços de interação social) condições de convivência adequadas para que essas pessoas possam atuar como sujeitos sociais, a sua percepção sobre a escola como um campo que promove a exclusão será muito mais aguçada, podendo derrubar as barreiras atitudinais que se apresentam. Contudo, professores que na sua formação humana não têm convivência com pessoas que tenham deficiência intelectual podem ter uma tendência a não identificar quais barreiras atitudinais impedem essas pessoas de serem protagonistas nas atividades escolares e na sua própria história fora da escola, colaborando com o reforço dessas barreiras.

No entanto, as regras estabelecidas no campo que estruturam o *habitus*, podem, inclusive, condicionar ambos os professores, com vivências diferentes com pessoas com deficiência intelectual, a agirem do mesmo modo, sem questionamentos, de acordo com as normas que se apresentam em campo, sem que tenham a consciência ou as atitudes adequadas para romper com as estruturas que podem excluir. E isso faz com que sejam normalizadas falas, atitudes, pensamentos e ideias que ao invés de serem eliminadas do contexto escolar, se perpetuam como verdades e fatos consolidados sem possibilidade de mudança, contra as pessoas com deficiência intelectual. De acordo com Elias (1970, p.20-21):

Mesmo tendo presente que as forças sociais são forças exercidas por pessoas sobre si mesmas e sobre os outros, é ainda muito difícil quando falamos e pensamos, precavermo-nos contra a pressão social das estruturas verbais e conceptuais. [...] Demasiadas vezes falamos e pensamos como se não só as montanhas, nuvens e tempestades, mas também as aldeias e estados, a economia e a política, os factores de produção e o avanço técnico, as ciências e a indústria, entre inúmeras outras estruturas sociais, fossem entidades extra-humanas, com as suas leis próprias e, por conseguinte, totalmente independentes da acção ou da inacção humanas.

E as estruturas verbais e conceituais, como citadas por Elias (1970), podem ser parte do poder simbólico que há no sistema de ensino e que estabelece um entendimento específico sobre determinadas questões que existem nas relações escolares, como a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. E sobre esse poder, segue o conceito dado por Bourdieu (2011, p.06):

O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o *conformismo lógico*, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências.

Nesse caso, o poder simbólico estrutura lógicas de mundo, que se fazem como verdades, mas que servem a interesses de grupos que querem impor a sua definição de mundo social (Bourdieu, 2011). A escola, como modelo formal, elaborada a partir de um interesse de classes, não está isenta do que acontece no contexto fora dela, pelo contrário, a escola é reprodutora desse meio externo e influenciada pelos diversos *habitus* dos sujeitos (professores e estudantes) que compartilham suas vivências e realidades, na tentativa de se adequarem para a função social dada ao campo escola. Para Bourdieu e Passeron (2014, p.248): “Assim, a função mais dissimulada e mais específica do sistema de ensino consiste em esconder sua função objetiva, isto é, dissimular a verdade objetiva de sua relação com a estrutura das relações de classe”. Dessa forma, a tentativa acaba sendo a de padronizar formas de ser do sujeito e de atitudes outras, para que se consiga o mínimo de aceitação, o que não poderia ser caracterizado como inclusão.

A partir daí, ao analisar as respostas dadas no questionário aplicado foi possível perceber que 12 professores entrevistados da rede pública do Recife, entendem a importância da inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual, mas 10 professores disseram não se sentirem preparados para ensinar esses estudantes e o que todos alegaram foi a falta de uma formação profissional adequada. Além disso, a falta de condições estruturais nas escolas, falta de materiais adequados e falta de equipes multidisciplinares também foram citados como obstáculos a serem superados. Entre os entrevistados, seis cobram por capacitações que deveriam ser ofertadas pelo poder público e que tratem da inclusão das pessoas com deficiência intelectual, já que consideram sua formação nessa área muito precária e até ausente. Apenas em duas respostas há a consciência de que esperar pelo sistema público de ensino, para lhe ofertar essa formação já identificada como defasada, não seria a melhor opção, tendo os próprios professores recorrido a essa busca de conhecimento por conta própria.

Todavia, em seis respostas é possível inferir que os professores por mais que tenham consciência da importância da inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual, por mais que estejam abertos para fazer com que ela aconteça, eles também delimitam as condições de como essa inclusão deve acontecer, para que o professor não encontre certas dificuldades no processo. Ou seja, por mais que haja uma intenção positiva em fazer com que a inclusão escolar seja realizada com mais qualidade, parte dos professores entrevistados demonstraram não

conseguir superar o estigma que diferencia o estudante com deficiência intelectual dos demais estudantes, sendo verificado isso em respostas que colocam a questão do desconhecimento da deficiência como uma dificuldade para se fazer a inclusão escolar e a avaliação que fazem sobre a possibilidade da construção de novos conhecimentos por parte dos estudantes com deficiência intelectual, as respostas demonstram incertezas ou condicionam essa possibilidade a depender do comprometimento da deficiência.

Nessa lógica, a educação inclusiva é vista como embutida num sistema social de ensino, em um campo escolar, com suas regras determinadas de quem pode ou não aprender; ou de quem consegue ou não aprender. E essa forma de compreender a educação inclusiva, para as pessoas com deficiência intelectual, como dependente de questões que de fato deveriam existir nas escolas públicas do Recife, mas não para fazer valer a educação dessas pessoas e sim garantir uma educação de mais qualidade para todos os estudantes, como a questão citada de uma equipe multidisciplinar que beneficiaria a todos e não apenas aos estudantes com deficiência intelectual, mostra que alguns professores ainda não conseguem romper com uma forma de exclusão social e escolar que condicionam as pessoas com deficiência a barreiras do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Freire (2021, p.45): “Não vale um discurso bem articulado, em que se defendem o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito”. Como exemplo dos professores entrevistados, todos os quatorze dizem saber identificar barreiras atitudinais contra as pessoas com deficiência intelectual; mas, desses, doze afirmam não se sentirem preparados para trabalhar com eles. Ou seja, identificar barreiras que dificultam a inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual é importante, mas é preciso assumir o compromisso de derrubá-las; pois assumir que não se sente preparado pode significar uma barreira atitudinal se isso implicar na não inclusão escolar desses estudantes.

Além disso, verifica-se em dez das respostas dos professores, que sendo feitas adaptações aqui e ali para dar oportunidades a quem por regra geral já é excluído socialmente, garante o cumprimento da lei e uma determinada socialização entre estudantes, mas as barreiras atitudinais continuam sendo levantadas, quando os professores da rede pública do ensino básico do Recife compreendem a inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual como algo que antes de incluir, precisa se ajustar a condições pré-determinadas. E essas condições servem para que se cumpra, no âmbito escolar, com os padrões determinados para permanecer na escola, usufruir do que ela pode ofertar e se adequar aos limites dos próprios professores no processo do ensino-aprendizagem. Isso pode significar um entendimento de que a condição da

deficiência é uma barreira, para que a inclusão escolar dessas pessoas ocorra, deixando de falar em inclusão e pensando numa forma de adaptação desses estudantes a um sistema de ensino excludente.

Por isso, para transformar a relação entre professor e estudante com deficiência intelectual na escola, seria preciso ter consciência das condições de exclusão sociais que estão postas e também o significado do termo inclusão, o qual seria um processo bilateral entre pessoas ainda excluídas e a sociedade com o intuito de equiparar as oportunidades para todos (SASSAKI, 2003). Ou seja: “Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros” (SASSAKI, 2003, p.41 apud CLEMENTE FILHO, 1996, p.4). Nesse sentido, a inclusão social é um processo de transformação e de mudança de concepções e lógicas capazes de romper com ideias de exclusão que incapacitam as pessoas sem nem ao menos conhecê-las. Então, para que ela exista de fato, a inclusão precisa antes romper com qualquer estrutura que discrimina e para isso ela precisa lidar com suas relações de poder e de verdades.

Assim, é importante que o professor tenha a conscientização do seu papel social, pois é a partir dessa consciência que este profissional decidirá não apenas cumprir metas estabelecidas no campo escolar, como a dos sistemas de ensino que querem garantir boas posições nas classificações de avaliações de desempenho, como também trabalhará para que seja garantida a inclusão escolar dos estudantes que sofrem com as barreiras da exclusão, como as pessoas com deficiência intelectual, mesmo que isso implique em não ter uma boa classificação nas avaliações externas.

Logo, a formação humana e profissional dos professores baseada em uma consciência social crítica poderá garantir a implantação de uma educação inclusiva. Para Freire (2016, p.57): “[...] a conscientização é engajamento histórico. Ela é igualmente consciência histórica: por ser inserção crítica na história, ela implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo”. Ou seja, os professores precisam refletir constantemente sobre sua prática docente, mantendo-se conscientes do contexto histórico e político do qual fazem parte e escolhendo como querem ou devem atuar nesse espaço social que é a escola, de forma a garantir que todos os estudantes, sem distinção, sejam incluídos e possam participar ativamente do processo educativo escolar.

Mas também, na entrevista, foi possível identificar que três professores entrevistados não compreendem a inclusão escolar como um processo de adaptação e ajustes dos estudantes para com a escola, eles entendem a inclusão como direito das pessoas com deficiência

intelectual e, além disso, as colocam na posição de equidade com os demais estudantes e não como estranhos ao ambiente escolar, apenas questionam as lacunas deixadas em sua formação profissional e no descaso por parte do poder público em não garantir uma melhor estrutura escolar para que a inclusão possa ocorrer de forma plena para todos os estudantes.

Para Freire (2021, p.81): “Por isso, impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de decidir, portanto, de romper e de optar, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado”. E o professor tendo consciência da importância de fazer a inclusão escolar acontecer, sendo sujeito e fazendo com que os estudantes, incluindo os com deficiência intelectual, também sejam sujeitos participantes e responsáveis pela construção de uma nova forma de pensar a educação, pode garantir uma educação de fato feita para todos e todas sem distinção.

No entanto, há uma falta no contexto social e conseqüentemente no escolar de uma prática emancipatória de ações que promovam a autonomia no pensar e no agir das pessoas. E se essa prática existisse, havendo de fato interesse em criar e manter uma educação inclusiva, tanto o *habitus*, como as regras do campo, bem como o capital, poderiam ser questionados e modificados de acordo com as necessidades da inclusão social e escolar que se pretende construir. Nesse sentido, os professores deixariam de pensar e agir de forma heterônoma, para elaborar um contexto escolar diferenciado e motivador para as pessoas com deficiência intelectual, independente da estrutura, materiais e formações continuadas atreladas a uma forma excludente de se pensar a educação inclusiva. Conforme Adorno (2022, p. 198-199):

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos dessa configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência.

Embora a inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual seja regulamentada por normas legais, o impedimento na mudança das concepções acerca da lógica da participação social e escolar delas é reforçado pelo simbolismo da incapacidade criada. E essa é uma barreira invisível que precisa ser transponível, para que seja possível conscientizar-se da importância e dos benefícios da inclusão escolar desses estudantes.

Enquanto os professores mantiverem a reprodução social de uma ordem que segrega as pessoas por suas diferenças, a ideia de inclusão escolar e também social deixará de existir na prática. Conforme Oliveira (1994, p. 65) “O preconceito com o deficiente só diminuirá através da convivência constante entre todas as pessoas da comunidade”. Esse mesmo pensamento é

verificado em outras obras que tratam da integração e inclusão das pessoas com deficiência, como na obra organizada pela Associação dos Deficientes das Forças Armadas (ADFA) “A banalização das coisas torna-as normais. Quanto mais nos fecharmos menos as banalizamos e menos possibilidade há de se tornarem normais” (LOPES,1995, p.143).

É por isso que a formação humana e profissional dos professores é importante no processo da inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual. Pois, a sua forma de entender o poder simbólico que está por trás dos sistemas ideológicos produzidos para servirem como instrumentos de dominação estruturantes (Bourdieu, 2011), poderá fazer com que as barreiras atitudinais e outras que afetam a participação escolar e social dos estudantes com deficiência intelectual na escola sejam identificadas e se elas serão eliminadas ou mantidas, dependerá da escolha consciente que se fará a partir desse entendimento.

Vale salientar que toda a disposição para pensar e atuar no processo educacional terá a formação humana e a formação profissional como uma só estrutura de formação do professor; pois o sujeito que se forma é o mesmo e o conhecimento que ele adquirirá nesse processo é agregado aos que ele já traz consigo. Ou seja, a sua atuação no campo e a posição que ocupa serão elaborados pelo *habitus* e a partir daí as escolhas, ideias e atitudes serão conduzidas por sua formação integral. Conforme, Freire (2021, p.94):

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo [...] na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem.

A partir daí, analisando as respostas do questionário, observa-se que 43% dos entrevistados disseram não ter nenhuma relação pessoal com pessoas com deficiência intelectual, o que para esses professores, a construção do *habitus*, em torno da inclusão escolar dessas pessoas, será feita a partir desse contato direto na escola, junto com o que o senso comum traz como ideias do que significa ser uma pessoa com deficiência intelectual. E essa falta de relação pessoal fora da escola, faz com que as respostas desses professores referentes à possibilidade de construção de novos conhecimentos por parte dos estudantes com deficiência intelectual se transformem em barreiras atitudinais, por considerar a sua condição como um possível impedimento nessa construção de saberes. Ao contrário dos professores que informaram ter alguma relação pessoal fora da escola com pessoas com deficiência intelectual, oito, para esses a construção de novos conhecimentos seria parte de um processo de estímulos feitos e que teria como resultado a construção de novos saberes. Porém, é importante frisar que

a não relação pessoal com pessoas com deficiência fora da escola, não implica numa formação humana menos inclusiva, apenas tem uma lacuna de conhecimento sobre as pessoas com deficiência intelectual que poderá tornar mais demorada a eliminação das barreiras que se apresentam.

Por isso que, professores que tenham uma relação pessoal com pessoas com deficiência intelectual fora da escola, adquirem uma formação humana e profissional mais condizentes com uma prática social inclusiva. E mesmo que tenham dificuldades de superar certas barreiras da exclusão, pois para conseguirem esse feito muitas vezes terão que se impor contra uma legitimidade do poder simbólico reconhecida socialmente e ocultada pelas relações de poder (BOURDIEU, 2011), terão mais consciência do que precisa ser feito e poderão construir novas lógicas educativas que vá permitindo a eliminação de tais barreiras. E, na medida que esses professores consigam colocar em prática uma realidade educacional sem barreiras, outros que ainda não conseguem ter a consciência da qual precisam para iniciar esse trabalho, poderão aos poucos serem influenciados com esse *habitus* diferente dos seus e irem compreendendo como de fato deva acontecer uma prática de educação inclusiva e que essa se estenda para fora da escola.

Portanto, o papel assumido pelos professores deveria lhes dar a responsabilidade de terem a compreensão de que é preciso fazer valer uma educação inclusiva, a começar pelas quebras das barreiras da exclusão que já estão postas na sociedade, e que não devem ser reproduzidas nas escolas. E essas barreiras muitas vezes são invisíveis por serem normalizadas pelas relações de poder social, que as tornam comuns, dissimulando a função social da escola com a legitimação de diferenças (BOURDIEU e PASSERON, 2014). Com isso, a importância de se ter professores com uma formação humana e profissional voltadas para a inclusão escolar, trará ganhos sociais e influenciará o ambiente escolar na eliminação de barreiras da exclusão.

3. O ENFRENTAMENTO DAS BARREIRAS ATITUDINAIS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS TURMAS REGULARES DE ENSINO

No Decreto nº 7.611, em seu art. 1º, seus incisos expõem questões fundamentais para que a inclusão escolar das pessoas com deficiência, incluindo a intelectual, ocorra. E entre essas questões estão a garantia do aprendizado ao longo da vida, a não exclusão do sistema educacional e a oferta de apoio no âmbito do sistema educacional (BRASIL, 2011). Assim também, a Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário, convoca todos os governos a adotar a educação inclusiva nas escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma, e também que garantam a formação dos professores (BRASIL, 1994).

Ao analisar os pontos acima, passados mais de dez anos do Decreto e quase trinta anos da Declaração de Salamanca, ainda não se conseguiu implantar, em algumas escolas públicas do município do Recife, uma política de educação inclusiva para as pessoas com deficiência, que lhes garanta o mínimo estabelecido tanto no Decreto, como nas orientações das Nações Unidas, por meio da Declaração de Salamanca. Nas respostas dadas pelos professores entrevistados, tanto a estrutura escolar como a formação que não tiveram ao longo de sua trajetória profissional, são dificuldades encontradas para fazer valer a inclusão escolar com qualidade e respeito aos estudantes com deficiência intelectual. Além disso, a exceção que a Declaração deixa no caso de não ser possível a matrícula das pessoas com deficiência no ensino regular, podendo os países agirem de outra forma, dá espaço para a ideia da incapacidade dessas pessoas frequentarem o sistema de ensino regular e até manter a lógica da seleção desses estudantes que pretendam uma vaga na rede pública regular de ensino.

Dessa forma, toda essa tentativa de fazer com que a educação inclusiva de pessoas com deficiência seja uma realidade em diversos países do mundo, em algumas escolas públicas do município do Recife, essa tentativa esbarra na incapacidade ou desinteresse do Poder Público em incluir essas pessoas. No caso da Prefeitura do Recife, em 2015, foram escritos seis livros tratando da política educacional da sua rede, entre esses livros há o que se refere à educação inclusiva intitulado de: *Educação Inclusiva, múltiplos olhares* (RECIFE, 2015), em que se reconhece a reclamação dos professores sobre a falta de uma formação para atuar na educação inclusiva. Ao analisar essa reclamação por parte dos professores, pode-se inferir que há um reconhecimento do Poder Público sobre essa questão, mas mesmo assim, após oito anos, ela ainda se mantém, e o que tem sido feito, de acordo com os professores entrevistados nesta pesquisa e que atuam na prefeitura do Recife, não contempla essa reivindicação, a qual inclusive, poderia garantir aos docentes um melhor entendimento sobre o que seja a deficiência

intelectual e suas possibilidades de inclusão, eliminando as barreiras que já sendo identificadas, permanecem reforçadas com a falta de aplicação de políticas públicas que as elimine. E assim, uma ideia excludente de sociedade se mantém e torna as pessoas com deficiência intelectual como sendo elas uma possível barreira, pois os professores ficam sem sentirem-se preparados para lidar com esses estudantes, pelo estranhamento de suas especificidades, que passam a ser consideradas como um impedimento para manter os padrões sociais de relações já conhecidos e legitimados.

Por isso, a convivência e o trabalho a ser realizado nas escolas com as pessoas com deficiência intelectual exige do Poder Público novas formas de atender às necessidades para um tipo específico de formação dos professores, que os ajude a pensar num trabalho de ensino que atenda às particularidades desses estudantes com deficiência intelectual, sendo particularidades aqui entendidas como determinadas condições de vida (SILVA, 2009). E toda essa questão se torna um conflito no ambiente escolar para os professores, pois ao desconhecerem a subjetividade desses estudantes, ou seja, como eles mantêm “um intercâmbio contínuo entre o interno e o externo” (SILVA, 2009, p.172), isso faz com que os professores não se vejam capazes de realizar um trabalho docente adequado. Afinal, as pessoas com deficiência intelectual demandam questões sociais que não estão alinhadas com padrões já pré-estabelecidos e legitimados, mas ao contrário disso, há uma exigência de que sejam criadas novas possibilidades de convivência social e planejamento da educação que estimulem a participação dessas pessoas seja na vida escolar como em todos espaços de interação social.

Assim, mesmo com as dificuldades encontradas pelos professores em seu processo de formação profissional e até pessoal, com relação às pessoas com deficiência intelectual, ainda a convivência, numa rotina, com essas pessoas, lhes daria a possibilidade de pensar em novas formas pedagógicas de ensino, mais argumentos para exigir uma mudança de postura do poder público e ainda teriam uma nova perspectiva de convivência social com essas pessoas, que não seria mais de estranhamento. Porque, se para os professores da rede básica do ensino público das escolas do Recife, é difícil lidar com o poder simbólico que se impõe na realidade da escola e que limita o exercício docente na garantia da inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual, para esses estudantes, então, as barreiras atitudinais atingem diretamente o seu *habitus* que tem uma estrutura relacional com o campo diferente daquilo que foi legitimado como ideal para o funcionamento da escola.

E sendo a escola entendida como um espaço de interação de conhecimentos, em que as pessoas que nela estão inseridas realizam trocas de saberes e constroem novos conhecimentos

a partir dessa interação, a ideia que se poderia ter desse espaço social seria que a inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual ajudaria a ampliar essa aquisição de saberes. Ou seja, a inclusão escolar expandiria o capital cultural de quem participa de processos inclusivos, tanto dentro como fora da escola, tornando essas pessoas capazes de lidar com as diferenças, podendo assim transformar valores sociais excludentes em inclusivos. E essa ideia é uma das que mais aparece nas respostas do questionário referente à pergunta sobre como o professor entende a inclusão escolar, 64% dos participantes disseram que a entende como um processo de interação entre as pessoas, possibilitando o respeito pelas diferenças.

No entanto, não é isso que ocorre, pois há determinações que orientam os processos escolares e que estão relacionadas aos interesses de uma sociedade capitalista, que prima pelos valores econômicos e materiais de uma classe dominante (MÉSZÁROS, 2008), em detrimento dos valores humanos e inclusivos. E mesmo que as pessoas com deficiência intelectual tenham acesso ao ensino regular, da educação básica, esse acesso nem sempre garantirá a sua permanência ou a sua formação escolar dentro de uma condição de fato inclusiva, pois a sua inclusão precisaria antes ocorrer na forma como a sociedade se organiza, o que não ocorre, basta observar as desigualdades promovidas pelo capitalismo para todos aqueles que não se adaptam ao que estabelece esse sistema econômico e o próprio descaso do Poder Público em ofertar uma formação continuada de qualidade para professores lidarem com a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nas turmas regulares.

Assim, para que a inclusão escolar possa garantir não apenas o acesso, mas a permanência dos estudantes com deficiência intelectual na escola, a lógica que precisaria ser mudada é a do capital. De acordo com Mézáros (2008, p.26-27):

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia - e ainda consiste - no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis [...]. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Embora seja muito difícil desfazer a lógica do capital, ainda assim, é importante e necessário que sejam pensadas formas alternativas para que a inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual não seja apenas uma projeção para o futuro ou um cumprimento da lei (BRASIL, 1996). A inclusão escolar precisa ser iniciada a partir de um contexto social que entenda a importância de eliminar as desigualdades e incluir as diferenças, construindo novos valores humanos com mais reciprocidade e respeito por direitos que já são reconhecidos em lei como sendo de e para todos. Ou seja, pensar uma educação inclusiva significa saber o porquê

e o para quê dessa educação, pois é preciso que exista um objetivo concreto e uma lógica social que entenda a importância de uma educação para todos e todas. Por isso que a inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual não pode apenas estar baseada na legalidade das normas criadas e nem nos acordos feitos, é preciso que ela exista a partir de um entendimento de que todos que fazem parte de uma sociedade precisam de oportunidades para se humanizar no processo relacional próprio da existência humana e de sua construção social e coletiva. De acordo com Adorno (2022, p.152):

No instante em que indagamos: “Educação para quê?”, onde esse “para quê” não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido esse “para quê”, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior.

Isto é, a educação tem uma função que é determinada a partir da ordem social na qual ela está inserida, se há dúvidas sobre essa função, talvez isso ocorra pelo fato dos interesses dominantes estarem sendo pressionados para atender a demandas sociais que nunca foram incluídas como prioridade nas pautas da educação, como é o caso das pessoas com deficiência intelectual. E pelo fato disso gerar comportamentos de reivindicação de direitos e também uma insegurança de como fazer valer esses direitos, todo o processo educacional precisa ser repensado, para que se possibilite novas garantias de acesso e permanência na educação. Por isso, a participação dos interessados em decidir sobre o processo educativo é uma forma de fazer com que a autonomia humana e sua emancipação surja e se manifeste, mas isso dependerá da consciência que se adquire sobre esse processo e da não legitimação de interesses de uma classe dominante.

E nesse sentido, a pedagogia libertadora de Paulo Freire (2009) tem uma perspectiva direcionada à defesa feita por Adorno (2022) sobre a importância da emancipação das pessoas, pois os professores que fazem parte do processo educacional e que conseguem identificar as falhas existentes, inclusive com sugestões de melhorias para que seja possível realizar a inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual, precisam além disso atuar neste campo escola de forma questionadora e até revolucionária, para que na prática se efetive uma educação como prática da liberdade dos sujeitos e não de sua acomodação e aceitação daquilo que é posto e que não funciona como deveria.

De acordo com Freire (2009, p.51):

Uma das grandes, se não a maior, tragédias do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas

pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita de prescrição a ser seguida.

Afinal, saber ouvir e fazer participar da construção do processo ensino-aprendizagem todos que estejam envolvidos nele, requer uma mudança na lógica já estabelecida nos sistemas de ensino, que impõe suas diretrizes sem considerar os contextos e as pessoas que estão nele. Então, o posicionamento crítico dos professores precisa existir para evitar que uma política educacional excludente cada vez mais se sobreponha a uma educação humanizadora. E por isso, a importância da reflexão na prática docente, como também da sua formação humana e profissional unificadas, devem servir para que ajam no sentido de rejeitar práticas preconceituosas que ofendam a substantividade humana e neguem a democracia (FREIRE, 2021).

A partir dessa análise, ao verificar as respostas dos professores dadas no questionário aplicado, sete entrevistados responderam que não há preocupação do poder público em criar momentos de reflexão sobre a educação inclusiva de estudantes com deficiência intelectual, quatro disseram que era preciso melhorar as formações continuadas e investir melhor nessa área e apenas três responderam que há uma preocupação do poder público em oferecer momentos de reflexão sobre esse tema. Essa defasagem sentida pelos professores da educação básica do Recife, com relação à formação continuada para pensar a educação inclusiva, é reflexo de uma barreira atitudinal e de uma violência simbólica que não entende a importância de pensar uma educação para todos, mas de manter os padrões que já existem e que excluem, sendo legitimados através da reprodução de valores que segregam.

Assim, pensar uma educação inclusiva implica em pensar uma sociedade inclusiva, em que todos e todas possam fazer parte de sua organização, sendo esta pensada no sentido de eliminar barreiras e construir acessos e permanência das pessoas nos espaços que elas devam participar, enquanto sujeitos sociais. Porém, as regras do campo escolar, no qual estão inseridos professores e estudantes, são construídas a partir das relações de poder que se legitimam na sociedade, e essas relações têm no capital cultural, econômico, social e simbólico a ideia de quem consegue ou não se manter na escola ou de quem tem legitimação para determinar as regras, desde que não infrinja as “estruturas estruturantes que são instrumentos de conhecimento e de construção do mundo objetivo como concordância dos sujeitos, consenso” (BOURDIEU, 2011, p.13) que no caso estão baseadas nos instrumentos de dominação do sistema econômico. Ou seja, as pessoas com deficiência intelectual estariam despojadas de autonomia e de emancipação, como também sem o capital necessário para serem sujeitos ativos no processo educacional e decidirem por eles próprios sobre sua participação escolar e

condições adequadas para essa participação, pois ainda estão na luta por sua inclusão escolar e a depender de outros que façam valer essa inclusão.

Por isso que os que têm formas particulares de capital estão em vantagem desde o começo, porque há uma dependência do campo sob esse capital (GRENFELL, 2018) e nesse caso, as pessoas com deficiência intelectual, que frequentam a escola pública, saem em desvantagem, pois o capital que elas trazem como parte de seu *habitus*, tanto de classe como de condição humana, e como esse *habitus* se relaciona com o campo escolar e suas regras legitimadas, favorece o surgimento de uma violência simbólica, por meio de um arbitrário cultural que seria o poder de fato (BOURDIEU e PASSERON, 2014) que se confirma nas respostas dadas pelos professores sobre a falha na inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual, mas que não é rompido, por já está consolidado como parte de uma estrutura determinada, e mesmo com críticas e afirmações da falha na inclusão, os professores têm dificuldade em mudar essa realidade, delegando ao poder público essa tarefa, sendo que ele é o maior reprodutor da cultura dominante e das suas exclusões.

Na entrevista, doze professores informaram ter a consciência de que a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual deva ocorrer em turmas regulares de ensino, onze informaram que encontram dificuldades na inclusão escolar desses estudantes e todos (14) entrevistados afirmam que faltou uma formação na sua vida profissional para lidar com essa demanda, isso mostra que há uma consciência por parte dos professores de que é preciso fazer a inclusão desses estudantes acontecer nas escolas regulares. Porém, fica entendido que o funcionamento de algumas escolas públicas no Recife e a responsabilidade por uma formação específica, estão atrelados a barreiras de exclusão que não são superadas e que apontam para as pessoas com deficiência intelectual a dificuldade que elas trazem para o processo do ensino aprendizagem. Segundo Bourdieu (2015, p.59):

Em outras palavras, tratando todos educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida.

Logo, se essas barreiras da exclusão não forem eliminadas já na forma de pensamento que os professores, como sujeitos sociais, trazem na sua concepção sobre pessoas com deficiência intelectual e a organização educacional tal qual ela se apresenta, sempre selecionando os que devam ou não permanecer no seu espaço social, não for transformada para uma lógica inclusiva, pode-se até garantir o acesso desses estudantes com deficiência intelectual

na escola, mas sua permanência no ambiente escolar ficará precarizada diante das dificuldades que são dirigidas a sua condição como sujeito de limitações.

Sendo que essas limitações são reforçadas pelo próprio meio que deveria se reorganizar para receber esses estudantes sem as dificuldades que os professores expõem ter. Para Freire (2021, p. 42-43): “A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância”. Ou seja, romper com as legitimações impostas pelo sistema econômico de como deva ou não funcionar a escola e a partir daí, parar de moldar as pessoas a agirem conforme essas legitimações, construindo uma educação emancipadora como propõe Adorno (2022), possibilitaria uma verdadeira educação inclusiva sem que exceções precisassem ser feitas para que ela existisse.

Portanto, havendo mais convivência entre os diferentes, reconhecendo que essas diferenças existem e que por isso não pode ser determinado um único modelo de organização social e escolar, isso poderia favorecer a emancipação de todos e todas para a construção de novas formas de incluir as pessoas, como as com deficiência intelectual.

4. A SOCIEDADE E AS RELAÇÕES DE PODER QUE INFLUENCIAM NO REFORÇO DAS BARREIRAS ATITUDINAIS CONTRA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As dificuldades em fazer com que a inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual ocorra de forma segura e justa, seguindo o que estabelece a legislação e as orientações internacionais da qual o Brasil seja signatário, como a Declaração de Salamanca, é algo que precisa ser investigado com mais cuidado e atenção. Afinal, se há normas a cumprir, entende-se que não deveriam ser mantidas as barreiras que não permitem o cumprimento da lei e sim que haveria um empenho por parte do Poder Público em estimular as escolas por meio de todos que fazem parte dela, a não tornar a inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual algo difícil a ser posto em prática.

Por exemplo, o Decreto nº 7.611 tem um conteúdo muito bem elaborado sobre como deve se dar o acesso e a permanência dos estudantes com alguma deficiência nas escolas, preferencialmente nas regulares, citando formas de apoio e investimento no atendimento especializado desses estudantes (BRASIL, 2011). No entanto, o que ocorre na realidade são queixas de professores que não veem, em algumas escolas públicas do Recife, as condições adequadas que favoreçam a educação inclusiva dos estudantes com deficiência intelectual, como também afirmam não terem uma formação profissional que lhes permita ensinar da melhor forma a esses estudantes.

Nesse sentido, essa contradição que ocorre entre o que determina a lei e o que acontece na prática, pode ser parte de uma política reformista que tenta uma mudança gradual nas relações sociais; criando leis que garantam, aos que se sentem excluídos, a possibilidade de reivindicar o cumprimento delas, com respaldo do Poder Público, dando a ideia de que a sociedade está tentando mudar sua lógica de manutenção de barreiras, para uma lógica humanizadora e inclusiva, ainda que na prática a situação permaneça a mesma, com as barreiras atitudinais. Mas também, isso pode ser entendido como uma violência simbólica, que não sendo rompida, para que de fato se consolide uma educação inclusiva, legitima cada vez mais o poder de uma cultura dominante que não se importa em relacionar as leis com a prática na realidade. É como se tudo fosse pensado apenas para minimizar algo que nitidamente é injusto e não condiz com uma sociedade moderna e evoluída humanamente, porque manter uma lógica de exclusão remete aos tempos da Antiguidade e Idade Média, quando as pessoas com deficiência eram excluídas definitivamente da vida social comum (LOPES, 1995).

Enquanto isso, o sistema econômico, que tem orientado as relações sociais e garantido a uns o capital simbólico mais adequado para concorrer a espaços formais como a escola, se

mantém com sua lógica de competitividade e exclusão, fazendo com que espaços como a escola reproduza os interesses desse sistema e se atualize por meio de estratégias reformistas, as quais mantêm as barreiras atitudinais, só que agora como sendo algo que dependesse das pessoas superarem, já que, supostamente, o Poder Público estaria dando garantias de acesso e permanência por meio de leis. Para Mészáros (2008, p.62):

A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem defeitos específicos, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um sistema alternativo possam ser articuladas. Isso é factível somente numa teoria tendenciosamente fictícia, uma vez que as soluções preconizadas, as 'reformas', na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida de sociedade.

Isso quer dizer que é impossível fazer mudanças significativas em uma sociedade construída em bases capitalistas, no sentido de romper com as estruturas que mantêm as relações de poder legitimadas. Além disso, o poder simbólico faz ignorar-reconhecer a violência e produz os efeitos sem precisar desperdiçar energia (BOURDIEU, 2011). E é o que ocorre com a escola, sendo esta pensada para educar formalmente cidadãos que deverão servir para fazer parte da sociedade, essas pessoas entendem que seguir às regras do campo escolar, sem questionarem que estarão a reproduzir o que determina a lógica das classes dominantes, fazem delas parte integrante de uma ordem social que pode até incomodar a ponto de serem feitas críticas, mas que não lhes dá os instrumentos necessários para criarem uma nova ordem.

Então, a escola exerce o papel social de manter ocultas as relações de poder que existem fora dela, criando a ideia de ser um lugar inclusivo e revolucionário, capaz de garantir, aos estudantes, possibilidades de inclusão no meio social em que vivem, pois faz parecer que ela tem essa função social, a de fazer com que todos sejam vistos iguais perante a lei e a sociedade, e que a partir dessa igualdade os direitos sejam garantidos. No entanto, a escola, segundo Bourdieu e Passeron (2014) age a partir de um arbitrário cultural presente na ação pedagógica, o que significa que os valores culturais de uma sociedade são impostos nessa ação, não sendo considerados os *habitus* diferentes que fazem parte do ambiente escolar, mas ao invés disso, transfere-se os valores que constroem o *habitus* da classe dominante para todos os estudantes sem considerar suas diferenças sociais, culturais, econômicas e no caso das pessoas com deficiência intelectual sua condição humana. E é a partir do arbitrário cultural que surge a violência simbólica nas escolas:

[..]as condições sociais que fazem com que a transmissão do poder e dos privilégios deva tomar, mais do que em nenhuma outra sociedade, os caminhos desviados da consagração escolar ou que impedem que a violência pedagógica possa se manifestar em sua verdade de violência social são também as condições que tornam possíveis a explicação da verdade da ação pedagógica, quaisquer que sejam as modalidades, mais

ou menos brutais, segundo as quais ela se exerce. (BOURDIEU & PASSERON, 2014, p. 18-19)

Ou seja, as escolas trabalham com um tipo de ação pedagógica, legitimada socialmente, como o modelo ideal e mais apropriado para direcionar o processo do ensino-aprendizagem. E essa legitimação que é dada à forma de atuação educacional por parte das escolas, pode favorecer, apenas, aos interesses de uma classe dominante, que ao invés de colaborar com a inclusão de todos estudantes, dando-lhes oportunidades diversas para o aprendizado, pode promover o surgimento de barreiras que dificultam tanto o acesso como a permanência de estudantes, como os com deficiência intelectual, pelo fato desses terem que se moldar a um formato de educação que não atende as suas necessidades de escolarização e socialização, sem que o sistema de ensino seja repensado para poder atender a esses estudantes também. De acordo com Bourdieu e Passeron (2014, p.244):

Mais profundamente, só uma teoria adequada do *habitus* como duplo processo de interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade permite esclarecer completamente as condições sociais do exercício da função da legitimação da ordem social que, de todas as funções ideológicas da Escola, é sem dúvida a mais dissimulada.

A partir daí, ao analisar as respostas dos professores entrevistados, nos quais onze alegam encontrar dificuldades na inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual e destes dez disseram que essas dificuldades poderiam ser solucionadas; pois no geral elas estariam relacionadas a problemas de estrutura física, pedagógica e formação profissional, é possível inferir que há uma consciência por parte da maioria dos professores, de que há barreiras atitudinais que precisam ser superadas para fazer acontecer a inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual. Além disso, ao serem questionados sobre quais atitudes contra as pessoas com deficiência intelectual merecem ser repudiadas, os professores, no geral, responderam que seriam atitudes de preconceito, desrespeito e exclusão o que mostra mais uma vez que os professores têm uma teoria que pode colaborar com a eliminação das barreiras atitudinais contra esses estudantes.

Assim, se os professores, de algumas escolas públicas do Recife, têm consciência dos problemas da inclusão escolar e como esse processo poderia se dar nas escolas sem causar prejuízos aos estudantes com deficiência intelectual, os próprios professores poderiam iniciar a mudança na sua prática educativa, reforçando junto ao Poder Público a exigência de se fazer cumprir a lei da inclusão escolar ou de criar alternativas coletivas de um outro modelo educacional que fosse inclusivo, mas ao invés disso, eles mantêm uma postura de crítica ao

sistema de inclusão escolar e continuam a reproduzir as ações de poder legitimadas na escola que criam as barreiras atitudinais da exclusão.

E isso pode ser percebido em uma outra resposta da entrevista, com dez professores entrevistados afirmando que não se sentem preparados para ensinar aos estudantes com deficiência intelectual e o porquê de não se sentirem preparados pode ser reflexo da própria lógica dominante, de que os estudantes com deficiência intelectual não teriam o capital cultural, social, econômico e simbólico suficientes para terem alguma influência na sociedade ou causar algum impacto significativo nos lucros esperados pelo sistema econômico. Portanto, isso poderia ser um dos motivos para que não se faça urgente aplicar o que a lei determina como orientação para a efetivação de uma educação inclusiva para estes estudantes.

Em um outro exemplo nove professores entrevistados responsabilizam o Poder Público com relação a eliminação das dificuldades encontradas no processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, indicando inclusive os pontos falhos e as soluções para que houvesse a aplicação de uma política escolar inclusiva mais eficiente, ou seja, a maioria dos professores entrevistados não se colocaram numa posição de enfrentamento das barreiras que impedem uma educação inclusiva. E isso é uma amostra de que a dificuldade em romper com o que se sabe que precisa ser corrigido para funcionar, esbarra na legitimidade que se dá às relações de poder da sociedade na sua organização de valores, privilégios e outras condições, por meio de um impedimento oculto que dificulta uma ação contrária às barreiras da exclusão que surgem na escola.

Logo, esse impedimento oculto pode estar relacionado ao capital cultural acumulado e assimilado por parte dos professores na sua trajetória de vida pessoal e profissional, e aos demais capital (social, econômico e simbólico) que ajudam a formar seu *habitus* e a sua relação com o campo escolar, por meio da posição que ocupam neste espaço. Sendo essa posição parte de uma relação com o poder simbólico e o arbitrário cultural que para existirem precisam refletir a imposição ideológica que garante a esse professor uma posição superior na hierarquia escolar. Por isso a falta de uma educação emancipatória, nas relações sociais democráticas, impede que mudanças sejam feitas, pois tudo fica limitado às relações de poder, mantidas por uma organização social heterônoma (ADORNO, 2022).

Dessa forma, tanto Bourdieu (2014) quanto Adorno (2022) entendem que as correlações de forças que há na sociedade impedem uma ruptura na legitimação do poder da classe dominante, no caso analisado da escola, por parte dos professores, devido a sua formação pessoal e profissional ser limitada às determinações impostas socialmente, sem que lhe seja

dada a possibilidade de agir de outra forma que não seja a esperada na lógica legitimada. E ainda sobre a emancipação, Adorno (2022, p.200-201) faz a seguinte consideração: “[...]tentasse simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado”. Isto é, a consciência dos professores precisa se emancipar, para que eles entendam que podem sim romper com as barreiras da exclusão, independente das decisões e posições políticas do Poder Público na aplicação do direito das pessoas com deficiência intelectual, pois a contestação e resistência (ADORNO, 2022) desses professores precisam prevalecer e se impor ao descaso já percebido e questionado por eles mesmos.

Porém, é preciso atentar-se que a posição ocupada pelos professores também perpassa por outras posições ocupadas por esse mesmo sujeito em espaços sociais diversos, e isso também pode ser um fator limitante na sua atuação de mudança da lógica estabelecida pelas forças ocultas de poder que são a todo tempo legitimadas por meio dos capitais que formam o *habitus* desse professor. Então, mesmo que as barreiras atitudinais mantidas pelo Poder Público, com relação à inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual, em algum momento sejam questionadas pelos professores, para eles promoverem a mudança pode significar a perda de alguma posição hierarquicamente superior em outro espaço social em que também atuem. De acordo com Bourdieu (2011, p. 137):

A posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que actuam em cada um deles, seja, sobretudo, o capital econômico - nas suas diferentes espécies -, o capital cultural e o capital social e também o capital simbólico, geralmente chamado de prestígio, reputação, fama, etc. que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital.

E essas possíveis posições sociais ocupadas pelos professores, podem ser o reforço às relações de poder que se legitimam e promovem processos de exclusão, mesmo se tentar aplicar correções reformistas de mudança gradual nessas relações. Afinal, sendo as relações de poder impostas pela sociedade como uma forma de garantia de privilégios individuais em detrimento da construção de um coletivo mais justo e inclusivo, isso faz com que seja mais fácil reconhecer o problema, criticá-lo, mas evita-se sua transformação social, para justamente não perder posições que lhes garantam determinado poder na sociedade.

Nesse caso, uma ação dialógica de desvelamento do mundo (FREIRE, 2005) aplicada é na formação pessoal e profissional dos professores, com uma consciência de que “[...]o social o local em que cidadãos de origens e recursos amplamente desiguais são potencialmente

reunidos e pensados em conjunto” (BROWN, 2019, P.38), poderia aos poucos ir criando um encorajamento coletivo de mudança, com a percepção de que uma sociedade com bases sociais voltadas para uma economia capitalista pode sim criar barreiras atitudinais e reforçá-las seria um erro. Para Freire (2005, p. 98): “Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores” e por isso, evitar colocar em prática as mudanças necessárias para uma educação inclusiva pode não só excluir pessoas de uma ordem social, como tornar essa ordem desumanizadora e com barreiras que aos poucos poderão alcançar o bem-estar social de todos.

Por isso que, enquanto não for possível identificar as forças ocultas que determinam as relações de poder que se impõem tanto na organização social, se estendendo para a escolar, como nas próprias ideias que têm os professores sobre o modelo de escola que existe e o que se deveria ter, fica difícil elaborar novas estratégias sociais, políticas e educacionais que possibilitem a eliminação das barreiras atitudinais que funcionam como impedimento para a participação efetiva na vida social e escolar das pessoas com deficiência intelectual. E mesmo sabendo muitas vezes que essas forças são imposições de um modelo de sociedade que prima pela manutenção da desigualdade social, não fazer nada contra isso favorece o fortalecimento de ideias e práticas de caráter excludentes.

5. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA SOCIEDADE DESIGUAL

É a partir do momento em que se ampliam os desafios de uma sociedade heterogênea, que surge a exigência de uma maior participação de todas e todos nos processos de construções sociais coletivas. Pois, parece que cada vez menos é possível aceitar e admitir que exclusões de pessoas, por suas condições particulares, possam ainda estar sendo feitas para atender a critérios que estejam relacionados às relações de poder determinadas por uma classe dominante que tenta a todo o tempo usurpar direitos e distorcer valores de pessoas que não sejam vistas como úteis para um sistema social e econômico proposto por essa classe.

Afinal, espaços sociais de convívio como a escola não podem ser vistos, numa sociedade democrática, apenas como lugares de reprodução de valores e do conhecimento das classes dominantes, mas como lugares de construção de novas possibilidades de relações e de convivência com as pessoas, que contribuam para o aprendizado social, humano e individual de todas e todos que fazem parte do mesmo meio social. Por isso, não é possível sustentar um regime democrático, mantendo políticas públicas que não priorizam o acesso e a permanência das pessoas em certos espaços, que por direito elas deveriam e poderiam ocupá-los, como é o caso das pessoas com deficiência intelectual nas escolas.

Na Constituição Federal (1988), em seu artigo 208, §1º, há o seguinte: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. E de acordo com Duarte (2004, p.113): “o direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve”. Nesse sentido, podem os indivíduos que se sentirem lesados no seu direito social à educação protestarem contra o Estado, para que este garanta o cumprimento do que estabelece a lei, por meios de investimentos públicos e da adoção de políticas que façam valer esse direito. Ou seja, sendo as pessoas com deficiência intelectual prejudicadas em seu acesso e permanência nas escolas, é possível que se cobre de forma individual que o Poder Público cumpra com essa exigência, sendo entendido que essa exigência não seria uma prestação individualizada, mas o cumprimento de políticas públicas com sua titularidade se estendendo aos grupos vulneráveis (DUARTE, 2004).

No entanto, o que ocorre é que tentativas de implantação de uma ordem social baseada em princípios neoliberais, como as que acontecem no Brasil, desfavorecem a construção de um Estado social que atenda às demandas daqueles que são excluídos e marginalizados socialmente (BROWN, 2019). E isso enfraquece os indivíduos, ao tentarem se organizar de forma coletiva

e consciente das suas necessidades e luta por seus direitos, pois se o neoliberalismo não compactua com uma lógica social mais inclusiva e ainda amplia as barreiras da exclusão, isso acaba por fazer com que se desacredite que seja possível implantar políticas de cunho social que estejam em desacordo com os interesses do mercado. De acordo com Brown (2019, p.100):

O sonho neoliberal era uma ordem global de fluxo e acumulação de capital livres, nações organizadas pela moralidade tradicional e pelo mercado e de Estados orientados quase exclusivamente para esse projeto. Atado às exigências de mercados que não são nem autoestabilizadores nem duradouramente competitivos, o Estado neoliberal, com seu compromisso com a liberdade e legislando somente regras universais, também protegeria a ordem moral tradicional contra as incursões de racionalistas, planejadores, redistribucionistas e outros igualitaristas. Para esse fim, a democracia seria divorciada da soberania popular e rebaixada: não mais um fim, mas um meio para viabilizar a transferência pacífica de poder.

Ou seja, a intenção neoliberal não é a de eliminar o Estado, mas de enfraquecer a democracia e tornar o mercado o ponto central para o fortalecimento das regras que favoreçam aos interesses individuais, os quais, no pensamento neoliberal, não poderiam ficar reféns da regulação do Estado, por meio de legislações que reforcem direitos sociais e demandas coletivas. Para o neoliberalismo, é dada uma importância à liberdade de decidir sobre o que se quer, independente da necessidade da maioria e isso gera uma falsa ideia de liberdade de escolha, pois ao desconsiderar o social e tornar o individual mais importante para as decisões a serem tomadas, não se está garantido liberdade e sim ampliando mais a desigualdade nas relações de convivência. E sendo o social entendido como um local em que se pensa em conjunto as necessidades de todas e todos, independentemente de suas condições (BROWN, 2019), isso ressalta a ideia de que vivendo numa sociedade democrática, os valores e interesses individuais não podem se sobrepor aos coletivos. Ao contrário disso, é importante reforçar a permanência de um Estado social, com as garantias de um social que se ajuste às necessidades e condições das pessoas.

Para Marx e Engels (2010, p.43): “A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais”. Nesse caso, a burguesia representada como classe dominante, controladora das relações de poder, defensora de privilégios e de garantias da sua manutenção no poder, tem a intenção de implantar uma sociedade com características neoliberais, que tenta a todo o custo alterar as relações sociais, para que correspondam aos seus interesses individuais e desconsiderem os interesses coletivos. E isso requer uma atenção maior sobre o que está por trás das políticas educacionais que não são possíveis de entender de imediato.

Por exemplo, ao inferir das respostas obtidas dos professores entrevistados, uma inquietação sobre como percebem a falta de interesse do Poder Público em de fato investir numa

educação inclusiva, para que os estudantes com deficiência intelectual possam receber uma educação de mais qualidade, os professores não fazem uma relação desse cenário de exclusão com os interesses políticos e econômicos de poder que existem na sociedade. Ao contrário disso, culpabilizam o Poder Público como se ele fosse apenas negligente e ausente para com as demandas sociais que deveriam ser cumpridas, sem se atentarem que há interesses escusos por trás disso tudo e que muitas vezes impõe aos professores um desgaste na sua prática docente, tornando-os também cúmplices dessa exclusão.

Por isso, é preciso que os professores se conscientizem que o fato do Poder Público não conseguir tornar a educação inclusiva de pessoas com deficiência intelectual uma possibilidade a existir de forma integral, deixa evidente que o projeto político, que se coloca em prática, não se importa com isso. E que por trás das barreiras atitudinais existe uma intenção política, econômica e social, que é legitimada no reforço de ideias de que as pessoas com deficiência intelectual vivem alheias aos seus direitos e suas necessidades, e que, portanto, não teria como precisar para elas o que seria uma educação de qualidade, mantendo a ideia de uma política de “normalização” (CORRER, 2003). E essa “normalização” ignora a condição humana dos estudantes com deficiência intelectual, exigindo deles que se tornem aptos a se enquadrarem aos padrões normais, gerando mais estigmas sobre eles e expectativas que eliminam sua subjetividade e reforçam a ideia de que podem ter seu comprometimento intelectual superado e assim fazerem parte do ambiente escolar sem maiores dificuldades, inclusive com a manutenção das barreiras atitudinais.

Por isso que, a ausência de uma consciência que possa revelar as reais intenções do Poder Público e de quem de fato orienta as políticas públicas, que seria a classe dominante com seus interesses burgueses e neoliberais, acaba por restringir a possibilidade de criar uma mobilização disciplinada, responsável e consciente de como mudar a lógica vigente que rege os direitos, no caso aqui analisado, das pessoas com deficiência intelectual nas turmas regulares das escolas públicas do Recife. Como também, impede de compreender que não são os estudantes que precisam se moldar a uma proposta educacional excludente, mas o sistema de ensino que deve ser transformado para receber de forma inclusiva a diversidade de pessoas, nas suas mais variadas condições, no ambiente escolar. E isso exige uma transformação de ideias que precisa, na prática, no processo de ação-reflexão (FREIRE, 2009), funcionar no campo social, rompendo com as barreiras que se impõem aos que são injustamente taxados de incapazes para exercer seus direitos na sociedade. Para Freire (2009, p.62):

A desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar.

Quando vão interpretando os verdadeiros anseios do povo. Na medida em que vão se integrando com o seu tempo e o seu espaço e em que, criticamente, se descobrem inacabados. Realmente não há por que se desesperar se se tem a consciência exata, crítica, dos problemas, das dificuldades e até dos perigos que se tem à frente.

E essa esperança da qual fala Freire está presente nas respostas dos professores entrevistados que denunciam o descaso do Poder Público, em não garantir possibilidades de se fazer cumprir de forma digna uma educação inclusiva para os estudantes com deficiência intelectual. Inclusive, quando os professores dão propostas para fazer funcionar a inclusão desses estudantes de maneira mais efetiva e com mais qualidade, como também quando repudiam ações de exclusão contra as pessoas com deficiência intelectual e por fim, quando 100% dos entrevistados entendem que a inclusão escolar é importante. Essas ideias são favoráveis a uma mudança de paradigma que ainda se faz presente nas relações sociais e, por conseguinte, nas escolares, com a manutenção de barreiras. Mas, para isso, é preciso que os professores evitem reproduzir práticas que continuem a legitimar os interesses das classes dominantes e, portanto, que se conscientizem que nos diversos capitais (social, econômico, cultural e simbólico), que formam seu *habitus*, sempre estarão embutidas lógicas de pensamentos dominantes que os impedem de acreditar que é possível agir de forma diferente.

Dessa forma, a tomada de consciência por parte dos professores que fazem a educação pública acontecer, compreendendo que a desigualdade social não existe por acaso, mas com a intenção de acúmulo de privilégios que só faz aumentar a exclusão de pessoas na sociedade, pode favorecer no desafio de fazer com que a inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual aconteça de verdade. E isso não irá acontecer de forma amistosa, mas a partir do enfrentamento à classe dominante e as suas prerrogativas que insistem em eliminar os que não correspondam aos seus anseios. Assim, criar uma nova consciência sobre esses processos de exclusão e violência simbólica disfarçada de políticas reformistas, requer coragem e disciplina. Pois, além da importância de entender que: “Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 2022, p.154), assim também se faz importante querer mudar certas situações mesmo que já legitimadas. O questionamento feito por Marx e Engels (2010, p.56): “Será preciso grande inteligência para compreender que, ao mudarem as relações de vida dos homens, as suas relações sociais, a sua existência social, mudam também as suas representações, as suas concepções e conceitos, numa palavra, muda a sua consciência? ”, precisa ser feito nesse desafio de tornar a educação inclusiva das pessoas com deficiência intelectual um direito garantido, sem que se pense ou se aja ao contrário dessa

perspectiva, e também que não se iluda com as forças deterministas da classe dominante que insiste em se impor contra a inclusão social e escolar de todas e todos.

Então, estar ciente de que há uma legislação que estabelece a educação como um direito de todas e todos, sem distinção, gerando uma exigência de que a escola seja um espaço inclusivo, torna preciso que sejam iniciadas ações, para que ao menos a lei seja cumprida o quanto antes, favorecendo, principalmente, os estudantes com condições econômicas mais escassas. Afinal, a cada avanço contra a educação inclusiva das pessoas com deficiência intelectual, a cada dúvida colocada na sua condição humana de conseguir participar ativamente da vida social comum, só tornam as barreiras atitudinais mais difíceis de serem enfrentadas e mais distante fica a possibilidade de se ter uma educação mais humanizadora e que não distingue nenhum estudante por questões de preconceito. Todavia, na prática, o que continua a acontecer é um disfarce que corrobora com a ideia de que há um interesse em fazer valer a educação inclusiva das pessoas com deficiência intelectual, sendo esse processo uma questão de tempo. Para Bourdieu (2015, p.250):

[...]E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social [...] Como sempre, a escola exclui[...] e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados.

Essa constatação de que a escola mantém sua prática de exclusão sobre o manto da democracia, pode tornar confuso o entendimento dos professores diante desse processo também. Pois, nas respostas sobre se havia uma melhor preparação na formação profissional dos professores, enquanto doze entrevistados confirmaram a falta de preparação, dois responderam que mesmo não tendo, correram atrás por interesse pessoal. Isso pode representar, justamente a dissimulação que há nas escolas e que constrange os professores, que demonstram uma forte tendência em contribuir com a educação inclusiva, mas por fazerem parte de um ambiente que desvaloriza a si próprios e a outras pessoas, por sua condição seja humana, econômica ou social, os professores podem ter uma dificuldade de atuar de forma organizada para promover uma transformação social e preferem aceitar minimizar a exclusão existente, fazendo a sua parte de maneira superficial, sem incomodar as relações de poder.

Assim, é preciso atentar-se para a seguinte comparação feita por Freire (2005), em que ele diz que o mundo humano se diferencia do mundo animal por ser histórico, pois não sendo possível que os animais assumam sua vida, ao contrário do homem, por terem uma condição a-histórica, tornam-se um ser fechado em si. Já os homens, eles existem e sua existência é

histórica. E é no processo de sua existência, que o homem constrói sua vida podendo e tendo a possibilidade de transformá-la, mas para isso é preciso que ele passe pelo processo da conscientização para dar sentido a sua existência.

Por isso que, estando os professores, no caso analisado, conscientes de sua função social e das relações de poder que se estabelecem na sociedade, eles podem ser capazes de tornar possível o desvelamento da realidade opressora que se opõe a uma educação inclusiva para os estudantes com deficiência intelectual. Para Freire (2005, p.33): “[...] o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa”. E nesse sentido, a posição escólhida pelos professores precisa ser sempre a do combate contra as dissimulações e forças que reforçam a exclusão escolar, pois essas não cessam e se mantêm inclusive presentes no *habitus* de cada sujeito que participa do processo escolar.

E se essa construção de novos valores e ideias sobre o social, que deva conduzir a uma sociedade mais justa e igualitária, não for pensada pelos que já conseguem identificar os pontos nevrálgicos de uma velha forma de se pensar o social, que resulta sempre numa desigualdade social, tornará a superação da exclusão social, com a eliminação das barreiras atitudinais que se aperfeiçoam e reduzem as possibilidades de transformação, mais difícil. Por isso, para agir de acordo com o que se critica, os professores precisam antes libertar-se das ideias dominantes e passar a refletir e agir, conforme a coerência que vivenciam na prática escolar. De acordo com Freire (2005, p.48):

Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão. Por isto é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam.

Portanto, se para a existência de uma educação inclusiva é preciso que aquelas e aqueles que têm uma maior responsabilidade sobre o processo do ensino aprendizagem, os professores, exerçam um papel revolucionário de construção de novas regras no campo escolar, com mudanças na forma de pensar e agir, para que o enfrentamento a esse desafio não cesse até que se consiga, por meio da conscientização que deve ser adquirida na ação, uma real transformação na lógica social sobre a participação das pessoas com deficiência intelectual na sociedade, que as provocações para as mudanças se mantenham. E que essas provocações surjam como uma práxis feita de reflexões que conduzam a uma prática libertadora (FREIRE, 2005), criando estratégias para pensar uma educação que deva ser para todas e todos, ou seja, inclusiva, não se limitando ao campo escolar, mas extraindo do social o conhecimento a ser construído, de

preferência de forma emancipatória e libertadora, capaz de tornar a realidade social humanizadora.

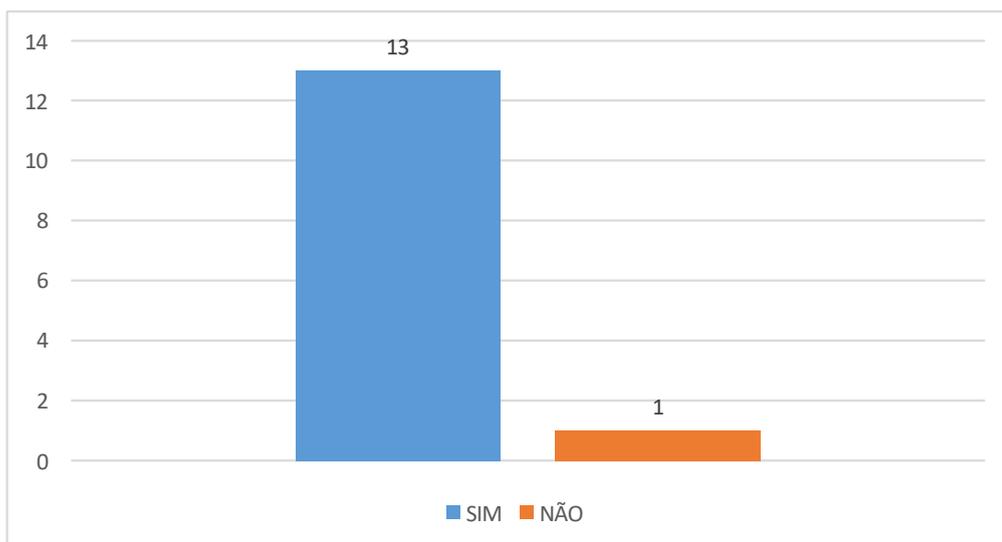
Por fim, que nenhum desafio que possa tornar a sociedade mais humanizada, com a participação de todas as pessoas que dela façam parte, atendendo e respeitando suas necessidades de ser e de existir, desanime o enfrentamento de romper as barreiras da desigualdade social. Pelo contrário, que as críticas ao que deveria ser e não é, se ampliem numa práxis de coragem e conscientização cada vez mais agregadora de pessoas e valores que possam romper com o poder simbólico e dissimulado das classes dominantes que não se importam com o ser, mas com o ter.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção resumirá os dados discutidos nos capítulos deste projeto, a partir da apresentação de gráficos que facilitem o entendimento dos resultados obtidos nesta pesquisa.

No gráfico 1, tem o total de professores participantes da pesquisa que já ensinaram a estudantes com deficiência intelectual.

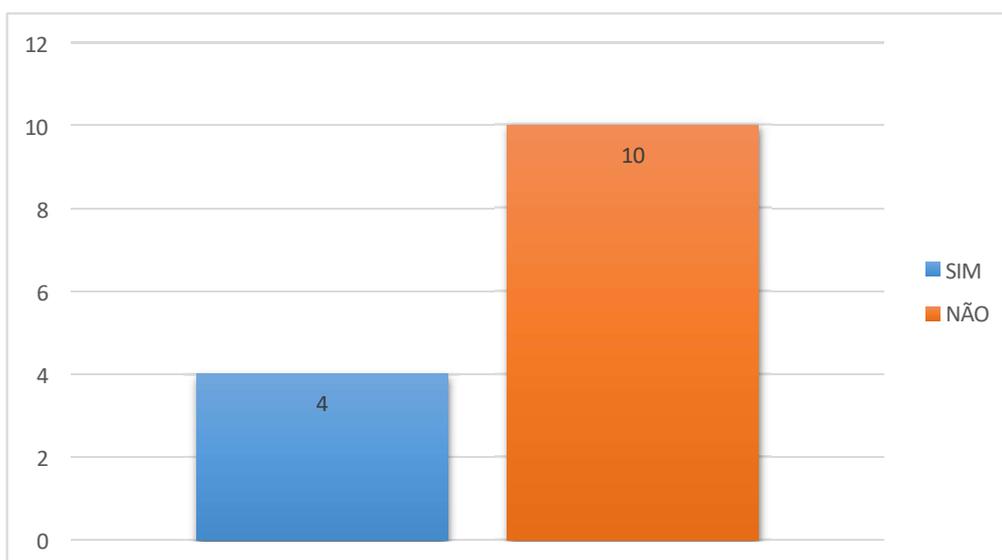
Gráfico 1 – Quantidade de Professores que lecionaram para estudantes com deficiência intelectual



Fonte: Elaboração Própria a partir das respostas do questionário aplicado.

E desse total de professores, apresentados no gráfico 1, há os que não se sentem preparados para ensinar aos estudantes com deficiência intelectual, conforme mostra o gráfico 2:

Gráfico 2 – Preparo para ensinar estudantes com deficiência intelectual



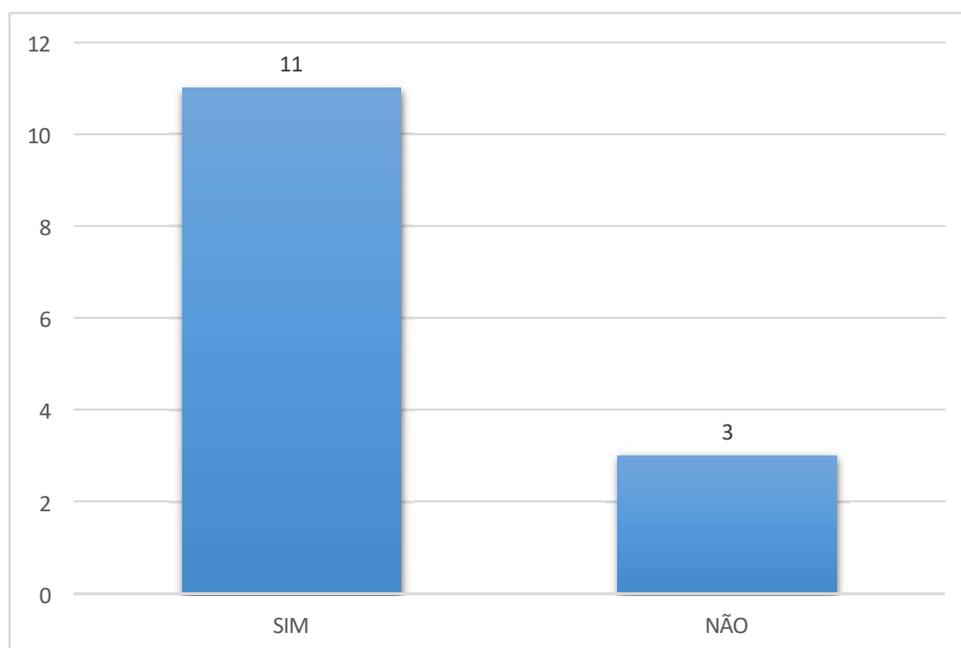
Fonte: Elaboração Própria a partir das respostas do questionário aplicado.

Considerando que a média de tempo de serviço desses professores é de 10 a 20 anos, como mostra a tabela 1 desta pesquisa, o que não é pouco tempo, ainda há professor que não ensinou a estudante com deficiência intelectual e uma grande maioria dos entrevistados que não se sentem preparados para ensiná-los. Isso pode resultar num reforço das barreiras atitudinais existentes na escola e que legitimam a cultura dominante e o professor, ao assumir o papel de autoridade (BOURDIEU & PASSERON, 2014) que lhe dá a escola, muitas vezes ele tenta manter a lógica vigente de dominação, ao invés de transformá-la.

Outros dados importantes de se atentar e que foram levantados nesta pesquisa, estão os que mostram que todos os professores participantes informaram saber identificar as barreiras atitudinais, e destes, dois professores têm ressalvas quanto a inclusão escolar desses estudantes em turmas regulares. Essa forma de pensar, desses dois professores, compactua com ideia de poder simbólico “a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções” (BOURDIEU, 2011, p.7). Ou seja, as barreiras atitudinais começam a ser mantidas e reforçadas a partir dessa legitimação de poder da classe dominante que seleciona quem pode ou não permanecer em determinados espaços.

No gráfico 3, mostra o quantitativo de professores que informam ter dificuldade em colocar em prática a inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual.

Gráfico 3 – Dificuldade na inclusão escolar



Fonte: Elaboração Própria a partir das respostas do questionário aplicado.

E essa dificuldade foi alegada por todos os professores participantes, pela falta de uma formação profissional adequada para lidar com a demanda de estudantes com deficiência intelectual nas turmas regulares. O que confirmam as hipóteses de que os professores não se sentem capacitados e também que a organização escolar não contempla uma prática educacional inclusiva. E para isso, é preciso que os professores assumam também essa consciência e responsabilidade de fazer uma educação de fato inclusiva, agindo de forma a libertar-se e com isso libertar, exigindo do Poder Público sua responsabilidade, mas também assumindo a sua de sujeito ativo do processo. De acordo com Freire (2009, p.71): “E para superar a massificação há de fazer, mais uma vez, uma reflexão. E dessa vez, sobre sua própria condição de massificado”. Sendo massificação entendida como uma falta de consciência que impede uma reflexão sobre o que acontece consigo e o meio em que vive.

E por fim, os professores apontaram as atitudes contra as pessoas com deficiência intelectual que repudiam. Na tabela 2, estão descritas as palavras que mais apareceram nas respostas.

Tabela 2 – Atitudes que os professores repudiam

Palavras	Repetição nas Respostas
Preconceito	3
Discriminação	2
Exclusão	3
Capacitismo	2
Desrespeito	2
Tratá-las como Coitadinhas	2

Fonte: Elaboração Própria a partir das respostas do questionário aplicado.

Então, se há repúdio por atitudes que excluem, pois, todas as palavras têm esse mesmo significado, ao invés dos professores aguardarem uma posição do Poder Público para mudar o cenário de exclusão na escola, já que os próprios professores criticam o descaso deste para com a inclusão escolar, seria importante que estes docentes pensassem em uma forma de organização que desse início a uma transformação no modelo educacional vigente. Para Adorno (2022, p.77): “Uma das características da consciência coisificada é manter-se restrita a si mesma, junto a sua própria fraqueza, procurando justificar-se a qualquer custo”. E saber fazer as críticas, mas não agir para o cumprimento delas, apenas mantém uma acomodação que impede que as reclamações sejam resolvidas.

Desta forma, a pergunta feita para a construção desta pesquisa: Por que os professores da educação básica se incomodam em ter estudantes com deficiência intelectual em suas turmas? Pode ser respondida a partir dos dados levantados, os quais conseguem afirmar as hipóteses construídas de que esse incômodo estaria relacionado ao fato dos professores não se sentirem capacitados; de terem ideias preconceituosas contra esses estudantes que são formuladas pelo senso comum; a organização escolar que não contempla uma prática educacional inclusiva e a não credibilidade no aprendizado desses estudantes.

E tanto as hipóteses sobre ideias preconceituosas e a não credibilidade no aprendizado dos estudantes com deficiência intelectual podem ser confirmadas com as respostas dadas pelos professores na seguinte questão: Você acredita na possibilidade da construção de novos conhecimentos por parte desses estudantes? Em que seis dos entrevistados impõem condições para que isso aconteça, a depender da deficiência, o que pode configurar uma forma de preconceito reproduzido pelo senso comum.

Por fim, o entendimento é que o objetivo do trabalho foi alcançado, com a identificação das barreiras atitudinais, como elas são criadas e legitimadas, como os professores as percebem e se eles atuam para eliminá-las ou não. Com isso, espera-se que esta pesquisa contribua com a construção de uma reflexão que ajude as professoras e professores da educação básica, da rede pública de ensino do Recife, a tornarem possível uma educação inclusiva e a eliminação das barreiras atitudinais que excluem.

CONCLUSÃO

No momento em que os professores são confrontados com uma nova exigência em sua prática educativa, eles se deparam com as barreiras atitudinais que sempre estiveram presentes na lógica da organização do sistema educacional e que são reforçadas como forma de legitimar as relações de poder que sempre serviram de parâmetro para definir como deve ou não funcionar esse sistema.

Ou seja, a dificuldade que os professores têm em ensinar estudantes com deficiência intelectual não é apenas fruto da ineficiência do Poder Público em lhes proporcionar uma formação profissional mais adequada para a prática de uma educação inclusiva e nem da falta de garantia de uma estrutura física e pedagógica para isso, mas também, de sua formação humana que é elaborada a partir de um *habitus* que traz diversos capitais condizentes com a lógica de formação da classe dominante, a qual exclui para manter seus privilégios de classe. Nesse sentido, mesmo que a formação profissional tenha uma eficiência no que diz respeito a como deve atuar o professor diante de estudantes com deficiência intelectual, é muito provável que se o professor não tiver a consciência de que a exclusão é parte do poder simbólico que se impõe tanto na sociedade e conseqüentemente na escola, não será possível realizar uma transformação que permita a inclusão desses estudantes.

Pois, a forma de reprodução social nas escolas que insiste em manter as barreiras atitudinais intocáveis, demonstra que mesmo sendo feitas críticas ao sistema educacional e também mesmo com a legalidade a favor da transformação desse sistema para um mais inclusivo, ainda não é possível que o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência intelectual sejam garantidos de forma plena e sem conflitos. Se por um lado as relações de poder impedem que se efetive uma educação para todas e todos, por outro os professores também se sentem incapazes de mudar essa lógica, por não conseguirem se organizar para tornar a função social da escola algo que não esteja atrelado aos interesses das classes dominantes.

E tudo isso que impede as barreiras atitudinais, ao serem identificadas, de serem eliminadas, se compactua com uma política neoliberal que tenta reduzir direitos sociais e manter privilégios individuais e de grupos dominantes como sendo parte de uma meritocracia. Mas essa lógica deveria ser imediatamente desconsiderada no caso das pessoas com deficiência intelectual, porque elas além de não conseguirem adquirir o capital cultural necessário para no mínimo garantir seu espaço em igualdade com as demais pessoas, nos campos sociais em que atuam, o seu *habitus* também se limita a uma dependência dos outros fazerem algo para si, o que as impede que seus direitos sejam legitimados por algum mérito social.

Por isso, é que uma prática pedagógica para a liberdade e emancipação poderia transformar essa realidade e eliminar as barreiras atitudinais, permitindo que estudantes com deficiência intelectual pudessem ser sujeitos também na construção de sua própria história. Porém, para isso, seria necessário que os professores, que são os profissionais que atuam diretamente no processo do ensino-aprendizado, também quisessem assumir essa responsabilidade de transformação. Afinal, são esses profissionais que, ao identificarem as barreiras atitudinais, fazem as críticas e definem as soluções para corrigir os problemas da exclusão escolar.

No entanto, culpabilizar o Poder Público não resolve o problema, como também assumir a responsabilidade deste não. Então, para que a educação inclusiva possa acontecer em sua integralidade, uma ação pedagógica organizada e consciente por parte dos professores, pode ajudar e muito na reformulação de práticas que muitas vezes são executadas com ideias de exclusão e até de violência contra os estudantes com deficiência intelectual. De acordo com Freire (2005, p.180-181):

Desta maneira, o poder revolucionário, conscientizado e conscientizador, não apenas é um poder, mas um novo poder; um poder que não é só freio necessário aos que pretendiam continuar negando os homens, mas também um convite valente a todos os que queiram participar da reconstrução da sociedade.

Portanto, para que as barreiras atitudinais que são criadas contra os estudantes com deficiência intelectual sejam eliminadas e eles possam usufruir de um modelo de educação mais inclusivo e adaptado às suas necessidades, faz-se necessário que os professores tenham a coragem de enfrentar o poder simbólico, desvendando suas intenções. Pois, apenas com atitudes contrárias ao sistema de exclusão que é imposto nas escolas, é que os professores, ao invés de esperarem pelo Poder Público ou de se sentirem desgastados com o modelo educacional vigente, poderão começar a construir novas possibilidades com esperança para uma educação inclusiva e humanizadora.

Afinal, manter a lógica da exclusão escolar nas práticas pedagógicas, por parte dos professores, tira a credibilidade das críticas feitas contra o Poder Público, pois se está agindo da mesma forma que este, que é negando direitos. Por isso, que os professores assumindo a liderança na reconstrução de um modelo educacional inclusivo, pode ser uma esperança, para que barreiras atitudinais sejam eliminadas e os estudantes com deficiência intelectual possam ser vistos como sujeitos sociais e não por sua condição intelectual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

BARBOSA, Altemir J. G.; MOREIRA, Priscila de Souza. **Deficiência mental e inclusão escolar: produção científica em Educação e Psicologia**. Rev. Bras. ed. esp., Marília, v.15, n.2, p.337-352, ago. 2009. Disponível: https://www.scielo.br/j/rbee/a/cVF6WhCLqWBQ5Nx7Y8HWqb/?format=pdf&lang=pt_. Acesso em: 14 de agosto de 2022.

BARTH, Fredrik. Por um maior naturalismo na conceptualização das sociedades. In: **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas** (Tomke LASK, org.) (Typographos, 2). Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000. p. 167-186.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução, Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa - Portugal: edições 70, 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução, Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, PATRICK. Os excluídos do interior (1992). In **Pierre Bourdieu. Escritos de educação**, org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 245-255.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão e revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. 7ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: Crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. **Escritos de Educação**. org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

_____. **O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira; revisão técnica Daniel Lins. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 de agosto de 2022.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 de agosto de 2022.

BRASIL. Decreto-lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 14 de agosto de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 14 de agosto de 2022.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, jun. 2016. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WGGRRYtXpZDHDNmM6XXhGzf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 de agosto de 2022.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo, a ascensão da política antidemocrática no ocidente.** Tradução de Mário A. Marino e Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

Caminhos da Escola. **Educação para a diversidade.** Ep. 18. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uz9fdA1vWjI>. Acesso em: 13 de agosto de 2022.

CORRER, Rinaldo. **Deficiência e inclusão social: construindo uma nova comunidade.** Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

Declaração de Salamanca no Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, jun. 2016. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WGGRRYtXpZDHDNmM6XXhGzf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 de agosto de 2022.

Democracia é um jogo, mas não uma brincadeira. Ibase, 2021. Disponível em: https://ibase.br/democracia-e-um-jogo-mas-nao-uma-brincadeira/?gclid=Cj0KCQjw0IGnBhDUARIsAMwFDLnT3PiaW-Ep1TBkrKB58bXR3kffdnFz05n44GHPKKKEfRZaLu8UrckaAtenEALw_wcB. Acesso em: 09 de setembro de 2023.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais.** São Paulo em perspectiva, p. 113-118, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/RNxzrfZJ5H5HTnBVJFNH3vx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 de setembro de 2023.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** Tradução de Paulo Neves; revisão da tradução de Eduardo Brandão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** Tradução de Stephania Matouse. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: 70 edições, 1970.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA – Enap. Programa de Inclusão de Pessoas com Deficiência. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/news/principais-conceitos/>. Acesso em: 14 de agosto de 2022

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 69ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. **Política e educação**. Organização Ana Maria de Araújo Freire. 8ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. 9ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 (Coleção Tópicos).

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREITAG, Barbara. **A Teoria Crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense. 1994.

GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**. Tradução de Álvaro Cabral – 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2022

LIRA, Bruno Carneiro. **O passo a passo do trabalho científico**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LOPES, Antonio Joaquim Lavouras. **As Barreiras Invisíveis da Integração**. Lisboa: Associação dos Deficientes das Forças Armadas, 1995. Disponível em: https://www.deficienciavisual.pt/txt-barreiras_invisiveis_integracao.htm. Acesso em: 09 de setembro de 2023.

MARIN, Alda; RODRIGUES, Leda; MELETTI, Silvia. **Inclusão/ Exclusão escolar e desigualdades sociais**. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/ehps/ementa-proj-inclusao-exclusao-escolar.pdf>. Acesso em: 09 de setembro de 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Organização de Osvaldo Coggiola; tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. 1ª ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATURANA, Ana Paula P. M; MENDES, Enicéia G. **Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 209-226, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3WWVXDMSPKfBf4dFXwZnQcw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 de agosto de 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

Minutos Psíquicos. **Preconceito, estereótipo, discriminação**. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7m-yuzFljpc>. Acesso em: 13 de agosto de 2022.

NOBRE, Marcos. A Teoria Crítica segundo Max Horkheimer. **In: _____ . A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 28-38.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio, orgs. **Pierre Bourdieu. Escritos em Educação**. 10 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2007.

NUNES, Débora R. P. **Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 097-107, abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FWGRqYMPjZR534tX44h4FH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 de agosto de 2022.

QUADROS, Marion Teodosio; NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira. **O diálogo entre antropologia e educação: experiências com a diversidade na formação de professores da educação básica**. Amazônica Revista de Antropologia, Pará, v. 7, n. 1, p. 244-263, ago. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/55819/Downloads/2158-8421-2-PB.pdf>. Acesso em: 13 de agosto de 2022.

RECIFE, Prefeitura Municipal de. Secretaria de Educação. **Educação inclusiva: múltiplos olhares**. Organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira. Recife: Secretaria de Educação, 2015. Disponível em: http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/arquivos_informativos_home/EducacaoInclusiva.pdf. Acesso em: 14 de agosto de 2022.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Flávia Gonçalves da. **Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural**. Psic. da Ed. São Paulo, 28, 1º sem. de 2009, pp. 169-195. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a10.pdf>. Acesso em: 09 de setembro de 2023.