

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS PORTADORES DE
DEFICIÊNCIA MENTAL: COM A PALAVRA OS PROFESSORES**

Miriam Maria de Moraes Balduino

**Brasília, DF
2006**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS PORTADORES DE
DEFICIÊNCIA MENTAL: COM A PALAVRA OS PROFESSORES**

Miriam Maria de Moraes Balduino

**Dissertação apresentada ao Instituto
de Psicologia da Universidade de
Brasília como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Mestre
em Psicologia**

Orientadora: Prof^a Dr^a Angela M. C. Uchôa de Abreu Branco

**Brasília, DF
2006**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS PORTADORES DE
DEFICIÊNCIA MENTAL: COM A PALAVRA OS PROFESSORES**

Miriam Maria de Moraes Balduino

Membros da Banca Examinadora:

**Prof^ª Dr^ª Angela M. C. Uchôa de Abreu Branco - presidente
Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia**

**Prof^ª Dr^ª Claisy Maria Marinho de Araújo - membro
Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia**

**Prof^ª Dr^ª Diva Maria Albuquerque Maciel - membro
Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia**

**Prof^ª Dr^ª Celeste Azulay Kelman - suplente
Faculdade de Educação - UERJ**

**Brasília, DF
2006**

“A humanização só é possível através da cultura e da vida social”

Lévi-Strauss

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Gerson e Maria Bárbara,
que diante de todas as circunstâncias
sempre me ofereceram o melhor de si.

AGRADECIMENTOS

Após concluir este trabalho, creio, mais ainda, que todas as manifestações humanas são o resultado da participação de inúmeras pessoas. Portanto, com a certeza de que estamos sempre construindo e transformando juntos, agradeço a todos aqueles que, mesmo não sendo aqui explicitamente citados, de alguma forma colaboraram para a existência desta dissertação.

Gostaria de agradecer a:

Primeiramente a Deus, por ter me possibilitado sonhar e realizar.

Ao querido esposo João Balduino, por me amar e ser a parte forte nos momentos difíceis. Às minhas filhas Glenda, Rovená e Nádila, pelo amor incondicional e pela longa espera.

Ao meu irmão Lindoarte, à cunhada Garcez, aos sobrinhos Pablo e Júnior, por me acolherem em sua casa e em seus corações. Sem vocês teria sido um percurso árido.

À Bárbara e Glenda pela valiosa ajuda na digitação. Ao Júnior, pelo suporte de informática.

À minha querida orientadora Angela Branco, que me acolheu com carinho, e me possibilitou construir esse trabalho e ampliar minha visão de mundo.

À Ana Flávia Madureira, pelo carinho com que me apoiou e ensinou.

Às Professoras Participantes dessa pesquisa, pela contribuição fundamental.

Agradecimento especial:

Ao Excelentíssimo Sr. Marcelo de Carvalho Miranda, governador do estado do Tocantins, que fez, da possibilidade, um investimento em pesquisa no Estado.

À ilustríssima Sr^a Secretária da Educação do Estado do Tocantins, Prof^a Maria Auxiliadora Seabra Rezende, por acreditar, confiar e investir nessa pesquisa, em prol da educação pública do Tocantins.

RESUMO

Por ser uma prática recente, a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular tem encontrado inúmeras barreiras. Especialmente a inclusão de alunos com deficiência mental apresenta dificuldades, por demandar adaptações e re-significações por parte dos professores referentes ao processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. A perspectiva sociocultural construtivista, que fundamenta essa pesquisa, apresenta uma visão de desenvolvimento humano como um fenômeno complexo e dinâmico onde o sujeito é participante ativo do seu desenvolvimento em constante interação o meio. Pode, portanto, contribuir para o estudo e a promoção das re-significações necessárias para a realização da inclusão de alunos com deficiência mental. O presente trabalho tem por objetivo contribuir para o estudo do processo de inclusão escolar de alunos diagnosticados como deficientes mentais (DM). Investigou-se as concepções de dez professoras da primeira fase do ensino fundamental do sistema público de ensino regular de Gurupi-TO sobre: deficiência mental, inclusão escolar, de forma geral, e, especificamente, inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental. Buscou-se, também, identificar a existência de apoio ou suporte por parte dos serviços públicos do estado do Tocantins às professoras, e como estas avaliam este apoio (ou sua ausência). Por fim, procurou-se identificar e analisar as sugestões apresentadas pelas professoras com relação à questão da inclusão escolar de alunos portadores de DM. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de entrevista semi-estruturada, e foram analisados em consonância com a perspectiva teórica que orientou esse trabalho.

Palavras Chaves: inclusão, deficiência mental, formação de professores, necessidades especiais, psicologia escolar.

ABSTRACT

As a recent educational practice, school inclusion of students with special needs has not been an easy accomplishment, finding various difficulties to be adequately implemented. Particularly, the inclusion of students with mental deficiency has been difficult, due to the amount of adaptations and the need to deconstruct traditional meanings, specially those held by teachers about their developmental and educational capacities, and their possibilities to be included. The present research is based on a sociocultural constructivist perspective, which claims for the complexities of human development, and for the active role played by both cultural contexts and the active individual in such developmental processes. Therefore, this theoretical perspective opens new possibilities for re-thinking and re-conceptualizing the issue of mental deficiency, and suggests real possibilities to include mental deficient students in the regular educational system. This project aimed at contributing to such inclusion by investigating teachers' ideas and beliefs concerning the issue of inclusion. The ten teachers that participated of this study worked for the public educational system of Gurupi, state of Tocantins. We investigated teacher's evaluation of the support they are (or are not) receiving to accomplish the inclusion task within their classrooms, especially addressing the inclusion of students affected with mental deficiency. We also analyze their suggestions concerning the topic under investigation, and all data was constructed from teachers' discourse within the context of individual interviews.

Key words: inclusion, mental deficiency, teacher training, special needs, school psychology.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	vi
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
APRESENTAÇÃO.....	1
I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	3
1- Concepções de Deficiência Mental: as barreiras para escolarização.....	3
1.1 Os Significados Sociais da Deficiência Mental ao Longo da História.....	4
1.2 As Definições de Deficiência Mental.....	9
1.3 A Questão do Diagnóstico.....	14
1.4 Deficiência Mental e Desenvolvimento Humano.....	16
1.5 A Escola e o Aluno Portador de DM.....	21
2- Educação e Inclusão de Alunos com Deficiência Mental.....	23
2.1 A Proposta da Educação Inclusiva.....	23
2.2 Inclusão de Deficientes Mentais: Igualdade ou Equidade?.....	30
3- Inclusão Escolar e Formação de Professores.....	36
3.1 Educação Inclusiva e Professores	36
3.2 Formação de Professores em Novos Tempos.....	38
3.3 Formação de Professores para Incluir Alunos com Deficiência Mental.....	46
4- Abordagem Sociocultural Construtivista: Conceitos, Práticas, Crenças e Valores....	48
4.1 A Perspectiva Sociocultural Construtivista.....	50
4.2 Práticas Culturais.....	53
4.3 Crenças e Valores Orientando as Práticas.....	55
II- OBJETIVOS.....	58
III- METODOLOGIA.....	58
1- Considerações Metodológicas.....	58
2- Participantes.....	61
3- Instrumentos e Equipamentos.....	63

4-Local.....	63
5- Procedimentos da realização das entrevistas.....	64
5.1 Contatos Iniciais.....	64
5.2 Entrevistas.....	65
5.3 Análise dos dados.....	65
IV- RESULTADOS.....	66
1- Formação e atuação profissional.....	66
2- Conceito de deficiência mental.....	77
3- Conceito de inclusão.....	83
4- Práticas de inclusão.....	90
5- Reação das famílias e das crianças do ensino regular.....	97
6- Sugestões das professoras.....	101
V- DISCUSÃO.	103
1- A questão conceitual.....	104
2- A similaridade dos resultados encontrados em ambos os grupos.....	114
3- Práticas, queixas e sugestões das professoras.....	115
4- Crenças e valores nas práticas pedagógicas.....	121
5- Contribuição da Psicologia Escolar.....	123
VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	24
VII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
VIII- ANEXOS.....	132
Anexo I - Roteiro de Entrevista.....	132
Anexo II- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	134
Anexo III- Exemplo de Análise (pequeno trecho da transcrição).....	135

APRESENTAÇÃO

Embora durante o curso de psicologia eu não tenha me interessado por disciplinas sobre os *excepcionais*, como eram denominados os portadores de deficiência naquela época, sempre me interessei pela aprendizagem e me encantava o desenvolvimento psicológico humano.

Estudava as teorias de desenvolvimento, buscando subsídios para compreender os processos de aprendizagem. Acreditava que a psicologia do desenvolvimento reservava as soluções para os problemas de aprendizagem que preocupavam os pais, afligiam os professores e faziam sofrer os alunos. Foram necessários alguns anos de prática junto às escolas para que eu pudesse perceber que os problemas que atingem o ensino e aprendizagem no contexto escolar são de uma dimensão muito maior e mais complexa. Portanto, não poderiam ser abarcados por apenas uma área do conhecimento científico.

Foi com essa compreensão que passei a olhar de uma forma mais reflexiva para a realidade com a qual estava trabalhando, tanto no consultório, como nas escolas. Dessa forma, fui, então, ampliando minha compreensão sobre os problemas que atingem o ensino e a aprendizagem no contexto escolar.

Certamente, o trabalho com a psicologia clínica contribuiu para desenvolver minha percepção dos sujeitos e da diversidade humana, que a homogeneização vigente nas escolas procurava ocultar. Entretanto, foi no curso sobre *diversidade humana*, graças à brilhante professora Mirlene, que me vi completamente envolvida em teorias e questionamentos sobre esse tema, e sobre os processos de ensino-aprendizagem e a realidade escolar.

A partir daí, passei a perceber de outra forma os alunos denominados, então, portadores de necessidades educativas especiais, PNEs. Compreendi que o estigma de doença atribuído aos portadores de deficiências era, na verdade, um equívoco social e histórico que se concretizara pela segregação.

Nesse momento, a proposta de inclusão escolar chegava às escolas regulares com as quais eu trabalhava. Pude testemunhar e partilhar as angústias das professoras diante das novas exigências do sistema educacional que chegavam, para conviver com os já graves problemas existentes na educação. Percebi que precisava buscar uma alternativa, uma saída para os conflitos que me tornavam improdutiva. Acreditei que estudando mais, procurando novas idéias e novas teorias, encontraria um modo de

participar construtivamente da inclusão escolar, principalmente dos alunos com deficiência mental.

Encontrei uma pessoa inovadora, a professora Ângela Branco, na UnB. Foi ela quem me acolheu e me apresentou uma perspectiva teórica nova, com a qual pude ampliar minha compreensão do desenvolvimento humano e vislumbrar novas possibilidades de intervenções na realidade em que trabalho.

A realização desta pesquisa e a construção desta dissertação muito me transformaram. Espero, sinceramente, que essas transformações não terminem por aqui, e que outros possam partilhar comigo desse processo de desenvolvimento. Dessa forma, trago um pouco do que foi a nossa pesquisa, aqui apresentada em um trabalho organizado em quatro capítulos iniciais. No primeiro, abordamos o conceito de deficiência mental ao longo da história. No segundo, tratamos da educação e desenvolvimento dos portadores de deficiência mental. No terceiro, refletimos sobre a formação dos professores para a inclusão escolar. E no quarto capítulo, apresentamos a perspectiva teórica sociocultural construtivista.

Em seguida, informamos a metodologia adotada e os passos ou etapas dos processos de construção e análise dos dados. Logo depois, trazemos os resultados, onde apresentamos as análises do material obtido na pesquisa. Por fim, discutimos os aspectos que consideramos relevantes nos resultados e que convergiram com nossos objetivos de pesquisa. Ali, procuramos apontar algumas sugestões e conhecimentos produzidos na área da psicologia escolar com relação aos obstáculos para a realização de uma inclusão efetiva e verdadeira de alunos portadores de deficiência mental, com base nos obstáculos que verificamos nesta pesquisa, e que precisam ser urgentemente superados.

Esperamos que a leitura desse trabalho possa despertar novos interesses e motivação para continuarmos realizando e aperfeiçoando o processo de inclusão escolar de todos, inclusive os deficientes mentais, sobre quem recaiu o foco deste trabalho.

I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1- Concepções de Deficiência Mental: as barreiras para escolarização

Acreditamos que para compreender a situação atual da escolarização do deficiente mental, precisamos, antes, atentar para os significados atribuídos à deficiência mental ao longo da história, e para a função atribuída à escola nos diversos momentos da evolução da civilização ocidental.

Partindo do pressuposto que os significados são culturalmente construídos (Bruner, 1997), entendemos que a construção de significados é um processo dinâmico que ocorre juntamente com as transformações sociais. Estando a cultura em constante transformação, isto nos leva a concluir que os significados, que são produzidos pela cultura, estão sujeitos à dinâmica das transformações sociais.

Dentre os diversos aspectos da dinâmica social que podem ser relacionados à construção, manutenção ou transformação dos significados em uma sociedade, destacam-se dois aspectos, a organização dos meios de produção e a linguagem. Estes são aspectos inerentes às sociedades humanas que possibilitam a própria existência da cultura.

De acordo com Leontiev (1991), podemos considerar a organização dos meios de produção como a mais importante forma de relação entre os seres humanos e destes com o meio. É por meio das relações de produção que o indivíduo se apropria do conhecimento acumulado historicamente pela coletividade. Através do uso de ferramentas e de objetos, o indivíduo assimila o uso e o significado destes por sua coletividade, enquanto constitui sua subjetividade (Leontiev, 1991).

Conclui-se, portanto, que as relações de produção são constitutivas das relações subjetivas numa sociedade, tornando-se assim geradoras da cultura e, por conseguinte, dos significados por ela produzidos.

Entendemos, também, que o uso da linguagem é fundamental para construir, manter, transmitir e transformar os significados culturais. Bruner (1997) esclarece que: “(...) o próprio significado é um fenômeno culturalmente intermediado que depende da existência prévia de um sistema compartilhado de símbolos” (p. 66). A linguagem, por ser um sistema simbólico socialmente organizado, constitui-se de sinais com significados coletivos. Entretanto, os significados dos símbolos lingüísticos são construções arbitrárias de uma coletividade que, para mantê-los, precisa transmiti-los a

seus novos membros através de um membro mais experiente, que já domine o seu sistema simbólico.

A partir da aquisição da linguagem de um grupo social é que o indivíduo passa a integrar-se em uma cultura. E é através da linguagem que se torna possível compreender os significados coletivos, que irão participar ativamente da construção da subjetividade individual de cada membro do grupo cultural.

1.1 Os Significados Sociais da Deficiência Mental ao Longo da História

Os diversos significados da deficiência para a humanidade relacionam-se às diferentes formas de organização social e a representação que os seres humanos têm de si mesmos.

Jannuzzi (2004) nos lembra que “(...) o modo de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias...” (p. 1).

Entendendo que há uma relação entre as transformações sociais e a concepção que os seres humanos têm de si mesmo, acreditamos que as transformações das sociedades, em seus diversos aspectos ao longo da história, produziram significados diferentes para o que vem sendo denominado como deficiência mental. Devemos, portanto, lançar um olhar retrospectivo sobre a história da nossa civilização e compreender as diferentes concepções a respeito das deficiências, especialmente a deficiência mental, ao longo do tempo, como nos mostram, Jannuzzi (1992, 2004), Mazzotta (2001) e Pessotti (1984).

Dias (2004), sintetiza bem as etapas históricas da concepção de deficiência:

A história da deficiência não é recente. Ela perfaz um longo caminho desde a fase pré-científica, coberta de superstições e mitos, até a atualidade da abordagem científica. Subordinou-se ao poder teológico, passou ao poder médico, para enfim chegar aos domínios da pedagogia e, recentemente, ao movimento pela inclusão. (Dias, 2004, p. 32).

Não temos a pretensão de trazer uma revisão histórica detalhada das etapas acima referidas. Buscaremos apenas, destacar alguns marcos que foram significativos para a transformação da concepção de deficiência.

- **A Visão Mítica**

Segundo Bianchetti (2003), as sociedades primitivas dependiam totalmente da natureza para atender suas necessidades. Eram nômades, o que tornava indispensável que cada indivíduo fosse capaz de cuidar de si mesmo e ainda colaborar com o grupo. Sendo assim, os portadores de alguma deficiência natural ou adquirida na luta pela sobrevivência, tornavam-se um fardo para o grupo, o que levava ao abandono que era naturalmente aceito por todos, pois, naquele contexto, só os mais fortes sobreviviam.

De acordo com Pessotti (1984), na antiguidade a sociedade grega estabelecia sua organização sociocultural com base em ideais atléticos e de perfeição. Por ser uma sociedade de classe, as pessoas livres tinham suas necessidades básicas atendidas pelos escravos e podiam dedicar-se ao ócio. Dessa forma, surgiu o pensamento sistematizado, que tanto influenciou nossa civilização ocidental. Como assinala Bianchetti (2003), foi nesse contexto que apareceram os corpos teóricos, paradigmas, e modelos que atravessaram os séculos.

Em Esparta, as atividades às quais os homens livres se dedicavam era a guerra, ginástica e dança estética, criando-se, assim, o ideal da perfeição do corpo. Em Atenas, eram as atividades de retórica, argumentação, filosofia e contemplação que produziram o paradigma da dicotomia corpo-mente, superior-inferior, que se refletia na divisão de classes da sociedade ateniense. Dessa forma, tanto em Esparta, quanto em Atenas, o indivíduo que nascesse com qualquer anormalidade estava sujeito à degradação. Seria considerado como sub-humano por não atender aos padrões estabelecidos pela sociedade e por não estar apto a participar das atividades produtivas e valorizadas daquelas sociedades. As crianças deficientes eram eliminadas ou abandonadas. O estado Greco-romano determinava que os próprios pais sacrificassem seus filhos que nascessem com alguma anormalidade, prática esta legitimada por suas crenças e ideais.

- **A Visão Teológica**

Acredita-se que o modo de lidar com os deficientes nas regiões européias era semelhante àquele da Grécia até a difusão do cristianismo. A partir do advento do

cristianismo é que mudou a atitude da sociedade com relação aos deficientes. Estes passaram a ser assistidos por caridade em conventos e igrejas.

No século XIII surgiram os primeiros abrigos nos quais os deficientes tinham suas necessidades básicas atendidas. A difusão do cristianismo na Europa trouxe uma nova concepção a respeito do deficiente: este passou a ser visto como um ser que também tinha alma. Eram, então, considerados '*les enfants du bon Dieu*'. Portanto, não poderiam mais ser abandonados ou eliminados.

Juntamente com essas práticas caritativas difundidas pela Europa, existia a idéia de que a deficiência era um castigo impingido por Deus, em função de pecados cometidos pelos pais das crianças ou por alguém de suas famílias. Essa atitude, conseqüentemente, estigmatizava não só a pessoa portadora de qualquer deficiência, mas toda sua família. Além disso, o deficiente, dependendo de sua conduta, podia ser considerado possuído pelo demônio e, nesse caso, recebia castigos para expulsá-lo, podendo até ser condenado à fogueira como as bruxas.

Como afirma Pessotti (1984), a ambivalência caridade-castigo torna-se a marca da atitude medieval diante da deficiência. Para Pessotti (1984), a segregação em abrigos foi a solução do dilema da rejeição *versus* caridade. Desta forma, atenua-se o castigo garantindo-se ao deficiente um teto e alimentação, ao mesmo tempo em que este é escondido e isolado da sociedade, que o percebe como incômodo ou como inútil.

- **A Visão Médica**

Na idade moderna surgem os primeiros estudos sobre as causas das deficiências, o que inicialmente encontra resistência por parte da Igreja.

Dentre os grandes pensadores dessa época, destaca-se Paracelso (1493-1541), médico e alquimista que admitiu que as demências podiam resultar de traumatismos e doenças. No século XVII, Tomas Willis (1621-1675) inaugurou a postura organicista ao editar o '*Cerebri anatome*', em 1664. Os avanços da ciência foram aos poucos mudando as concepções religiosas da época.

De acordo com Pessotti (1984), entretanto, foi John Locke (1632-1704) que deflagrou uma luta contra o absolutismo teocrático. Ao publicar em 1690 o *Essay concerning human understanding*, Locke formulou uma visão naturalista da atividade intelectual, com base filosófica e crítica, segundo a qual "Não há, pois, idéias e nem operações da mente que não resultem da experiência sensorial" (Pessotti, 1984, p. 22).

A nova perspectiva apresentada por John Locke em sua obra modificou enormemente o significado da deficiência mental. As idéias do clero de que a deficiência era um castigo de Deus, ou manifestações demoníacas, e de que o deficiente devia ser castigado para expiar os pecados de seus familiares, ou para libertar sua alma, começaram a perder espaço gradativamente para a concepção médica de um organismo que não estava funcionando adequadamente.

A partir dessa nova abordagem as deficiências passaram a ser estudadas e a postura ambivalente caridade-castigo, cedeu lugar aos tratamentos médicos.

- **A Visão Educacional**

Como podemos observar em Pessotti (1984), Dias (2004) e Jannuzzi (2004), o pensamento de John Locke incidiu de forma mais direta sobre a filosofia e as práticas educacionais através de Condillac (1715–1780), que publicou em 1746 o *Essai sur l'origine des connaissances humaines*. Nesta obra, Condillac orientou a teoria sensorial do conhecimento, formulada por John Locke, para o estudo da aprendizagem, criando assim uma abordagem pedagógica.

A educação, de modo geral, foi atingida pela visão naturalista de que o conhecimento é fruto das experiências sensoriais do indivíduo e essas idéias foram especialmente importantes para a transformação das concepções a respeito das deficiências. Foi a partir dessa perspectiva que se iniciou uma prática para a educação dos deficientes.

De acordo com Pessotti (1984) e Jannuzzi (1992, 2004), Jean Marc Gaspard Itard (1774–1838) utilizou a pedagogia sensualista de Condillac para a educação de deficientes. O trabalho de Itard com o jovem selvagem de Aveyron teve grande repercussão e demonstrou que a teoria de Locke, transformada em uma abordagem pedagógica, poderia ser aplicada com sucesso na educação dos deficientes.

Nessa época, já surgiam os institutos de tratamento e educação de pessoas com deficiências, como por exemplo: os institutos para a educação de “surdos mudos” em Paris, por volta de 1770, e em seguida, na Inglaterra e na Alemanha, e o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em Paris (1819).

Segundo Pessotti (1984) e Jannuzzi (1992, 2004), apesar da grande contribuição de Itard para a educação de deficientes, coube a Edouard Seguin (1812-1880), discípulo de Esquirol e do próprio Itard, o título de primeiro especialista em deficiência mental e em educação para deficientes mentais. Em sua obra *Traitement moral, hygiène et*

éducation des idiots et des autres enfants arriérés, de 1846, Seguin apresentou pela primeira vez um método sistematizado de educação especial.

A divulgação de um método de educação especial sistematizado e que valorizava a iniciativa, o impulso interno, a educação utilitária e a inter-relação entre escola e vida, tornou-se uma mola propulsora para a educação dos deficientes. Seguin marcou de forma ímpar a educação especial, pela influência de seus trabalhos e pela disseminação da idéia de educabilidade do deficiente mental.

Todas essas iniciativas contribuíram para uma nova concepção da deficiência. Entretanto, podemos observar que apesar dos portadores de deficiências passarem a receber assistência médica e algum investimento em educação, eles estavam sempre restritos a ocupar espaços segregados, isolados da sociedade, como nos apontam Jannuzzi (1992, 2004) e Pessotti (1984).

Acreditamos que houve transformações socioculturais que resultaram em mudanças no significado da deficiência mental, alterando as atitudes em relação à pessoa portadora de deficiência. Entretanto, essas mudanças não foram capazes de eliminar a visão estigmatizante da deficiência. Provavelmente, por não terem alterado um importante núcleo da subjetividade social: a representação social do ser humano como um ser homogêneo.

A tendência da sociedade ocidental sempre foi estabelecer padrões de normalidade pelas normas socioculturais, visando manter a representação social de um ‘ser humano normal’, parecido com a maioria dos membros do grupo social, e foi isto que produziu a noção dos ‘desviantes’, aqueles que são diferentes da norma e que devem, portanto, ser marginalizados, excluídos do grupo social.

Como afirma Velho (1985), “Quero dizer que os grupos sociais criam os desvios ao estabelecer as regras cuja infração constitui desvio e, ao aplicá-las a pessoas particulares, marcando-as como *outsiders* (...)” (Velho, 1985, pp. 23-24).

- **Visão Contemporânea**

Somente nas últimas décadas do século XX é que as pessoas portadoras de algum tipo de deficiência vêm conquistando o direito ao convívio social. Isto, graças à crescente luta dos grupos minoritários por seus direitos.

Segundo Drucker (1996), a permeabilidade é uma das características da sociedade atual. O autor afirma também que as organizações movidas por objetivos

comuns, assumem atualmente um caráter de maior importância nas transformações sociais do que a própria política oficial. Assim, podemos observar que a emergência das minorias através de organizações ou de manifestações sociais tornaram o padrão de normalidade, antes estabelecido a partir de uma visão determinista, um pouco mais flexível.

Dessa forma, a idéia da diversidade humana passou a não soar tão estranha. E, gradativamente, temos assistido a uma transformação da percepção coletiva da deficiência, com as pessoas portadoras de deficiências motoras, sensoriais e mentais conquistando o direito de participar da sociedade como cidadãos.

Entretanto, González (2002) nos lembra que, “(...) as mudanças e transições de uma etapa para outra são lentas e, inclusive, as etapas sobrevivem umas às outras” (p. 91). Portanto, ao que parece, as velhas concepções de deficiência, com o foco no déficit ainda coexistem com a nova percepção da diversidade como sendo inerente à condição humana.

1.2 As Definições de Deficiência Mental

Existem fortes barreiras sociais para que se realize a desmistificação da deficiência mental. Isto em parte se deve à grande dificuldade de compreensão e definição do que vem a ser a deficiência mental.

Em cada período histórico, houve uma tentativa de definir a deficiência mental. Evidentemente, estas definições correspondiam ao modo de pensar daquele momento, pois as definições trazem sempre implícito o modo de pensar e os interesses dos grupos que as elaboram.

Como nos mostra Pessotti (1984), os primeiros registros históricos que se referem à deficiência mental, são:

- *De praerogativa Regis*, decreto baixado por Eduardo II na Inglaterra em 1325, com o objetivo de destinar à coroa os bens dos deficientes mentais e dos loucos; por sua vez, o rei se tornaria responsável por suprir as necessidades básicas destes;
- *A jurisprudência* de Sir Anthony Fitz-Herbert em 1534, que define claramente o que deveria ser considerado loucura e idiotia, com o intuito de regulamentar a administração da herança dos deficientes e loucos.

A primeira definição científica para deficiência mental foi elaborada por Thomas Willis (1621-1675) em sua obra *Celebre anatome*. Devido a seu valor histórico, transcrevemos o registro de Willis:

A idiotia e a estupidez dependem de uma falta de julgamento e de inteligência, que não correspondem ao pensamento racional real: o cérebro é a sede da enfermidade, que consiste numa ausência de imaginação e memória, cuja sede está no cérebro. A imaginação, localizada no corpo caloso ou substancia branca; e a memória na substancia cortical. Assim, se a imbecilidade ou a estupidez aparecem, a causa reside na região cerebral envolvida ou nos espíritos animais, ou em ambos. (Willis citado em Pessotti, 1984, p. 18)

Esta definição, explicitamente organicista, estava afinada com o paradigma médico da época e teve o mérito de fundar uma nova concepção para a deficiência mental. Ao explicar o que é a deficiência mental, Willis possibilitou, através da linguagem, uma significação mais estruturada de um fenômeno antes difuso, resgatando a questão do âmbito do sobrenatural, do incompreensível para o domínio do conhecimento humano. Como nos ensina Bruner (1997), a linguagem nos fornece subsídios para significarmos o mundo e analisarmos nossos pensamentos sobre ele, daí sendo co-construída a noção de realidade.

Pessotti (1984), entretanto, afirma que a definição de Willis sobre deficiência mental não atingiu a massa e nem o clero, e ficou restrita ao meio científico. Mas, de qualquer forma, teve a virtude de iniciar alterações no próprio conceito de deficiência mental. Posteriormente a Willis, uma nova compreensão da deficiência mental começou a ser desenhada a partir da teoria de John Locke (1632-1704) que, como mencionamos anteriormente, atribuía à experiência sensorial os conteúdos da mente.

John Locke não se preocupou em criar uma definição específica para deficiência mental. No entanto, sua visão naturalista trouxe para a discussão a importância do meio e das experiências concretas na constituição da deficiência mental. Naquela época, devido às ocorrências endêmicas do ‘cretinismo’ associado ao bócio em algumas regiões, entendia-se que toda ‘idiotia’ ou ‘imbecilidade’ era derivada de uma única doença, o ‘cretinismo’. Fodéré (1764-1835), em sua obra *Traité du goitre et du crétinisme*, publicada em 1791, e Pinel (1745-1826), com o seu tratado médico-filosófico sobre a alienação mental, em 1801, endossavam e difundiam essa idéia.

Assinalavam que a idiotia era uma doença de etiologia hereditária, com algumas variações, e era incurável.

Esta concepção está bem explícita na definição de Esquirol em 1818:

A idiotia começa com a vida ou na idade que precede o desenvolvimento completo das faculdades intelectuais e afetivas; os idiotas são os que virão a ser durante toda a sua vida; neles tudo revela uma organização imperfeita ou incompleta no desenvolvimento. Não se concebe a possibilidade de alterar este estado. (Esquirol citado em Pessotti, 1984, pp. 87-88)

Foram muitas e importantes as contribuições dos grandes nomes que se ligaram de alguma forma à deficiência mental nos séculos XIX e XX, como por exemplo Pinel (1745-1826), Pestalozzi (1774-1887), Froebel (1782-1852), Morel (1809-1837), Seguin (1846), Down (1866), Binet (1905) e Montessori (1907). Estes e outros nomes tornaram possível a melhor compreensão da deficiência mental e permitiram também um aperfeiçoamento dos métodos de educação do deficiente mental.

Entretanto, em termos de definição conceitual, os autores mencionados não trouxeram alteração significativa, pois continuavam a enquadrar a problemática da deficiência mental no paradigma organicista. Basicamente, os estudos sobre deficiência mental giravam em torno da categorização, das etiologias e da educabilidade. Como assinala Dias (2004), “Esquirol, em 1818 e Seguin, em 1846, propuseram três pressupostos básicos que foram posteriormente reforçados na definição da idiotia: base orgânica, déficit intelectual e noção de incurabilidade” (Dias, 2004, p. 44).

Esses fundamentos, oriundos da visão médica, perpassaram a visão educacional e atualmente coexistem com a visão pedagógica de diversidade. Apesar de terem permanecido os mesmos pressupostos básicos durante décadas, não há uma compreensão única da deficiência mental. Ainda hoje podemos observar as diversas denominações utilizadas para designar a deficiência mental.

De acordo com Mazzotta (1987) e Dias (2004), a variedade de terminologia denota posições diferentes com percepções e significações específicas. No século XX, as definições de deficiência mental utilizadas passaram por algumas modificações, mas mantiveram as bases lançadas por Esquirol e Seguin. Segundo Mazzotta (1987), em 1961 a AADM (Associação Americana de Deficiência Mental) adotou a seguinte definição:

Retardo mental consiste no funcionamento intelectual geral abaixo da média, originado no período de desenvolvimento e associado a prejuízo em um ou mais dos seguintes processos: maturação, aprendizagem e ajustamento social'. Entendendo-se como período de desenvolvimento, do nascimento até os 16 anos. (p. 8)

De acordo com Dias (2004), nessa mesma década, em 1968, a OMS (Organização Mundial de Saúde) classificou a deficiência mental em quatro níveis: profunda (QI abaixo de 20), severa (QI entre 25 e 35), moderada (QI entre 36 e 52), leve (QI entre 57 e 70).

Esta classificação da OMS de 1968 evidencia que, ainda no século XX, a percepção médica da deficiência mental é de uma doença única com diferentes graus, portanto possível de ser classificada em diferentes níveis.

Segundo Dias (2004), já em 1976 a OMS demonstrou um avanço em sua forma de compreender a deficiência mental ao estabelecer uma classificação que categoriza em três condições as pessoas que não possuem completa autonomia nas tarefas da vida diária, no desempenho profissional e na participação social. Os termos utilizados para designar estas três condições seriam:

- Deficiência, compreendendo alterações da estrutura ou funções, psicológicas, fisiológicas ou anatômicas.
- Incapacidade, referindo-se à falta de capacidade de exercer atividade considerada normal para os seres humanos.
- Desvantagem, correspondendo à uma situação de prejuízo ou obstáculo social devido à uma deficiência ou incapacidade.

Ainda de acordo com Mazzotta (1987), em 1973 a AADM adotou uma outra definição: "Retardo mental diz respeito ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, associado a déficits no comportamento adaptativo e evidenciado durante o período de desenvolvimento." (p. 10). O período, entretanto, foi agora estendido agora até os 18 anos.

Em 1992, a AAMR (Associação Americana de Retardo Mental) propôs a seguinte definição:

Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou capacidade do indivíduo em responder adequadamente

às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho. (MEC/SEE, 1997, p. 27)

Na Classificação Internacional de Doenças (CID-10, revisão de 1993), deficiência mental é referendada como Retardo Mental, sendo definida como:

Uma condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente, a qual é especialmente caracterizada por comprometimentos de habilidades manifestadas durante o período de desenvolvimento, as quais contribuem para o nível global de inteligência, isto é, aptidões cognitivas, de linguagem, motoras e sociais.(CID-10 p.370).

Em 2002, a AAMR (Associação Americana de Retardo Mental) apresentou sua mais recente definição de deficiência mental: “Deficiência mental é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo – habilidades práticas, sociais e conceituais – originando-se antes dos dezoito anos de idade” (Dias, 2004, p. 53).

Observamos que as definições da AADM (Associação Americana de Deficiência Mental de 1961 e 1973) e da AAMR (Associação Americana de Retardo Mental de 1992 e 2002) focalizaram mais os aspectos desenvolvimentais e adaptativos e foram, ao longo do tempo, ampliando as definições para aspectos da vida prática e social do indivíduo. Enquanto isso, a OMS (1968 e 1976) preocupou-se mais com as classificações de deficiência mental em suas definições.

É possível perceber que a última definição da AARM (2002) é bastante sucinta e contempla o funcionamento intelectual aplicado ao funcionamento adaptativo do indivíduo à vida prática e social. Acreditamos que essa definição expressa uma mudança significativa do paradigma organicista para uma visão sistêmica, na qual as formas de inter-relações do ser com seu meio importam mais do que a condição de seu organismo.

1.3 A Questão do Diagnóstico

Ao buscarmos os diversos significados para a deficiência mental construídos ao longo da história, não podemos deixar de realizar uma reflexão sobre a avaliação e o diagnóstico da deficiência mental

A avaliação da deficiência mental está estreitamente relacionada à sua definição, e assim, após o período pré-científico, tanto a avaliação quanto o diagnóstico tornaram-se incumbências médicas. Pessotti (1984) afirma que o diagnóstico realizado pelos médicos centrava-se em um conjunto de sintomas orgânicos e em características físicas. De acordo com Pessotti (1984), no final do século XIX e início do XX, os avanços da medicina em áreas como anatomopatologia e neurologia possibilitaram maior precisão nas identificações das etiologias e das características de diversas síndromes que acarretavam idiotia. Entretanto, permanecia o problema dos diferentes graus de deficiência mental, e isto tornava difícil o atendimento de alguns casos que não eram tão graves para serem confinados e tratados por médicos, mas também não eram compreendidos pelos pedagogos para atendê-los no ensino vigente.

A psicologia surgia como ciência e uma importante contribuição deu-se através de Alfred Binet que, na primeira década do século XX, na França, propôs o diagnóstico psicológico da deficiência mental. Como mostra Pessotti (1984), Binet não negou o diagnóstico médico, mas sugeriu que a psicologia complementasse a metodologia médica para avaliar com maior precisão a deficiência mental.

Binet desenvolveu um método que permitia, então, avaliar o nível mental através de provas intelectuais que permitiam classificar a condição mental do indivíduo em escalas que iam desde o estado “vegetativo” até a normalidade. Dessa forma, Binet sistematizou critérios para o diagnóstico psicológico da deficiência mental, o que influenciou sobremaneira a educação dos deficientes mentais. Não faltaram críticas ao método de Binet que, junto com o americano Stanford, estabeleceu o QI (Quociente de Inteligência) como medida quantitativa da capacidade mental do indivíduo. Pessotti (1984) diz que, para Binet, a idéia da medida não teria um rigor numérico como foi atribuído posteriormente. Para Pessotti (1984), o uso dos testes foi deturpado, equivocado, acarretando ao seu criador acusações que não cabem a ele, e sim àqueles que fizeram mau uso dos testes.

Jannuzzi (1992) mostra que o uso dos testes, mesmo na educação especial, já sofria restrições por parte de alguns educadores, como Helena Antipoff no Brasil, na década de 1930. Antipoff, mesmo tendo utilizado os testes em seus trabalhos, acreditava que estes não mediam aptidões inatas, mas sim o que o indivíduo recebia de seu meio familiar e social, o que ela denominou '*inteligência civilizada*'.

Gould (1991) ressalta o caráter ideológico dos testes, que sancionam o determinismo biológico e reduzem a pessoa à quantificação de apenas um aspecto de seu ser. Para o autor, os testes de inteligência são ferramentas de discriminação que servem como limites impostos externamente e acabam por ser subvertidos como limites internos. Sobre isso Gould (1999) diz que "Poucas tragédias podem ser maiores que a atrofia da vida; poucas injustiças podem ser mais profundas do que ser privado da oportunidade de competir ou mesmo de ter esperança, por causa da imposição de um limite externo, mas que se tenta fazer passar por interno." (Gould, 1999, p.13).

Schiff (1993) chama a atenção para o uso dos testes com a finalidade ideológica de naturalizar as desigualdades sociais. O autor alerta para uma análise mais minuciosa sobre o uso que tem sido feito dos testes de QI nas escolas. Ele afirma que os cientistas têm contribuído para confundir a população, restringindo a problemas científicos o que na verdade são problemas sociais. Para ele, o uso dos testes de QI serve para excluir as camadas mais pobres da população das escolas e manter, assim, a estrutura da sociedade de classes, beneficiando assim, os ricos com o aval da ciência.

Entretanto, apesar das críticas, os testes vêm sendo utilizados como instrumentos de avaliação diagnóstica em crianças com suspeita de deficiência mental. No Brasil, o MEC/SEESP (1995) orienta que o encaminhamento de portadores de deficiência mental para o ensino especial não se fundamente apenas em testes aplicados por especialistas da área da saúde. Mas, indica a necessidade de uma complementação diagnóstica a ser realizada por uma avaliação pedagógica e/ou psicopedagógica.

A MEC/SEE (2003), em seu documento *Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*, traz uma revisão conceitual da avaliação e propõe uma resignificação da avaliação e do diagnóstico para os especialistas do ensino especial.

De acordo com a análise da MEC/SEE (2003), "a maioria dos testes utilizados, de base clínica, pouco contribuem para a tomada de decisões nos aspectos curriculares ou de prática pedagógica,..."(p. 25). Dessa forma, sugere que todos as pessoas que lidam

com o aluno avaliado sejam, também, considerados avaliadores. O documento sugere que durante o período de transição da forma tradicional de avaliar para o novo modelo proposto, “a equipe de avaliadores da educação especial trabalhe articulada com a coordenação pedagógica das escolas.” (p. 28).

Entendemos que diante das definições atuais de deficiência mental, as avaliações das condições de aprendizagem dos alunos devem buscar conhecer o indivíduo na sua totalidade, como assinala Anache (2005), dando ênfase em suas potencialidades, visando disponibilizar a ele técnicas e métodos pedagógicos que auxiliem seu desenvolvimento e adaptação ao meio social. O diagnóstico de deficiência mental, feito apenas por meio de técnicas psicométricas, durante décadas impingiu o pesado rótulo de ‘*deficiente*’ aos indivíduos a ele submetidos, desqualificando-os para a vida social. Ainda hoje, essa prática não está totalmente suplantada.

Glat (1999) afirma que a partir do diagnóstico de deficiência mental, todas as características e potencialidades da pessoa são subestimadas. Tudo o que a pessoa fizer será interpretado como característica dessa condição ‘*patológica*’. Pois, como vimos anteriormente, o termo deficiência carrega significados historicamente construídos que o transforma em um rótulo estigmatizante.

Nos últimos anos, na tentativa de libertar as pessoas dessa estigmatização, passou-se a utilizar o termo Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE). Entretanto, o termo foi considerado muito amplo, pois de acordo com Mantoan (2000) e Kassar (2004), Necessidades Especiais abarca também as pessoas pertencentes a grupos minoritários, indivíduos com problemas socioeconômicos graves, portadores de altas habilidades etc. Dessa forma, o termo deficiência mental vem sendo utilizado por diversos autores (Carvalho, 2004; Jannuzzi, 2004; Mantoan, 2000; Marques, 2001).

Acreditamos que a nova proposta busca, pois, alinhar as práticas escolares com o paradigma da diversidade e, dessa forma, promover a inclusão escolar dos portadores de deficiência mental.

1.4 Deficiência Mental e Desenvolvimento Humano

Como vimos anteriormente, as concepções a respeito da deficiência mental passaram por transformações, desde a visão mítica, teológica, organicista, até chegar à visão de

diversidade que hoje conhecemos. Apesar de concordarmos com Gonzáles (2002), que afirma que no processo de mudanças sociais uma etapa pode não desaparecer totalmente com a chegada de outra, acreditamos que o conceito da deficiência mental, como construção sociocultural, tem atualmente superado a visão organicista, que por sua vez havia suplantado a visão mítica. E assim, cada etapa traz algo novo que desencadeia processos de mudanças socioculturais que, mesmo lentas, são decisivas para o desenvolvimento da cultura coletiva. Como nos mostra Valsiner (1989a), ao ser produzida uma novidade numa determinada categoria de eventos é que o desenvolvimento humano se torna possível.

A ocorrência de novidades em um aspecto específico de um fenômeno, entretanto, pode incidir de forma tão significativa sobre o mesmo que isto dá origem a um marco histórico de transformação social. É com esse sentido que nos remetemos às idéias de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, e seu impacto sobre a concepção da deficiência mental.

A obra de Vygotsky (1896-1934) sobre o desenvolvimento humano converteu-se em um marco histórico por ter acrescentado novos elementos ao estudo do desenvolvimento humano, especialmente sua ênfase no papel preponderante da cultura.

De acordo com Coll, Palácios e Marchesi (1995), os estudos sobre o desenvolvimento humano surgiram nos séculos XVII e XVIII graças ao movimento do Iluminismo. No século XIX, surgiu então a psicologia como ciência, subsidiando, assim, uma melhor compreensão das etapas evolutivas do ser humano.

As pesquisas psicológicas sobre a inteligência humana fundavam-se em concepções filosóficas diferentes, como o mecanicismo, o empirismo, ou seus opositores, como o inatismo, o organicismo e o idealismo. Como assinala Fávero (2005):

Cada uma das diferentes abordagens do estudo do conhecimento humano está sustentada em determinados conceitos teóricos básicos e, ao mesmo tempo, de modo explícito ou implícito, apóia-se em determinadas concepções filosóficas a respeito do homem, da natureza humana ou, como nos habituamos a dizer, em determinados *modelos* de homem (Fávero, 2005 p. 102-103, grifo da autora).

A partir destas concepções filosóficas distintas surgiram teorias que apontavam aspectos diversos como relevantes para o desenvolvimento humano.

Cole (1992) distingue, de forma ampla, as diversas abordagens teóricas sobre o desenvolvimento humano nos seguintes grupos: (1) *visão maturacional*, que inclui as abordagens que destacam o aspecto biológico no desenvolvimento; (2) *visão ambientalista*, aquelas que consideram a ação do ambiente sobre o organismo como o aspecto determinante do desenvolvimento; (3) *visão interacionista*, aquelas que vêm na interação entre o ambiente e o organismo a fórmula para que ocorra o desenvolvimento; e finalmente, (4) *visão do contexto cultural*, que incluem as abordagens socioculturais, onde a cultura atua como um terceiro fator (além do organismo e do meio ambiente) que faz a *mediação* entre o organismo e o ambiente possibilitando, assim, o desenvolvimento.

Vygotsky fundou, na segunda década do século XX, o enfoque histórico-cultural, que privilegia a cultura como elemento de desenvolvimento. Ele deixou sistematizados em sua obra, conceitos revolucionários sobre o desenvolvimento humano, como a zona de desenvolvimento proximal (ZPD), a mediação simbólica e a noção de que pensamento e linguagem se integram no pensamento verbal. Nesses conceitos, a cultura sempre desempenha um papel importante.

Vygotsky admite as bases biológicas como vias pelas quais o desenvolvimento mental ocorre, sem, no entanto, aceitar o determinismo e o inatismo (Fávero, 2005). Tem a subjetividade como ponto central de sua teoria, sem, contudo, concebê-la como no idealismo. Dessa forma, Vygotsky “tentou reunir todos os aspectos das condutas humanas numa abordagem explicativa de conjunto.” (Fávero, 2005, p.187).

Oliveira (2000) assinala que Vygotsky buscou estudar as funções mentais superiores considerando tanto o aspecto biológico, como o social, “(...) as funções psicológicas superiores, típicas do ser humano, são, por um lado apoiadas nas características biológicas da espécie humana e, por outro lado, construídas ao longo de sua história social.” (Oliveira, 2000, p. 78). Portanto, pode-se concluir que é justamente na relação dialética entre o biológico e ambiente cultural que se torna possível a emergência das funções mentais superiores, que diferenciam os seres humanos dos outros animais.

Vygotsky (2001, 2003) postula que o indivíduo se desenvolve a partir de sua base biológica em interação com seu meio ambiental, contudo o desenvolvimento não consiste em uma mera adaptação biológica, mas numa relação dialética entre o ambiente sociocultural e o indivíduo. Por meio desta relação, o indivíduo compreende o mundo

através dos significados coletivos historicamente construídos, ao mesmo tempo em que constrói seus significados individuais, por ele denominados de “sentido”.

A internalização dos significados coletivos pelo indivíduo ocorre de forma processual e dinâmica, respeitando o aparato biológico e ao mesmo tempo sendo geradas pelas experiências sociais do indivíduo. Vygotsky (2001, 2003) ainda explica que essa internalização dos significados coletivos se dá de forma personalizada, mas depende fundamentalmente de mediações realizadas por outros indivíduos socialmente mais experientes.

Dessa forma, são transmitidos os significados coletivamente construídos na cultura, e o indivíduo vai atribuindo significados às suas experiências individuais, assim construindo sua individualidade.

Para Vygotsky (1995), o desenvolvimento de uma criança portadora de alguma deficiência não pode ser comparado com o desenvolvimento de uma criança que não tem deficiência, pois o seu desenvolvimento ocorrerá de acordo com as especificidades de seu organismo. O desenvolvimento da própria criança com deficiência segue um fluxo normal, pois seu organismo busca as vias possíveis para se desenvolver. Será através das interações com o seu meio, e das interações sociais, que ela perceberá o seu desenvolvimento como diferente. São essas interações que apontam para ela as suas limitações em relação aos demais indivíduos, considerados ‘normais’.

O que Vygotsky (1995) assinala é que a criança com deficiência não é impossibilitada de se desenvolver. Mas, terá sim, um desenvolvimento peculiar, de acordo com as especificidades e características de seu organismo. Outro aspecto importante é o papel das interações sociais no desenvolvimento das crianças com deficiências. Se as funções mentais superiores das crianças normais dependem das interações com o meio sociocultural, no caso das crianças com deficiências será ainda mais importante o papel das interações socioculturais para o desenvolvimento dessas funções.

Ao abordar dessa forma a questão do desenvolvimento humano, Vygotsky ampliou a visão sobre os variados aspectos que colaboram para o desenvolvimento mental de maneira geral, inovando, assim, a concepção sobre o desenvolvimento do deficiente mental. Vygotsky substituiu, pois, o determinismo biológico, que apontava as incapacidades da pessoa com deficiência, para uma visão histórico-cultural que vislumbra múltiplas possibilidades de desenvolvimento para o indivíduo em interação dinâmica com seu meio sociocultural.

Apesar da significativa contribuição da visão histórico-cultural para a compreensão dos processos de desenvolvimento, não podemos enfatizar tanto a sociogênese no desenvolvimento a ponto de esquecermos que existe um sujeito ativo, presente nesse processo. A esse respeito, Valsiner (1989a, 1998) e Branco e Valsiner (1997) alertam que o papel da cultura no desenvolvimento não deve ser visto como tão preponderante que anule a participação ativa do sujeito nas interações com o meio. De acordo com Valsiner (1998), a pessoa não é apenas um mero recipiente das influências sociais, uma vez que ela participa da construção de seu próprio desenvolvimento. Por isso, Valsiner considera que a perspectiva construtivista tem, assim como a perspectiva histórico-sociocultural, contribuições importantes para o estudo do desenvolvimento psicológico.

Para Valsiner (1998), a epistemologia genética de Piaget (1896-1984) aponta a importância do sujeito ativo no processo de desenvolvimento ontogenético. Branco e Valsiner (1997) assinalam que o papel ativo do sujeito não se limita apenas ao meio material. Há uma participação ativa do sujeito em seu meio social, pois ele modifica as mensagens que recebe do meio ao internalizá-las e devolvendo-as, depois, ao meio social de forma alterada, causando assim transformações em seu contexto sociocultural. Branco e Valsiner (1997) afirmam que a pessoa constrói sua própria cultura pessoal ao longo da vida, apesar de que essa construção é especialmente canalizada pelo mundo social em que a pessoa vive.

Ainda de acordo com Valsiner (1989), o desenvolvimento psicológico do ser humano é um processo dinâmico de interação do organismo com o meio, no qual o sujeito participa ativamente, e que se dá de forma irreversível ao longo do tempo. Portanto, o autor considera que o desenvolvimento de cada indivíduo será sempre multilinear, ou seja, terá a cada momento várias possibilidades, ou diferentes rotas a serem tomadas.

Diante desse quadro de complexidade, podemos concluir que o desenvolvimento psicológico das pessoas, mesmo aquelas que não possuem qualquer deficiência, não é de forma alguma homogêneo. Isto porque nenhum dos aspectos envolvidos na dinâmica do desenvolvimento psicológico humano são determinantes, mas sim, partes constituintes desse fenômeno complexo.

Portanto, quando Vygotsky (1995) afirmou que as pessoas com deficiência mental desenvolvem-se por meio de vias orgânicas alternativas, entendemos que, diante das especificidades orgânicas desses indivíduos, o desenvolvimento ocorrerá por rotas

diferentes, o que é totalmente compatível com uma visão complexa e multideterminada do desenvolvimento psicológico, à que se refere Valsiner (1989a).

1.5 A Escola e o Aluno Portador de DM

A escola, como se apresenta atualmente em nossa sociedade, ocupa um lugar de destaque na transmissão cultural, nas relações de trabalho e na formação da pessoa para atuar no contexto de sua sociedade. Hoje, portanto, distancia-se de seus primórdios, quando o seu espaço na organização na sociedade era bem mais delimitado e restrito.

Segundo Aranha (1989), “(...) a escola não existiu sempre, e também sua natureza e importância variam no tempo, dependendo das necessidades sócio-econômicas das sociedades onde esteve inserida” (Aranha, 1989, p. 82). A autora nos mostra que inicialmente a escola surgiu como instrumento de transmissão de saber acumulado numa sociedade onde as divisões de tarefas e as diferenças sociais já haviam se estabelecido.

Mas foi na idade média, mais propriamente no século XVI, que a escola se configurou como uma instituição semelhante à que conhecemos hoje. A nova classe social, emergente naquela época, criou e propagou um modelo de escola que buscava atender os seus interesses (Aranha, 1989; Libâneo, 2003).

Nos séculos XVIII e XIX, os processos que deram origem à revolução industrial geraram a necessidade de formação técnica, alterando em alguns aspectos a escola burguesa. Especialmente no século XIX, devido à necessidade de escolarização para as camadas não privilegiadas da sociedade, a escola sofreu, na Europa, suas maiores transformações, passando a ser pública, gratuita e obrigatória, sendo então amplamente disseminada.

No entanto, de acordo com Patto (1999), essa grande transformação da escola atendeu a um fim específico, o de qualificar mão de obra para atender ao crescente sistema capitalista. Corroborando essa idéia, Libâneo (2003) conclui que: “A escola atende historicamente a interesses de quem a controla” (Libâneo, 2003, p. 167).

A partir das últimas décadas do século XX, as atribuições da escola tornaram-se cada vez mais diversificadas. Isto porque numa sociedade que se organizava e desenvolvia através da leitura e da escrita, tanto na produção econômica, como em suas relações sociais, a escola, além de ser a responsável pela transmissão do conhecimento humano formalmente organizado, passou a desempenhar também um papel fundamental

na complexa tarefa de colaborar para desenvolvimento individual e coletivo na sociedade.

Exatamente por estar tão sistemicamente inserida em nossa organização social é que não devemos nos esquecer que a escola, como toda instituição humana, reflete as posições ideológicas de quem a dirige e controla. Nessa perspectiva podemos entender que a exclusão da vida social e das salas de aula, no passado, das pessoas com deficiência visava atender aos objetivos econômicos daquele momento histórico, em que a sociedade se transformava passando da fase de produção agrícola para a produção industrial.

Assim, a exclusão teve um forte determinante econômico, como diz Karagiannis (1992, citado em Staimback & Staimback, 1999): “A visão de que as pessoas com deficiência tinham pouco potencial econômico para atender às exigências da sociedade contribuiu para que se chegasse a esse resultado” (Karagiannis, 1992 citado em Staimback & Staimback, 1999, p. 28).

Entretanto, a despeito do uso da escola como meio de transmissão ideológica pela classe dominante, por meio da manipulação de conteúdos e métodos, como argumentam Patto (1999) e Libâneo (2003), sabemos que a escola exerce também outras funções importantes na civilização, como o desenvolvimento de estruturas mentais superiores, (Vygotsky, 2001, 2003; Luria, 1990), e a possibilidade de favorecer a inserção do indivíduo no seu meio social (Valsiner, 1989).

Valsiner (1989) assinala e destaca a função da escola no processo de constituição do sujeito como ser social. De acordo com este autor, ao frequentar a escola o indivíduo internaliza as sutilezas de sua cultura e constrói, assim, sua cultura individual. A escolarização dos deficientes mentais, porém, está sempre sujeita às concepções de deficiência vigentes em cada época que, por sua vez, estão atreladas à organização dos meios de produção da sociedade em cada momento histórico (Pessotti, 1984; Jannuzzi, 1992, 2004). Entretanto, inúmeros esforços, como vimos anteriormente, foram se somando, no decorrer da história, para que o deficiente mental tivesse direito à educação formal. E os esforços dos que acreditaram na educação do deficiente mental foram no sentido de buscar subsídios teóricos e científicos para demonstrar que a educação dos deficientes mentais resulta em aprendizagem efetiva e em inserção social.

Apesar da preocupação com a educação dos portadores de deficiências, a atitude predominante na sociedade europeia até meados do século XX era de exclusão, ou seja as pessoas com deficiências só poderiam frequentar escolas especiais onde seriam atendidas por profissionais especializados, devidamente treinados para atendê-las.

Afinal, podemos considerar que foi o trabalho de Vygotsky que especialmente elucidou a importância da escolarização das crianças com deficiência mental, para a promoção do seu desenvolvimento mental associado à inserção social destas crianças. As relações entre o desenvolvimento intelectual e a inserção social têm sido vitais para a aceitação social da necessidade de se proporcionar educação escolar para as crianças com deficiência mental. E acreditamos que aí estão os fundamentos teóricos da inclusão escolar dos deficientes mentais.

No capítulo seguinte serão analisadas as várias propostas que vem sendo sugeridas e implementadas na história mais recente do movimento de inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais no ensino regular, onde estaremos dando destaque à inclusão daquelas consideradas deficientes mentais.

2-Educação e Inclusão de Alunos com Deficiência Mental

2.1- A Proposta da Educação Inclusiva

A assimilação, por parte da nossa sociedade, da idéia de que pessoas com algum tipo de deficiência poderiam receber uma educação escolar ocorreu de forma árdua e lenta, como afirmam Pessotti (1984) e Jannuzzi (2004).

Com a proposição e divulgação de métodos para educar os deficientes, baseados nos trabalhos de Itard e Seguin no século XIX, houve um aumento das instituições que visam educar pessoas com deficiências. De acordo com Stainback e Stainback (1999), no final do século XIX e início do século XX ocorreu um aumento considerável das instituições para atender pessoas com deficiências nos Estados Unidos. No Brasil, segundo Jannuzzi (2004), iniciou-se a educação de pessoas com deficiências em meados do século XIX, seguindo o modelo institucional europeu.

Apesar de terem se multiplicado entre os séculos XIX e XX, as instituições para atender pessoas com deficiências, durante muitas décadas, funcionaram como forma

eficiente de segregar estas pessoas. A educação era oferecida em escolas denominadas como ‘escolas especiais’, ou se dava em salas ‘especiais’ nas escolas comuns, salas que funcionavam em anexos, sem que houvesse interação destas salas com o universo das escolas.

Stainback e Stainback (1999) assinalam que a ampliação do atendimento aos deficientes não teve propriamente uma origem humanitária, mas refletia as mudanças que estavam ocorrendo na sociedade da época. Com a expansão do capitalismo e a consolidação do poder burguês, surgiu a preocupação de zelar pela ordem social, mantendo afastados todos aqueles que pudessem ser considerados marginais à sociedade, para que estes não ameaçassem os valores sociais vigentes.

Considerando que “entre 1900 e 1930, disseminou-se generalizadamente a idéia de que as pessoas com deficiência tinham tendências criminosas e eram a mais séria ameaça à civilização, devido à sua composição genética” (Stainback e Stainback 1999, p.38), tanto a assistência social como a educação dos portadores de deficiências se configuraram de acordo com um modelo segregacionista.

Da mesma forma, Jannuzzi (1992, 2004) nos mostra que, no Brasil, a atenção dispensada aos deficientes a partir do século XIX teve como principal motivação a preocupação com a ordem social, que poderia ser ameaçada com a degenerescência física e psíquica dos indigentes espalhados pela sociedade. Portanto, eram urgentes medidas de higienização para proteger a ordem social. Entretanto, concordamos com Stainback e Stainback (1999) quando estes fazem uma ressalva quanto ao caso de pessoas que, com motivações humanitárias, se dedicaram com seriedade a cuidar dos deficientes.

Relembramos aqui o longo período de segregação que marcou a história da educação dos deficientes para assinalar as marcas discriminatórias que, infelizmente, ainda existem subjacentes ao movimento da inclusão. Acreditamos que as concepções sociais sobre deficiência mental ainda permanecem ligadas às idéias dos séculos passados. Pois, como nos alerta Gonzáles (2002), as transformações conceituais, culturais, são lentas e uma concepção não se extingue totalmente para que a outra prevaleça.

Assim, temos atualmente um conjunto de profissionais da educação que se deparam com uma nova visão da educação de pessoas com deficiências, mas que ainda carregam em si certos conceitos culturais da época em que foram construídas suas crenças e concepções pessoais básicas sobre os seres humanos.

Dessa forma, entendemos que é importante compreender as causas socioculturais e econômicas subjacentes ao movimento pela inclusão escolar de deficientes. Entretanto, não podemos perder a perspectiva processual das transformações socioculturais que se fundam em crenças e valores, para compreendermos as barreiras concretas e subjetivas que se interpõem entre a proposta da educação inclusiva e a prática pedagógica concreta, que se atualiza no dia-a-dia das interações sociais que se dão no contexto escolar.

De acordo com Stainback e Stainback (1999), o movimento pela inclusão no ensino regular de portadores de necessidades especiais vem se constituindo desde 1950, com manifestações de pais de deficientes e de pessoas interessadas pela causa, em favor do direito dos deficientes frequentarem a escola comum e participarem da vida social.

Para Stainback e Stainback (1999) foi uma realização fundamental estabelecer o vínculo entre o movimento pela inclusão de deficientes no ensino regular com as reformas gerais da educação, propostas por organizações de importância internacional na década de 1990.

O movimento pela inclusão das pessoas com deficiências nas escolas comuns cresceu ao longo dos anos, mas ganhou força e expressão na Conferência Mundial de Educação Para Todos em 1990, em Jomtien, na Tailândia.

Nessa conferência, o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e a UNESCO (Organização da Nações Unidas para Educação) documentaram, na “Declaração Mundial de Educação para Todos”, o compromisso de seus países membros de reestruturarem seus sistemas de educação de modo que as escolas regulares pudessem atender a todos, indistintamente (Carvalho, 2004; Gonzáles, 2002; Stainback & Stainback, 1999).

Em 1994, a UNESCO, juntamente com o governo da Espanha, organizou em Salamanca a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na qual buscou sintetizar orientações para uma escola inclusiva. O documento com as orientações propostas nessa conferência ficou conhecido como “A Declaração de Salamanca”.

- **Contexto mundial da proposta de inclusão**

A década de 1990 testemunhou grandes transformações sociais em nível mundial, as quais não podemos ignorar ao refletirmos sobre a inclusão de pessoas com deficiência mental no ensino regular. Como nos ensina Jannuzzi (2004),

O modo de se pensar, de se agir com o diferente, depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. (Jannuzzi, 2004, p. 1)

A globalização da economia figura entre as mudanças que causaram maior impacto na sociedade mundial nos últimos anos. Ao seu lado, estão os avanços tecnológicos em várias áreas, e o amplo acesso à informação, graças à sofisticação dos meios de comunicação.

Góes e Laplane (2004) alertam que análises de vários autores apontam como conseqüências dessas transformações sociais,

O crescimento da distância entre as parcelas da população incluídas no mundo do consumo e aquelas dele excluídas, o esfacelamento da vida das comunidades e a emergência do individualismo como valor generalizado que se sobrepõe à solidariedade e à cooperação. (Góes & Laplane, 2004, p. 2).

As autoras afirmam ainda que há um consenso entre os analistas da sociedade atual de que a globalização pode gerar novas desigualdades, além de aumentar as já existentes.

A esse respeito, Carvalho (2004) observa que:

Vivemos num mundo em que o processo de globalização se concretiza, predominantemente, pela mundialização da economia. Isso tem provocado mais competição e mais desigualdade entre os povos e no interior dos países em desenvolvimento, levando-os a conviverem com índices inaceitáveis de injustiça social. (p. 76).

Lembramos, porém, que, como foi dito no capítulo 1 desta dissertação, a análise das transformações sociais feita por Drucker (1996) é mais otimista, tendo o autor assinalado a existência de uma contrapartida caracterizada por uma maior permeabilidade e flexibilidade social, e uma maior tolerância com relação às diferenças.

Pontuamos aqui, pois, que muitos são os aspectos diversos do mesmo fenômeno humano, o qual se mostra bastante complexo, e no qual coexistem tanto tendências mais otimistas (como as apontadas no capítulo 1), como aquelas que enfatizam as conseqüências negativas da globalização (como as assinaladas acima). Conseqüentemente, as transformações atuais têm suscitado várias discussões com base em abordagens divergentes nas várias áreas do conhecimento.

É nesse contexto mundial, paradoxal, que organismos internacionais vêm documentando o compromisso de seus países membros de incluir nas escolas as camadas marginalizadas de suas populações.

Carvalho (2004) alerta para a confusão conceitual advinda dessa situação. Para a autora, a palavra inclusão tem recebido diversas conotações, o que tem levado a compreensões antagônicas da proposta de educação inclusiva.

Autores como Almeida (2002), Gonzáles (2002), Mantoan (2002), Carvalho (2004) e Góes e Laplane (2004), por exemplo, alertam que o termo inclusão é muito abrangente, e nele estão incluídos os ideais de inserção social das minorias marginalizadas pela sociedade capitalista. Nesse sentido, uma verdadeira inclusão necessariamente demanda que sejam realizadas ações mais amplas por parte dos governos, medidas que possam ir além da simples inserção, no ambiente escolar, de indivíduos que estão alienados dos seus direitos sociais devido ao fato de serem portadores de necessidades especiais.

- **Políticas públicas e educação inclusiva**

No Brasil, percebemos uma tentativa de acompanhar as transformações mundiais no que diz respeito às políticas públicas de educação. Entretanto, as ações político-administrativas não têm conseguido alcançar os objetivos de educação para todos, propostos nos documentos que normatizam a educação inclusiva no Brasil.

Góes e Laplane (2004) alertam para essa peculiaridade da inclusão no sistema escolar brasileiro. Para as autoras, o sistema escolar brasileiro busca alinhar-se às posturas mais avançadas da legislação internacional. No entanto, as práticas e as ações no sentido de viabilizar as políticas inclusivas são, ainda, bastante limitadas.

Quais seriam as causas dessa discrepância entre as propostas e as práticas da política de educação inclusiva brasileira?

Entendemos que, em primeiro lugar, falta clareza conceitual do significado dos termos ‘inclusão’ e ‘necessidade especiais’ nos documentos que normatizam as políticas

de educação brasileira. Isso, sem dúvida, colabora para confundir as práticas administrativas e pedagógicas que devem ser assumidas para promover a inclusão.

Carvalho (2004) alerta para as diversas significações conotativas e denotativas da palavra inclusão. Essa multiplicidade de formas de interpretação acarreta compreensões diversas dos textos dos documentos orientadores da proposta de educação inclusiva, como por exemplo, a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, a Declaração Salamanca de 1994, e a Resolução nº 02 do MEC de 2001.

Da mesma forma, Ferreira e Ferreira (2004) assinalam que, de acordo com a resolução nº 02 de 2001, do MEC, o termo ‘necessidades especiais’ se refere aos alunos que apresentam

dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento(...) não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada, altas habilidades e superdotação. (Ferreira & Ferreira, 2004, p. 23).

Com o significado do termo ‘necessidades especiais’ tão ampliado, o conjunto dos alunos considerados com necessidades especiais passa a conter quase todos os alunos atendidos pelo sistema educacional brasileiro. E isso, segundo Laplane (2004), produz uma incoerência entre a legislação, os documentos políticos e a materialização das práticas educativas no Brasil.

Em segundo lugar, acreditamos que, ao atribuir prioritariamente à escola a função de incluir socialmente os indivíduos marginalizados, as políticas públicas delegam à escola a responsabilidade em lidar com as desigualdades sociais existentes, como se a escola tivesse o poder de, sozinha, transformar a sociedade atual, que se estrutura na desigualdade social, em uma sociedade mais justa e humana.

Concordamos com Almeida (2002) quando afirma que

buscar saídas para a inclusão dos alunos em nosso sistema de ensino remete-nos a considerar, necessariamente, os elementos geradores da situação de exclusão vivida por eles, o que significa tratar da questão educacional do seio da problemática social brasileira.

(p.57).

Portanto, as políticas de inclusão precisam conferir à educação seu devido papel na construção cultural, sem entretanto alienar a escola do contexto social em que está inserida.

Ainda de acordo com Almeida (2002), lembramos que as transformações educacionais brasileiras observadas nas últimas duas décadas ocorreram em meio a mudanças sociais impostas pela proposta neoliberal, que questiona o papel do Estado, destrói conquistas sociais e submete os trabalhadores a uma precariedade nas relações de trabalho que favorece a exploração.

Carvalho (2004) nos lembra que “neste contexto materialista e mutável, a educação ganha papel de destaque, porque se constitui na ‘mais humana’ das práticas.” (p. 20). Evidentemente, a educação será melhor quando possibilitar o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva de maneira a garantir a autonomia e a independência dos alunos, viabilizando, assim, as mudanças sociais, econômicas e políticas que se fazem necessárias.

Entretanto, a escola não pode assumir a tarefa de equalizar as forças sociais antagônicas de forma pacífica, diluindo os conflitos de interesses de classes através da inclusão de todos. A educação não pode se responsabilizar, sozinha, pelas desigualdades econômicas e sociais, criando a ilusão de que foi ela que as gerou (Laplane, 2004).

De acordo com Carvalho (2004), as mudanças na educação “devem estar articuladas com as demais políticas públicas, particularmente com as responsáveis pela distribuição de recursos financeiros...”, pois “a concepção de um sistema educacional inclusivo não se restringe, unicamente, às providências a serem decididas no âmbito educacional.” p. 77).

Entendemos, como Góes e Laplane (2004) e Carvalho (2004), que a ênfase colocada no papel da escola nos documentos oficiais sobre inclusão nos remete à história recente da educação. O discurso escolar vigente é de que na escola todos são iguais, as oportunidades são as mesmas e todos os cidadãos tem acesso garantido à educação. Assim sendo, a responsabilidade pelo fracasso escolar seria do próprio aluno. Tal discurso, porém, não corresponde de forma alguma à realidade.

Sabemos o quanto esse discurso tem sido perverso e que tem sido necessário muito esforço para mostrar como as diferenças sócio-econômicas são geradoras do insucesso escolar. Não podemos, agora, repetir o mesmo erro, deslocando a culpa para as pessoas, ou apenas para a escola, pelas diferenças de classe que foram construídas

historicamente em nossa sociedade, com base em injustiças e explorações das classes mais poderosas sobre as mais fracas.

Concordamos, assim, que uma verdadeira inclusão, mais ampla, se faz necessária e viável por meio da promoção da justiça social. Inclusão onde as políticas públicas atribuam aos diversos setores a responsabilidade pela promoção da cidadania, incentivando a gestão articulada dos serviços públicos em benefício de todos aqueles que deles necessitem.

Assim, chegamos ao ponto em que se evidencia a necessidade de mudanças sociais estruturais para a viabilização da educação inclusiva. Acreditamos que as políticas de educação poderão, sim, se concretizar, mas somente se estiverem alinhadas à organização material da sociedade, do contrário estarão fadadas ao insucesso. E aí alguns culparão, outra vez, a escola, ou melhor, as pessoas que a constituem, professores, alunos, gestores etc, pelo fracasso em construir uma sociedade onde todos sejam respeitados e tenham direitos iguais.

2.2- Inclusão de Deficientes Mentais: Igualdade ou Equidade?

Após anos de segregação em escolas especiais, ou classes especiais, os alunos com deficiência mental estão sendo matriculados no ensino regular.

Em meio às inúmeras categorias de excluídos do processo de escolarização em nossa sociedade destacamos aqui as pessoas que apresentam deficiência mental (DM), por considerar sua inserção no ensino regular especialmente representativa. Tal inclusão leva a escola a confrontar e assumir sua missão de promover o desenvolvimento intelectual e aprendizagem dos estudantes que a freqüentam.

Pensamos que a inclusão escolar de alunos com deficiência mental representa um desafio às práticas pedagógicas utilizadas pela escola regular. Isto ocorre visto que as especificidades da deficiência mental demandam ações adaptativas da escola que estão além de mudanças arquitetônicas, como no caso de deficientes físicos, ou adaptação de material didático e compras de equipamentos necessários para atender os deficientes sensoriais.

Sabemos que no atendimento escolar dos alunos com as deficiências acima citadas são necessárias, também, outras mudanças na escola que dizem respeito às relações humanas. Não pretendemos aqui minimizar as dificuldades da inclusão de portadores de deficiências físicas e sensoriais. No entanto, entendemos que para atender

o deficiente mental a escola precisa rever e efetuar mudanças naquilo que é sua mais específica atribuição, a organização e as práticas pedagógicas dos processos de ensino-aprendizagem em relação a crianças antes consideradas como “incapazes” de progredir intelectualmente. Para alguns autores, como Stainback e Stainback (1999), Gonzáles (2002), Góes e Laplane (2004) e Carvalho (2004), essa preocupação especial com os processos de ensino-aprendizagem acabam proporcionando uma melhoria no ensino regular de modo geral, pois as práticas escolares passam a se concentrar no desenvolvimento de cada aluno, de forma individualizada, usando métodos que poderão atender à diversidade, em detrimento dos métodos homogeneizantes.

A discussão em torno da inclusão de deficientes mentais no ensino regular trouxe à tona aspectos importantes, como a definição atual do conceito de deficiência mental, o encaminhamento para o ensino especial de alunos com dificuldades de aprendizagem causadas por situações sociais desfavoráveis, e a presença de alunos com leve deficiência mental nas escolas regulares. Todas essas questões merecem uma reflexão.

De acordo com Ballone (2003), a definição de deficiência mental mais amplamente aceita na atualidade é a da AAMR (Associação Americana de Deficiência Mental), que diz respeito ao funcionamento intelectual inferior à média estatística das pessoas, mas que se refere principalmente ao funcionamento adaptativo, como vimos no capítulo anterior.

Para Ballone (2005),

Acostumamos a pensar na Deficiência Mental como uma condição em si mesma, um estado patológico bem definido. Entretanto, na grande maioria das vezes a Deficiência Mental é uma condição mental relativa. A deficiência será sempre relativa em relação aos demais indivíduos de uma mesma cultura, pois, a existência de alguma limitação funcional, principalmente nos graus mais leves, não seria suficiente para caracterizar um diagnóstico de Deficiência Mental, se não existir um mecanismo social que atribua a essa limitação um valor de morbidade. Uma pessoa pode ser considerada deficiente em uma determinada cultura e não deficiente em outra, de acordo com a capacidade dessa pessoa satisfazer as necessidades dessa cultura. Isso torna o diagnóstico relativo.(www.gballone.sites.uol.com.br)

A definição da AAMR, com ênfase na adaptação funcional ao meio social, permite à escola re-significar seu papel frente ao aluno com deficiência mental. Isso ocorre pela mudança de foco do déficit intelectual, que esvaziava de significado a aprendizagem escolar, para as possibilidades de adaptações pedagógicas que possibilitam aprendizagens significativas.

Durante muitos anos, crianças que apresentaram dificuldades de aprender nas escolas foram encaminhadas para as classes especiais, nos locais onde haviam essa modalidade de atendimento. Isso era feito sem uma análise que considerasse as diferenças culturais existentes entre as reais condições de vida da criança e os conteúdos e linguagens veiculados pelas escolas.

Essa atitude perversa, fundamentada na teoria do déficit, responsabilizava as crianças por seus fracassos na escola e caracterizava o problema como biológico, deslocando para as especialidades da saúde o que pertencia à esfera social, e poderia ser trabalhado pela escola. Nesse aspecto, concordam vários autores como Patto (1990), Rosa e Souza (2002), Jannuzzi (2004), Carvalho (2004) e Góes e Laplane (2004).

A presença de alunos com deficiência mental leve nas escolas regulares, em contraste com a exclusão de alunos portadores de deficiência mental mais significativa em escolas especiais, ocorria não por escolha consciente dos profissionais responsáveis por avaliações diagnósticas, ou das equipes escolares, mas por não serem estas crianças percebidas como portadoras de deficiência mental leve. Essas crianças, assim, permaneciam à margem do processo educativo que estava organizado para atender o aluno médio, idealizado e de forma homogênea.

As crianças portadoras de deficiência mental leve, portanto, não recebiam o devido atendimento em suas necessidades educativas especiais. Mais uma vez, esta tem sido uma questão apontada por diversos estudiosos da área (Góes & Laplane, 2004).

Analisando esses aspectos relativos à deficiência mental, podemos dizer que a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular desencadeia transformações na educação no nível de concepções e de atitudes frente aos problemas de aprendizagem que, segundo Stainback e Stainback (1999) poderão beneficiar a todos os alunos, e a própria comunidade como um todo.

A proposta de educação inclusiva, de acordo com Carvalho (2004), fundamenta-se nos ideais democráticos e orienta-se nos princípios de:

(...) igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, qualidade no processo de ensino-aprendizagem, melhoria das condições de trabalho dos

educadores, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção das barreiras para aprendizagem e participação (Carvalho, 2004, p.79).

Portanto, concordamos com Gonzáles (2002) quando menciona as idéias de Baker, Wang e Walberg (1995):

As demandas sociais, atualmente, direcionam-se para o estabelecimento de mecanismos que respondam à diversidade. Portanto, não é mais questão de proporcionar ou não uma educação inclusiva, mas como levar à prática esse tipo de educação de forma que possa aumentar o êxito de todas as crianças que chegam à escola...e gerar uma mudança nos valores instaurados na sociedade para os alunos com deficiência. (Baker, Wang & Walberg, 1995, citado em Gonzáles, 2002, p. 121).

Figueiredo (2002) afirma que resgatar a educação como um bem comum e compreender a deficiência a partir de uma nova perspectiva é uma questão essencial. E isso implica em uma mudança de paradigma que permita um redimensionamento e re-significação da própria escola.

Mantoan (2002) sinaliza que “os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados (...). Um novo paradigma do conhecer está surgindo...” (Mantoan, 2002, citado em Rosa & Souza, p. 79). Nesse novo paradigma, as relações da escola com a sociedade são, assim, transformadas e transformadoras.

Ferreira e Ferreira (2004) afirmam que a escolarização deve ter como objetivo a formação de um ser humano crítico, criador e autônomo quanto aos processos de construção do conhecimento. Destacam, também, que a escolarização do aluno com deficiência, independente de suas peculiaridades, deve revestir-se do mesmo sentido e ter por meta os mesmos objetivos. Para esses autores, numa perspectiva histórico-cultural, a escola é compreendida como espaço privilegiado no qual crianças e jovens compartilham experiências culturais significativas.

Considerando que é por meio das interações sociais nas atividades compartilhadas que o ser humano se constitui como tal, a inclusão de portadores de deficiência mental nas escolas significa fazer valer o seu direito de participarem das atividades compartilhadas socialmente e de se constituírem como seres humanos.

Essas idéias, fundadas na teoria histórico-cultural de Vygotsky, nos lembram que nas primeiras décadas do século XX este autor já destacava a importância de se educar as crianças deficientes junto com as que não apresentavam deficiências (Vygotsky 1983/1995).

Para Vygotsky (1995), privar as crianças com deficiência mental de se relacionarem com outras crianças é aprofundar ainda mais as causas da falta ou dificuldades de desenvolvimento. Pois é através de experiências compartilhadas com crianças que estão acima de seu nível de desenvolvimento que as crianças menos competentes aprendem e se desenvolvem, mais do que se tiverem sua convivência restrita apenas aos adultos, ou às outras crianças também com deficiência mental.

Assim, vemos que a inclusão no ensino regular das crianças com deficiência mental é fundamental para que elas tenham seu desenvolvimento estimulado e possam se constituir plenamente como seres humanos que são.

Entretanto, precisamos estar atentos às idéias a respeito da inclusão e às ações que delas decorrem. Jannuzzi (2004) alerta para o risco do “otimismo pedagógico especial” decorrente de uma visão simplista da educação inclusiva, na qual o poder de transformação da realidade passa a ser responsabilidade exclusiva das agências educativas.

Sendo assim, existe um grave equívoco para o qual nos alertam vários autores (Carvalho, 2004; Ferreira & Ferreira, 2004; Góes & Laplane, 2004; Stainback & Stainback, 1999) que é a simples inserção de alunos com deficiências no ensino regular, sem que haja a devida atenção às suas necessidades especiais.

Entendemos que a visão do déficit, fundada numa perspectiva organicista e estabilizadora, precisa ser totalmente superada e substituída plenamente pela visão histórico-cultural, que explicita e enfatiza as potencialidades e privilegia a dinâmica do desenvolvimento humano. Ao fazer isto, promove a aprendizagem para promover o desenvolvimento (Vygotsky, 1995), atribuindo à educação uma função de intervenção real e transformadora.

A inclusão de alunos com deficiências demanda, além das mudanças socioculturais salientadas pelos vários autores até aqui discutidos, uma série de medidas de apoio específica e diferenciada para a orientação dos professores, dos alunos e de suas famílias. Essas medidas incluem, também, uma orientação à comunidade em geral, dentre elas, orientações em relação às dimensões políticas, culturais e psicosociais do problema.

Concordamos com Laplane (2004), Ferreira e Ferreira (2004) e Carvalho (2004) ao afirmarem que as especificidades dos alunos com deficiências não podem ser ignoradas e servir como pretexto para abolir os apoios e suportes necessários ao seu desenvolvimento. Isto tornaria a educação inclusiva apenas uma medida econômica, para evitar os custos de um atendimento especial a essas crianças. Ou seja, tanto na escola, como na comunidade, os serviços de apoio e suporte à educação inclusiva devem ser oferecidos com a qualidade necessária ao sucesso da própria inclusão.

Stainback e Stainback (1999) e Carvalho (2004) sugerem uma maior integração entre os profissionais do ensino especial e do ensino regular, de forma que ambos possam se apoiar mutuamente. Os autores acreditam que, dessa maneira, todo o conhecimento dos profissionais do ensino especial sobre as características educativas dos alunos com deficiências poderá ser aproveitado no ensino regular, principalmente auxiliando os professores do ensino regular a adaptar as suas práticas pedagógicas.

Laplane (2004) vê a questão de outra forma. Para ela, as práticas educacionais utilizadas no ensino especial fundam-se em bases teóricas que não concordam com os ideais da educação inclusiva, por isso este ensino é denominado ‘especial’. Como este ensino está organizado atualmente não pode colaborar na inclusão de alunos com deficiências. Para a autora, o ensino especial precisaria ser totalmente transformado em suas bases teóricas e metodológicas, para poder colaborar com a proposta da educação inclusiva.

Pensamos que olhar para o ensino especial como uma instituição descartável frente a educação inclusiva, é ignorar que esta modalidade de ensino tem envolvido pessoas que possuem um rico conhecimento teórico e prático sobre a educação de deficientes, pessoas que podem participar ativamente da própria construção da educação inclusiva.

Especificamente sobre a deficiência mental, Mantoan (2001) apresenta sua experiência realizada em uma escola especial denominada “Flor do Ypê”, da APAE. Em seu estudo, mostra que a partir da teoria piagetiana é possível promover o desenvolvimento cognitivo real de alunos com deficiência mental proporcionando a estes as condições para construir conhecimentos, agindo livremente num meio físico rico, em que podem usar esquemas conhecidos ou criar novos esquemas de ação e pensamento. Para a autora, não seria necessário um trabalho especial com os alunos portadores de DM, pois seu desenvolvimento ocorreria no próprio contexto do ensino regular adaptado.

Analisando o trabalho de Mantoan (2001), entendemos que a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular requer uma adaptação metodológica no ensino. Esta adaptação deve assentar-se no conhecimento sólido dos professores sobre as teorias de aprendizagem e sobre as características de desenvolvimento do aluno que será incluído, o que lhes permitirá criar e adaptar métodos de ensino adequados.

Entretanto, concordamos com Carvalho (2004) e Kassar (2004) que devido às condições do sistema educacional brasileiro e à formação dos professores que estão atuando no ensino regular atualmente, faz-se necessário a manutenção do ensino especial como sistemas suplementares de apoio aos alunos e professores na construção de uma educação inclusiva. Acreditamos que, com o empenho de todos os responsáveis pela concretização da inclusão escolar no Brasil, em um futuro próximo todo o ensino regular estará preparado para atender todos os alunos em suas especificidades, oferecendo condições diversificadas de ensino para que todos tenham oportunidades iguais de aprendizagem.

3 - Inclusão Escolar e Formação de Professores

3.1 Educação Inclusiva e Professores

Acreditamos que a educação inclusiva representa uma grande revolução na educação, e como tal, desestabiliza as verdades estabelecidas, causando transtornos. Mas também renova a esperança de uma sociedade mais humana.

A ampla inserção de pessoas com deficiências nas escolas regulares promoveu mudanças em todo o sistema de educação. Algumas dessas mudanças são estruturais e envolvem instalações, equipamentos ou material didático. Porém, há uma mudança que é processual e envolve o ser humano em toda sua complexidade. É a mudança de concepções dos professores do ensino regular, quanto ao ensino e aprendizagem de pessoas com deficiências.

Este é, com certeza, um dos aspectos de maior destaque da educação inclusiva, visto que a demanda por uma nova postura, por parte dos professores do ensino regular, não está no âmbito das escolhas pessoais, mas sim, das transformações profissionais impulsionadas pelas mudanças sociais.

Dessa forma, entendemos que para abordar a educação inclusiva precisamos considerar a importância da relação professor-aluno no processo de aprendizagem e elucidar o papel dos professores do ensino regular, como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos incluídos com deficiências.

Como nos mostra Morin (2000), tanto o ser humano, como a sociedade, são unidades complexas, multidimensionais. E não se pode isolar uma parte do todo, ou as partes, umas das outras. A relação de interdependência entre as partes e o todo faz da existência humana, tanto em sua dimensão individual como coletiva, sistemas abertos e dinâmicos. Portanto, diante das mudanças em qualquer aspecto dos sistemas com os quais interagimos, também somos solicitados a nos transformar.

A proposta de incluir no ensino regular alunos com deficiências desencadeou mudanças nas escolas, como adequações arquitetônicas, ampliação de material didático, adaptações curriculares, uso de material adaptado, mudanças de métodos de ensino e de avaliação. Todas essas adequações visam tornar a escola mais responsiva às necessidades educativas dos alunos incluídos, como nos mostram Marchesi e Martín (1995).

No entanto, concordamos com Carvalho (2004) quando afirma:

A mudança de atitude frente à diferença, com a conseqüente necessidade de repensar o trabalho desenvolvido nas escolas é, a meu ver, uma barreira de complexa natureza, mais trabalhosa para ser removida, pois se trata de um movimento ‘de dentro para fora’ e isto leva tempo. (p. 122).

As atitudes dos professores, diante das deficiências apresentadas por seus alunos incluídos, tornam-se, assim, parte constituinte da relação que se estabelece entre eles. Podemos ver na literatura (e.g. Carvalho, 2000, 2004; Mantoan, 2004; Morin, 2003; Perrenoud, 1996, 2001; Schön 1998, 2000; Zabala, 1998) o quanto a relação professor-aluno é essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Araujo (1995) assinala que os vários estudos realizados sobre esse assunto tem apontado para a importância da relação professor aluno na gênese do sucesso ou fracasso escolar. Dessa forma, entendemos que as atitudes dos professores com os alunos incluídos incidem diretamente sobre a aprendizagem escolar desse aluno.

Além disso, concordamos com Mantoan (2004) que as atitudes dos professores diante dos alunos incluídos são simplesmente as expressões de suas

concepções a respeito das deficiências e do papel de professor. Barreto (2004) também refere-se ao papel das crenças dos educadores em suas atitudes com os alunos.

Assim, entendemos que para refletir sobre a educação inclusiva precisamos olhar para os professores do ensino regular, buscando compreender suas atitudes, suas dúvidas e incertezas à luz do contexto sociocultural no qual se constituíram, e considerando também a formação profissional que receberam.

3.2 Formação de Professores em Novos Tempos

Atualmente, temos observado no ensino regular professores cuja formação inicial não ofereceu sequer as informações mínimas para trabalharem com alunos portadores de deficiências sensoriais, motoras ou mentais. Estes alunos, no passado, seriam atendidos por professores especializados no ensino especial, o que descartaria a necessidade de orientação aos professores de turmas regulares. Segundo Carvalho (2000), a formação de professores foi tão dicotomizada nas últimas décadas quanto o próprio atendimento dos alunos.

Mas existem professores no ensino regular, com formação acadêmica mais recente, que foram contemplados com currículos que lhes proporcionaram algum conhecimento a respeito do desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiências. No entanto, todos os professores que estão trabalhando atualmente no ensino regular trazem, em sua constituição pessoal, forte influência do meio cultural em que se desenvolveram e em que estão inseridos, e, como vimos nos capítulos anteriores, neste meio predominava uma visão de anormalidade, de incapacidade e de exclusão a respeito das deficiências.

Portanto, entendemos que a prática pedagógica da educação inclusiva requer do professor novas atitudes que só podem ocorrer mediante uma transformação da sua própria visão sobre as deficiências. Acreditamos que esta transformação não se faz mediante a imposição de leis ou a participação em cursos de curta duração sobre inclusão, os quais, como assinala Carvalho (2004), são necessários e trazem muitas informações, mas, na prática, mostram-se insuficientes.

Concordamos com Carvalho (2000, 2004), Góes (2004), Laplane (2004) e Mantoan (2002, 2004) que a educação inclusiva requer do professor transformações internas, que serão viabilizadas por desconstruções e re-significações subjetivas que, certamente tendem a gerar conflitos e demandam tempo.

Sobre esse tema, Aranha e Laranjeira (2003) afirmam que, se a vida profissional está exigindo mudanças, é necessário que se reexamine a forma de se pensar, o que leva ao reexame de nossas próprias crenças e valores que se formaram e se cristalizaram ao longo do tempo.

Sem dúvida, a profissão de professor tem exigido mudanças significativas de conceitos e atitudes. Como assinala Gonzáles (2002),

As rápidas transformações sociais e os avanços científico-culturais estão provocando novas visões e novas proposições educacionais na medida em que estão dando lugar a novos valores e estabelecendo novas necessidades a atender, a partir do ensino. (p. 6)

Se os ideais da escola inclusiva requerem novas posturas dos professores, cabe refletirmos sobre as vias que lhes possibilitam as transformações subjetivas necessárias para se re-posicionarem frente às novas demandas da educação.

Consideramos duas vias pelas quais os professores podem transformar suas concepções e, assim, assumir novas posturas na educação. São elas as mudanças introduzidas no meio sociocultural e a formação profissional.

A partir da perspectiva sociocultural construtivista, as mudanças individuais e sociais são vistas como construções interativas e bidirecionais. Ou seja, o indivíduo se transforma por meio das interações com seu meio social, e ao mesmo tempo, interfere em seu meio social produzindo mudanças (Branco & Valsiner, 1997; Maciel, Branco & Valsiner, 2004; Valsiner, 1989, 1994, 1998; Valsiner, Branco & Dantas, 1997).

Dessa forma, acreditamos que as transformações ocorridas no sistema educacional provocam mudanças nos professores, assim como as ações dos professores desencadeiam transformações no meio educacional. Isto permite compreender porque as medidas adotadas na educação escolar a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, 1990) e da Declaração de Salamanca (1990) provocaram reações diversas nos professores e nos demais atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Por mais divergentes, radicais e apaixonadas que sejam, essas reações revelam mobilizações internas no sentido de reorganizar conceitos e definir uma identidade profissional no novo contexto de trabalho de um mundo globalizado.

A exemplo de Perrenoud (2001), não ignoramos as interdependências existentes entre a identidade dos professores e a organização socioeconômica. Mas faz-se necessário uma delimitação para refletirmos sobre um dos aspectos dessa inter-relação. Em nosso caso, trata-se da formação de professores e da inclusão de alunos com deficiências no ensino regular.

Mantoan (2002) afirma que “A inclusão provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno.” (Mantoan, 2002, p. 87).

Quanto à formação dos professores, Demo (2001) afirma que as mudanças necessárias na formação de professores passam pela revisão total da noção de professor. Para o autor, o professor não pode mais ser um profissional que simplesmente repete teorias “na condição de repassador barato de conhecimento alheio.” (Demo 2001, p. 47). É preciso desmistificar o conceito de pesquisa e preparar o professor na graduação para trabalhar com seus alunos de forma investigativa e crítica, construindo conhecimento em sua prática pedagógica.

Libâneo (2001) considera que:

As condições de trabalho e a desvalorização social da profissão de professor, de fato, prejudicam a construção da identidade dos futuros professores com a profissão e de um quadro de referência teórico-prático que defina os conteúdos e as competências que caracterizam o *ser professor*. Isso acontece porque a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa. (p. 65).

Dessa forma, o autor acredita que a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte da formação inicial e continuada.

Consideramos, portanto, a formação dos professores um aspecto altamente relevante na construção da educação inclusiva, pois constitui-se em fonte de conhecimentos que irão possibilitar aos professores realizarem as transformações conceituais e pessoais necessárias às novas práticas pedagógicas.

Portanto, se o momento exige uma nova postura profissional dos professores, as instituições formadoras precisam responder à altura, oferecendo uma formação que

qualifique os professores para atuarem diante das exigências advindas da educação para todos.

Morin (2003) afirma que ensinar precisa ser mais que uma função, uma especialização ou uma profissão, para ser uma tarefa política. O autor considera que educar, nos dias atuais, é promover a construção de uma sociedade mundo, composta por cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a civilização do planeta.

Figueiredo (2002) nos mostra como a educação inclusiva se configura num embate político ao provocar mudanças nos espaços institucionais e nos modelos atuais que impedem a emancipação do sujeito social nas dinâmicas educativas.

As instituições formadoras de professores estão no centro desse embate político. Precisam, ao mesmo tempo, (1) formar professores para compreenderem e trabalharem com os ideais da educação inclusiva, o que requer acolhimento da diversidade, valorização do potencial de desenvolvimento de cada indivíduo e uma postura mais humana; (2) preparar os professores para trabalharem num sistema educacional que não pode desconhecer a organização social competitiva, onde o mais forte explora o mais fraco; e (3) preparar os professores para atuarem de forma crítica e responsável, pois essas são características essenciais do educador que ensina as novas gerações.

Carvalho (2000, 2004) e Mantoan (1997, 2002) apontam discrepâncias entre as práticas das instituições formadoras de professores e a proposta de educação para todos. Segundo as autoras, a formação de professores ainda está estruturada para formar professores para atenderem ao aluno ‘normal’, idealizado, não oferecendo disciplinas na graduação, ou em especializações no geral, que ensinem ao professor métodos e técnicas para trabalharem com os alunos ‘com necessidades educativas especiais’. Na maioria das vezes, o preparo que o professor recebe durante sua graduação para trabalhar com a educação inclusiva resume-se apenas a adaptações curriculares.

Coll (2000) ressalta que para por em prática os princípios da educação para todos faz-se necessária uma mudança no ensino obrigatório, que exige uma nova abordagem das necessidades educativas especiais no âmbito do projeto curricular básico. Para ele, “não faz sentido diferenciar ou contrapor o projeto curricular da educação ordinária, de um lado, e os projetos curriculares de educação especial de outro” (Coll 2000, p. 183). O currículo deve ser flexível para possibilitar ao professor atender às necessidades educativas de todos os alunos. As ações pedagógicas deverão ser habituais ou especiais, diante a necessidade do aluno. Dessa forma, o professor deve

estar preparado para analisar a situação educativa e tomar decisões que apontem as ações pedagógicas mais adequadas e necessárias no momento.

Segundo Mantoan (1997), as mudanças impostas ao papel do professor devido às transformações mundiais tornam-se um desafio tanto aos professores, quanto aos que se dedicam à sua formação, pois o perfil do professor do terceiro milênio está sendo esculpido em um mundo de rápidas transformações, que apresenta a cada dia novos problemas de sobrevivência. O professor, então, precisa ser capaz de preparar seus alunos para usarem com eficiência seus conhecimentos e construírem outros.

Uma das críticas feitas por Mantoan (2002, 2004) à formação de professores é a estrutura dicotômica de formação para o ensino regular e para o ensino especial, seja em nível de disciplinas na graduação ou nas especializações. Para ela, a formação dos professores deveria voltar-se para o aprofundamento pedagógico, de modo que os professores possam dominar os conteúdos curriculares, os processos de ensino e aprendizagem, e entender o desenvolvimento das crianças de modo geral.

Dessa forma, os professores estariam preparados para atenderem todos os alunos, sem a necessidade de especializações para habilitá-los a trabalhar com necessidades educativas especiais. Sabemos que as transformações necessárias na formação profissional dos professores não ocorrerão de forma pontual, pois são mudanças processuais que vão reconstituindo todo o sistema educacional. No entanto, essas mudanças não serão possíveis sem que haja um fator desencadeador. E é assim que Mantoan (2004) aponta o fenômeno da inclusão como “um grande motivo para que as escolas de nível médio e superior remodelem seus currículos.” (p. 93).

Sobre o tema, Carvalho (2000) afirma que:

A formação inicial de nossos professores precisa ser repensada, seja em nível de segundo grau seja em nível superior, para que possamos encontrar soluções compatíveis com a urgente necessidade de melhorarmos as resposta educativas de nossas escolas, para todos. (p. 163).

Segundo Libâneo (2001), a formação inicial é importante na construção de conhecimentos, atitudes e convicções dos professores. Mas é a formação continuada que possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional, além de permitir a consolidação da identificação com a profissão, visto que esta ocorre no próprio ambiente de trabalho do professor.

Marques (2001) apóia-se em Demo (1992) para ressaltar a importância da formação dos professores para a qualidade do ensino básico. Destacando a formação continuada, Marques (2001) afirma que:

Demo (1992) alerta para a necessidade crescente de pensar em uma educação permanente para os professores, em decorrência principalmente da velocidade com que as mudanças vêm ocorrendo na atualidade os avanços tecnológicos e a produção acelerada do conhecimento exigem, cada vez mais, uma permanente atualização profissional. (p. 15)

Considerando a complexidade do papel do professor, Pereira (2000) afirma que:

O professor, durante a sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção de conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam. (p. 47).

Entretanto, Pereira (2000) ressalta a importância da formação continuada em detrimento dos treinamentos em serviço e reciclagens que, segundo o autor, na maioria das vezes não se baseiam nas necessidades concretas dos professores.

A educação inclusiva elucida necessidades profissionais nos professores do ensino regular que antes subjaziam os graves problemas enfrentados pela educação, tais como condições de trabalho inadequadas, dificuldades para obter informações por falta de tempo ou de condições de acesso, baixos salários e conseqüente desvalorização da profissão.

Portanto, promover a formação de professores, atualmente, significa mais do que disponibilizar informações para atender às demandas dos novos tempos. Tornou-se uma tarefa complexa de promover o desenvolvimento pessoal e profissional de professores que trabalham com pessoas em desenvolvimento num momento histórico de transformações, no qual algumas das crenças e valores que eram usados como referenciais estão sendo substituídos.

A formação dos professores nos dias atuais precisa contemplar, também, a questão da subjetividade individual, para dar conta da construção da identidade profissional dos mesmos, e do bem estar tanto dos professores quanto dos alunos,

permitindo-lhes condições de saúde e desenvolvimento. Como nos mostra Pereira (2000), citando Nóvoa (1992):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.(pp. 48-49).

Pereira (2000), apoiando-se em Santos (1995), esclarece ainda que a formação do professor começa antes da sua formação acadêmica e continua em toda sua atividade profissional. Assim, a formação docente inicial é vista como parte importante desse processo. Mas o destaque é dado à formação continuada, pois é nela que as experiências vividas pelos professores podem ser ressignificadas, e o saber docente efetivamente construído.

Como afirma Santos (1995, citado em Pereira, 2000), “o futuro professor já chega aos cursos de formação profissional com imagens introjetadas sobre a função da escola e da educação e sobre o papel do professor” (Pereira, 2000, p. 50). É preciso, então, criar espaços para que estas imagens introjetadas, possam ser confrontadas com a realidade e reconstruídas por meio de elaborações, processadas com o auxílio de sujeitos mais experientes, através de externalizações e internalizações nas discussões dos acontecimentos do dia-a-dia escolar.

Schön (2000) aponta as vantagens da formação profissional no contexto de trabalho. Para ele o ensino que agrega ao conhecimento científico formal já construído à formação prática reflexiva transforma tanto os futuros profissionais, quanto os formadores que passam a ter uma relação mais substancial com a profissão.

Para Schön (2000), de um modo geral, há uma diferença de nível na prática profissional. Este autor afirma que os problemas de um nível mais elevado podem ser solucionados com aplicação de teorias e técnicas oriundas de pesquisas, e em um nível mais baixo, estão os problemas caóticos e confusos, de interesse humano, que não podem ser solucionados somente com técnicas e teorias.

Ainda de acordo com Schön (2000), os observadores e críticos das profissões nas duas últimas décadas, têm visto exatamente na zonas indeterminadas o aspecto

central da prática profissional. Pois, “ (...) nos últimos vinte e poucos anos, os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem-delineadas. Na verdade, eles tendem a não se apresentar como problemas, mas na forma de estruturas caóticas e indeterminadas.” (Schön, 2000, p. 16).

Assim, Schön (2000) alerta que a formação profissional fundada no racionalismo positivista, que entende como profissional alguém capaz de solucionar problemas por meio do uso apropriado de técnicas, com propósitos específicos, não atende às necessidades práticas de um mundo real cada vez mais complexo.

Portanto, para atender às demandas da prática atual, a formação profissional necessária é a prática reflexiva, pois ela possibilita ao aprendiz compreender as situações problemas do mundo real e utilizar as técnicas e teorias para resolvê-las de forma consciente e ética. Para Schön (2000), formar um profissional na reflexão da prática é ajudá-lo a desenvolver mais do que competência técnica, é levá-lo a desenvolver habilidades artísticas para lidar com os problemas reais que se apresentam como indeterminados e complexos.

Diante da educação inclusiva, os profissionais da educação deparam-se, muitas vezes, com problemas do tipo indeterminados e complexos. Portanto, acreditamos que para caracterizar os problemas e apresentar soluções éticas e competentes, estes profissionais precisam desenvolver suas habilidades na prática reflexiva, amparados por formadores competentes que lhes mostrem o valor das técnicas e teorias, enquanto lhes instigam suas competências pessoais e artísticas relacionadas à profissão, à construção da identidade profissional, e à sua própria vida pessoal.

Ferreira e Ferreira (2004) assinalam que o despreparo dos educadores para lidar com as peculiaridades das deficiências situa-se principalmente na ausência de políticas de formação continuada, já que os professores atuais da educação básica “não tiveram em sua formação inicial um eixo capacitador para a educação na perspectiva da diversidade.” (Ferreira & Ferreira, 2004, p. 38)

Figueiredo (2002), baseada em pesquisas realizadas por Mantoan (2000) e Lustosa e Figueiredo (2001), afirma que os professores do ensino regular se queixam de falta de preparo para trabalhar com os alunos com deficiências e pedem o apoio de especialistas. Mas os mesmos professores muitas vezes se contradizem, afirmando que as dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiências são as mesmas dos outros alunos. A autora conclui que os professores estão agindo pelo princípio do preconceito

e não da realidade, pois na maioria das vezes eles não buscaram estabelecer vínculos ou realizar mediações com seus alunos com deficiências.

Dessa forma, entendemos que a deficiência na formação dos professores não diz respeito apenas à inclusão de alunos com deficiências, mas ao posicionamento profissional diante de situações problemáticas. O que nos leva a pensar que, qualquer formação de professores, mesmo que continuada, não será efetiva no sentido de prepará-los para lidar com os problemas caóticos e complexos aos quais estarão sujeitos em suas atividades profissionais, se não levar os professores a refletir sobre suas práticas pedagógicas cotidianas.

Como nos mostra Almeida (2001),

É preciso entender que, apesar de importantes não há cursos suficientes que dêem conta da diversidade humana, e que, em se tratando de inclusão escolar, o aluno deve sempre causar impacto, pois, assim, somos estimulados a refletir sobre a nossa prática, questionando-a, a repensar os nossos valores e as nossas atitudes e a trocar experiências com nossos colegas compartilhando frustrações e esperanças. (Almeida, 2001, p. 66).

É assim que a questão da articulação entre práticas, crenças e valores, aqui analisada sob uma perspectiva sociocultural construtivista, torna-se fundamental para a compreensão das dificuldades encontradas na promoção de uma educação inclusiva bem sucedida.

3.3- Formação de Professores para Incluir Alunos com Deficiência Mental

Em consonância com o que foi dito anteriormente, preparar os professores do ensino regular para trabalharem com alunos com deficiência mental consiste em oportunizar-lhes conhecimento de teorias e técnicas de ensino-aprendizagem e, principalmente, promover ressignificações de elementos como a escola, a compreensão do que vem a ser o desenvolvimento cognitivo, a deficiência mental, a aprendizagem e o papel do professor, possibilitando-lhes, assim, uma mudança pessoal, subjetiva, que abranja o seu conjunto de conceitos, crenças e valores. Estes vêm sofrendo, na prática, transformações resultantes de mudanças nos contextos socio-histórico cultural, e se contrapõem às idéias e práticas educacionais antigas, muitas já ultrapassadas.

Mantoan (2002) destaca a importância de formar professores que acolham o novo, que sejam livres de preconceitos e que sejam comprometidos politicamente com sua função social.

Marques (2001) analisando o discurso de professores de alunos com deficiência mental, em sua pesquisa, orientada por Mantoan, aponta as ideologias presentes nos discursos destes professores. Para ela, os discursos revelaram formações ideológicas objetivistas, subjetivistas e interacionistas. Afirma que

Em relação à questão da inserção do aluno com deficiência mental no ensino regular, ficaram evidenciadas duas formações discursivas – normalidade *versus* anormalidade e diferença estabelecida por um padrão de referência. Ambas compõe a mesma formação ideológica: a da exclusão. (Marques, 2001, p. 169)

Ainda segundo Marques (2001), todas as professoras cujos discursos foram analisados, e revelaram uma ideologia de exclusão, haviam “(...) feito cursos de formação inicial e continuada, que dicotomizavam a teoria e prática educacionais.” (Marques, 2001, p. 168).

Mantoan (2000, 2001) apresenta situações em que trabalhou com formação de professores para atender alunos com deficiência mental, unindo teoria e prática de forma que os professores construíram conhecimentos e ressignificaram deficiência mental, ensino-aprendizagem, desenvolvimento e o papel do professor. A autora afirma que a formação continuada e em serviço permite a vinculação da teoria com a prática de modo que os professores percebam possibilidades de ações pedagógicas efetivas com os alunos portadores de deficiência mental. Dessa forma, os professores ressignificam seu papel junto aos alunos com déficit mental real. Para ela, a inclusão escolar destes alunos seria, simplesmente, permitir que eles convivam com outras crianças, pois, segundo ela, os professores constatarem possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo nos alunos com deficiência mental, tornando assim, mais significativo e estimulante o trabalho com estes alunos.

Entendemos que, a compreensão dos professores de sua participação profissional e política é fundamental para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiências de modo geral, e especialmente daqueles que apresentam déficits cognitivos. Entretanto, não podemos esquecer que os professores são seres humanos, e seu desenvolvimento profissional funda-se no desenvolvimento psicossocial. E, como nos ensina Vygotsky (1984/2003), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores depende das interações que são oportunizadas aos sujeitos, e dos processos de aprendizagem

No caso da formação dos professores para trabalhar com alunos com deficiência mental, a exemplo do trabalho de Mantoan, a formação continuada em serviço permite a

mediação do formador na Zona Proximal de Desenvolvimento dos professores, possibilitando, assim, uma ampliação de seus conhecimentos teóricos e práticos de forma ativa.

Como afirma Rey (2004), “O sujeito existe sempre na tensão da ruptura ou da criação, momentos que se caracterizam por uma processualidade que desafia o instituído, tanto a nível da própria subjetividade individual como em termos do social.” (Rey, 2004, p. 22). Dessa forma, torna-se fundamental para concretizar a inclusão de deficientes no ensino regular uma atenção, por parte das instituições formadoras e das políticas públicas, ao professor como sujeito ativo e em construção, no processo de inclusão escolar de alunos com deficiências.

Acreditamos que o professor, com toda sua complexidade subjetiva-profissional, é peça chave na construção de novas gerações de cidadãos pela via da educação escolar. Como nos mostra Ferreira e Ferreira (2004):

Ainda que a inclusão escolar não assegure ou signifique inclusão social; ainda que os processos de exclusão social não sejam exclusivos das pessoas deficientes; ainda que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos alunos com deficiência não se esgote no âmbito da escola; ainda assim a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direito e de interações significativas. (Ferreira & Ferreira 2004, pp. 44-45).

4 - Abordagem Sociocultural Construtivista: Conceitos, Práticas, Crenças e Valores

Antes de abordarmos as principais características do sociocultural construtivismo e a forma como esta perspectiva teórica analisa as relações entre práticas, crenças e valores, cabe aqui explicitar o valor da teoria na construção do conhecimento científico e na transformação da sociedade.

No decorrer do desenvolvimento da humanidade, a produção científica teve papel preponderante. Com suas invenções, descobertas e produção de conhecimento a ciência vem impulsionando mudanças em nossa civilização planetária. No entanto, a

própria ciência está em processo de construção, numa relação dialética com a sociedade humana, transformando-a e sendo transformada por ela.

Kuhn (2003) discute como estas mudanças ocorrem no interior dos vários campos da ciência. O autor destaca que a ciência organiza seus métodos, técnicas e teorias sobre um paradigma. É o paradigma que norteia a visão de mundo do cientista, e portanto influencia suas investigações e construções teóricas. No entanto, Kuhn (2003) afirma que um paradigma pode ser substituído por um novo, que seja mais bem sucedido na resolução de problemas considerados graves pelo grupo de cientistas.

De acordo com Madureira e Branco (2005), as teorias científicas consolidam-se com base em pressupostos epistemológicos. As autoras esclarecem que nos séculos XVII e XVIII, as perspectivas epistemológicas dominantes nas ciências eram o racionalismo e o empirismo. No século XIX, a perspectiva positivista consolidou-se e tornou-se hegemônica, norteando as pesquisas e teorias daquela época (Rey, 2002).

Segundo Madureira e Branco (2005), apesar do positivismo continuar sendo uma perspectiva atual na ciência, surgiram novas perspectivas epistemológicas, como a epistemologia da complexidade desenvolvida por Edgar Morin (1996, 1999, citado em Madureira & Branco, 2005). Para as autoras, a nova perspectiva desenvolvida por Edgar Morin contribui para a ciência psicológica ao sugerir a superação da visão de mundo cartesiana e mecanicista, propondo uma compreensão do mundo como sistema aberto com múltiplas inter-relações. Dessa forma, os estudos do desenvolvimento humano encontram na perspectiva epistemológica da complexidade, proposta por Morin, uma fundamentação mais coerente com sua condição de sistema aberto e dinâmico, do que a disponível na epistemologia positivista tradicional.

Os estudos do desenvolvimento psicológico humano, até o século XX, também orientaram-se pela perspectiva positivista, assumindo como aspectos determinantes do desenvolvimento, ora os fenômenos maturacionais, ora os ambientais. (Coll, Palácios & Marchesi, 1995). Entretanto, a complexidade do desenvolvimento humano vem exigindo novos esforços teóricos, no contexto de um novo paradigma de ciência, no sentido de estudar, analisar e compreender os variados e complexos fatores que influenciam ou contribuem para o desenvolvimento humano. Apenas compreendendo este desenvolvimento, então, é que poderemos, de forma científica e responsável, buscar entender os fenômenos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem e, assim, aperfeiçoar processos educacionais que promovam aprendizagem e desenvolvimento em todos os níveis. Como assinalam Madureira e Branco (2005), a perspectiva

sociocultural construtivista situa-se nesse contexto de discussões sobre as bases epistemológicas da ciência contemporânea, reconhecendo a complexidade e o caráter sistêmico do desenvolvimento.

4.1 A Perspectiva Sociocultural Construtivista

Dentre as teorias mais recentes sobre desenvolvimento humano, interessa-nos aqui, para uma breve apresentação da abordagem sociocultural construtivista, a teoria psicogenética de Piaget e a teoria histórico-cultural de Vygotsky. A contribuição de ambas é fundamental para uma proposta teórica para o estudo do desenvolvimento que considere a sua complexidade e suas características sistêmicas. Nas idéias de Piaget e Vygotsky se alicerça a construção de uma perspectiva sociocultural construtivista, que valoriza tanto o sujeito ativo, quanto o papel sociogenético da cultura na promoção do desenvolvimento da pessoa.

Na teoria construtivista de Piaget (1966/1987), o desenvolvimento humano é entendido como sendo o resultado das interações do indivíduo com o meio ambiente em que ele vive. O ser humano ao nascer é dotado de condições orgânicas específicas. Na interação com o ambiente busca uma adaptação, desenvolvendo-se inicialmente a partir do período sensorio motor, ou seja, o indivíduo se constrói a partir de suas bases orgânicas na interação com o meio físico que o cerca, chegando a desenvolver funções complexas como a capacidade de operar mentalmente com símbolos.

Na teoria histórico-cultural, Vygotsky (2003) postula que o desenvolvimento do ser humano ocorre com base no contexto sócio-histórico-cultural, e este desenvolvimento se dá através das interações e relações sociais. São as relações sociais que possibilitam o desenvolvimento das funções mentais superiores como pensamento, linguagem, memória e comportamento volitivo, que diferenciam o ser humano dos outros animais.

Para Vygotsky (2003), é por meio das relações sociais que o sujeito tem acesso aos instrumentos e signos desenvolvidos historicamente por sua sociedade e internaliza a utilidade e significado desses instrumentos e signos, desenvolvendo-se, e formando, assim, sua subjetividade. Portanto, na perspectiva teórica de Vygotsky, as relações sociais são indispensáveis ao desenvolvimento cognitivo (Oliveira, 2000; Vygotsky, 2003).

Nessas duas abordagens teóricas, a relação com o meio é considerada como constitutiva do sujeito em desenvolvimento. No entanto, a noção de meio para ambas é bastante diferente. Enquanto para Vygotsky meio é o contexto social e cultural que é determinante no desenvolvimento humano, para Piaget o meio é especialmente o ambiente físico com o qual o organismo interage.

Entretanto, como nos mostra Branco e Rocha (1998), Cole (1992) e Valsiner (1989, 1994), o desenvolvimento humano caracteriza-se como um sistema aberto, dinâmico em constante transformação através das interações com o meio no qual se insere. A complexidade do desenvolvimento humano pode ser avaliada na definição de apresentada por Ford e Lerner (1992, citado em Branco & Rocha, 1998):

O desenvolvimento humano individual envolve processos de incremento e transformação que, através do fluxo de interações entre as características atuais da pessoa e os contextos em que está inserida, produz uma sucessão de mudanças relativamente duradouras que elaboram ou aumentam a diversidade das características estruturais e funcionais da pessoa e os padrões de suas interações com o ambiente, ao mesmo tempo em que mantém a organização coerente e a unidade estrutural-funcional da pessoa como um todo. (p. 252)

Assim, a investigação do desenvolvimento humano requer teorias e métodos que contemplem sua natureza dinâmica e transformacional. A perspectiva teórico-metodológica sociocultural construtivista busca abranger todos estes aspectos e busca, também, evitar o reducionismo do desenvolvimento humano a determinantes biológicos ou sociais.

Como enfatiza Valsiner (1989, 1994), o fenômeno do desenvolvimento humano é bastante complexo, visto que o ser em desenvolvimento deve ser considerado como um sistema aberto que interage de forma dinâmica com seu meio externo, e vai sofrendo transformações irreversíveis ao longo dessas interações. As transformações desenvolvimentais do ser humano não devem ser consideradas como propriedades inerentes ao organismo ou ao meio. Mas tornam-se possíveis graças às interações entre esses dois aspectos. A partir dessa perspectiva desenvolvimental, olhamos para as ações humanas de forma diferente, reconhecendo nelas a complexidade inerente às interações de sistemas vivos, dinâmicos e abertos, os quais incluem indivíduos e sociedades.

De acordo com Branco e Valsiner (1997) há um movimento dialético entre as sugestões e limitações culturais, ou seja, a canalização cultural e o papel ativo do sujeito

na construção da sua própria versão cultural. Segundo Valsiner (1989, 1994), a transmissão cultural é bidirecional, ou seja, o indivíduo internaliza os elementos de sua cultura, mas ao internalizá-los transforma-os, e posteriormente externaliza esses elementos da cultura já transformados por ele. Portanto, para Branco e Valsiner (1997) e Valsiner (1989, 1994) a interação do indivíduo com a cultura ocorre de forma dinâmica por meio dos processos de internalização e externalização que se complementam, promovendo, assim, as transformações culturais e o desenvolvimento do indivíduo.

As interações dos indivíduos com a cultura são permeadas pelos significados construídos subjetiva e coletivamente. Bruner (1997) nos mostra que a intencionalidade e os atos dos sujeitos “se realiza apenas através da participação em sistemas simbólicos da cultura” (p. 39). Portanto, os significados são partilhados pelos sujeitos participantes da mesma cultura. Ou, como afirma Bruner (1997), “o significado atinge uma forma que é pública e comunal, em vez de privada e autista.” (p. 39).

Branco (2005) assinala, ainda, que participam dos processos de construção e transmissão de significados outras formas de comunicação além dos sistemas simbólicos partilhados culturalmente. A autora lembra que a comunicação compõe-se da linguagem constituída por símbolos socialmente partilhados e por componentes não verbais, tais como as relações pré-existentes entre indivíduos, gestos, entonação de voz etc, que são associados à comunicação lingüística, constituindo assim, a metacomunicação. Para a autora a *metacomunicação* (ou seja, a *comunicação sobre a comunicação* entre as pessoas) participa de forma importante, mas muitas vezes não explícita, da construção dos significados.

Branco e Valsiner (1997) ainda abordam a questão das interações sociais a partir dos objetivos dos participantes. Os autores sugerem que os comportamentos dos indivíduos se alinham aos seus objetivos futuros. Dessa forma, a todo instante, nas interações lingüísticas ou práticas socioculturais, as pessoas estão sempre orientando suas ações para seus objetivos, o que os autores denominam de ‘orientação para objetivos’. Segundo Branco e Valsiner (1997) o termo ‘orientação pra objetivos’ é o que melhor se ajusta à natureza dinâmica da relação existente entre o sistema interno de controle do indivíduo, mediado semioticamente, e a projeção, no futuro, das ações e sentimentos fundados nas possibilidades do presente. Nesse sentido, a negociação de orientações para objetivo terá um papel fundamental nas interações sociais e, conseqüentemente, nas trajetórias de desenvolvimento da pessoa.

Como nos lembram Branco e Valsiner (1997), as orientações para objetivos são norteadas pelas crenças e valores dos indivíduos. Portanto, as práticas são orientadas para objetivos, e os objetivos são orientados pelas crenças e valores. Dessa forma, as práticas são, na verdade, expressões das crenças e valores dos indivíduos, ao mesmo tempo em que dão origem e constituem crenças e valores culturais.

4.2 Práticas Culturais

As práticas humanas constituem-se em fenômenos multifacetados que podem ser estudados pelas diversas áreas da ciência. Pretendemos aqui refletir brevemente sobre o modo como as práticas culturais se constroem e se estabelecem em nível individual e coletivo. Rogoff (2003) apresenta um grande número de pesquisas sobre práticas culturais que envolvem relações sociais entre crianças e adultos em diversas culturas, nas quais são observadas, dentre outras, formas diferentes de promover a inserção das crianças nas referidas práticas.

Segundo Rogoff (2003), é na relação de uma geração com a outra (adultos-crianças) e entre os pares (criança-criança) que a nova geração aprende sobre os modelos de suas comunidades, e como se relacionam os indivíduos e as sociedades.

Para Rogoff (2003), o conceito elaborado por Vygotsky (1984/2003) de interação na Zona de Desenvolvimento Proximal inspirou estudos sobre as relações entre desenvolvimento cognitivo e cultura. O conceito afirma que as crianças aprendem através de interações com pessoas mais experientes (geralmente adultos, mas também com seus pares), que os assistem e auxiliam a desenvolver habilidades (por exemplo, pensar soluções para um problema) relacionadas a situações problema que estão além do que eles estão aptos a fazer sem assistência.

A autora assinala que, apesar desta idéia ter sido amplamente relacionada com a aprendizagem escolar, as interações do dia-a-dia que não tem a instrução como objetivo também desempenham um importante papel no desenvolvimento da criança, mediante o envolvimento e participação ativos das crianças nas práticas da comunidade. Em diversas comunidades com práticas culturais e rotinas de vida diferentes podem ser observadas aprendizagens importantes nas práticas sociais por meio das interações que se estabelecem entre os membros mais experientes e os mais jovens. Rogoff (2003) denomina esta forma de interação de “participação guiada” (*guided participation*), e esclarece que não há um método único para realizá-la; ao contrário, as práticas sociais

nas quais a participação guiada ocorre variam muito de uma comunidade para outra. O que permanece como estrutura de socialização nas diversas culturas é a idéia básica da assistência de um membro mais experiente a outro menos experiente.

Dessa forma, Rogoff (2003) argumenta que aprendizagem e interação envolvem processos básicos que ocorrem no contexto das práticas culturais, *mesmo que isso se dê por meio de formas distintas de participação guiada* nas diversas sociedades ao redor do mundo. Dentre outras, ela aponta como práticas culturais de grande importância para a aprendizagem e o desenvolvimento as narrativas, as rotinas e os jogos.

Cole (1992) também destaca a importância das atividades (ou práticas) do dia-a-dia como parte de uma seqüência culturalmente organizada com lógica e objetivos próprios. Para o autor, nas práticas convencionais de uma cultura é que são externalizados (e, diríamos, internalizados) os modelos ideais ou mentais do passado, que se tornarão os modelos ideais ou mentais das crianças para o futuro, os quais elas possivelmente tentarão transformar, um dia, em realidade.

No entanto, para que as práticas culturais sejam transmitidas de uma geração para outra, é necessário que haja uma compreensão dos significados por ambas as partes, o que é possível graças a um sistema simbólico compartilhado, a linguagem.

De acordo com Bruner (1997) “Antes da linguagem, esses significados existem de uma forma primitiva, como representações protolingüísticas do mundo cuja realização plena depende da ferramenta cultural da linguagem.” (p. 69). Esta representação protolingüística é altamente maleável, sendo ativada por atos e expressões dos outros no contexto social.

Bruner (1997) afirma que apesar de existir uma predisposição inata para compreensão de significados, seu desenvolvimento só ocorre mediante interações num contexto cultural, ou seja, através da participação na linguagem.

Como assinala Rogoff (2003), a construção dos significados na linguagem depende de intensas trocas de significados não verbais. Isto nos remete à afirmativa de Bruner (1997) de que a linguagem é construída em contextos culturais que fornecem significados específicos para objetos eventos e ações que aí ocorrem. Além disso, pode-se afirmar que a dimensão individual dos significados, enfatizada pela perspectiva sociocultural construtivista, co-construída por cada indivíduo em desenvolvimento nas suas interações sociais, tem sua constituição na sociocultura.

Entendemos, portanto, que as práticas, tanto na dimensão individual como coletiva, são construções socioculturais que ocorrem de forma processual, por meio das

interações dinâmicas dos membros mais experientes com os menos experientes. Ambos, indivíduo e sociedade, são, assim, partes ativas desse processo, construindo e reconstruindo os significados, possibilitando dessa maneira a manutenção e a transformação da sociocultura através das gerações.

Como se relacionam, porém, as práticas com as crenças e valores dos indivíduos e dos grupos sociais?

4.3 Crenças e Valores Orientando as Práticas

Considerando que as práticas são ações individuais ou coletivas fundamentadas em significados construídos de forma bidirecional entre indivíduo e sociedade, evidencia-se a necessidade de compreender o que direciona a construção dos significados.

As orientações para objetivo, entendidas como *projeções para o futuro de sentidos que orientam as ações presentes* (Branco & Valsiner, 1997), participam da dinâmica entre a subjetividade individual e coletiva que permeiam as práticas. No entanto, falta esclarecer o que está por trás dos significados das práticas.

Valsiner, Branco e Dantas (1997) apontam as crenças e valores como orientadores das construções de significados. A relação entre práticas, crenças e valores é, sem dúvida, bidirecional, mas é a partir das motivações específicas representadas por orientações para objetivo, crenças e valores que as práticas se consolidam e vão, pouco a pouco, se transformando. No entanto, os autores afirmam que os conceitos de crenças e valores não são fáceis de serem usados nas teorias psicológicas, pois são definidos de diferentes maneiras. Assim, definir como esses conceitos serão usados é um passo fundamental.

Bruner (1997) define crença como um conhecimento que as pessoas têm do mundo, o qual utilizam para subsidiar seus projetos e orientar suas ações.

De acordo com Valsiner, Branco e Dantas (1997), as crenças podem ser vistas como componentes de um sistema relativamente estável, semioticamente criado, que tende a direcionar as ações em certas direções. Nessa abordagem, as crenças são veículos semióticos que organizam a realidade e direcionam os estados futuros. Os valores seriam aquelas crenças que se tornam mais estáveis ao longo do desenvolvimento, pelo fato de serem bastante impregnadas de emoção e afeto. Não

podem os valores jamais serem considerados como permanentes, porém eles tendem a ser mais resistentes a mudanças.

Para Valsiner, Branco e Dantas (1997) uma perspectiva estática de crenças e valores será não desenvolvimental, pois, apesar de levar em conta uma projeção futura, presume apenas um futuro definido a partir de um presente estático, que coloca em oposição um sistema de crenças e o seu contrário (por exemplo, religiosidade *versus* ateísmo).

A perspectiva sociocultural construtivista trata dos conceitos de crenças e valores de forma desenvolvimental. Como nos mostra Valsiner, Branco e Dantas (1997), todos os processos desenvolvimentais ocorrem sob a condição de irreversibilidade do tempo. As ações de uma pessoa produzem conseqüências que a ela retornam, em um sistema de feedback, causando alterações em sua organização interna. Isto prepara a pessoa para a próxima ação, que poderá ter conseqüências imprevisíveis, que novamente modificarão a organização interna para novas ações, promovendo assim o processo dialético, ao mesmo tempo ‘determinado’ e ‘indeterminado’, de desenvolvimento do indivíduo (Valsiner, 1994, 1998).

Podemos perceber, então, que crenças e valores pertencem a um sistema dinâmico e interativo que está sempre em transformação, portanto, não podem ser considerados como guias estáticos em direção ao futuro. Sua relação é com o futuro imediato, o qual sempre implica em transformações e novidades que podem surgir ao longo do tempo.

A partir dessa abordagem desenvolvimental, Valsiner e cols. (1997) apresentam a noção de ‘orientações para crenças’ e ‘sistema de orientação para crenças’, que, segundo os autores, “parece ser [um termo] mais apropriado para descrever o fluxo de convicções e preferências individuais.” (p. 295). Para efeito do presente trabalho, contudo, muitas vezes utilizaremos as expressões ‘crenças’ e ‘valores’ como sinônimos de ‘orientações para crenças’ e ‘orientações para valores’, visando facilitar a leitura do texto.

Por meio das experiências pessoais, o sistema de orientação para crenças está sempre sendo construído e re-construído. Para os autores acima, o sistema de orientação para objetivos pode estar ligado de forma flexível ao sistema de orientação para crenças, pois como afirmam Valsiner e cols. (1997):

O sistema pessoal de orientação para objetivos pode guiar a reorganização da orientação para crenças, mas algumas orientações para crenças permanecem

mesmo diante de mudanças na orientação para objetivos; isto talvez explique o significativo número de inconsistências devido a emergência de novos padrões. (pp. 295-296).

Valsiner e cols. (1997) assinalam, ainda, que as sugestões culturais heterogêneas e freqüentemente contraditórias representam uma fonte constante de mudanças no sistema de orientação para crenças, e que a dimensão afetiva e as experiências psicológicas exercem uma influencia gravitacional em todas estas mudanças. Os valores são, portanto, os casos especiais de crenças que se mantêm mais estáveis na estrutura interna temporária.

Concluimos, então, que a partir da perspectiva sociocultural construtivista, práticas, crenças e valores são aspectos interligados da dinâmica desenvolvimental humana, que por meio das interações dos indivíduos com a cultura, modificam-se constantemente.

Nesse processo, a subjetividade individual permanece de certa forma, mas ao mesmo tempo se construindo e re-construindo ao longo da vida em desenvolvimento, guiada pelos sistemas de orientação para objetivos e orientação para crenças em transformação, o que vai re-qualificando o indivíduo para novas experiências a cada momento.

É nesse sentido que se torna fundamental conhecer as crenças e valores de professores e dos profissionais que atuam nas instituições escolares com relação à inclusão de alunos. Especialmente, a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais e, dentre estes, aqueles considerados deficientes mentais. Entendemos que as crenças e valores relacionados à inclusão de deficientes mentais no ensino regular é que poderão facilitar ou dificultar este processo de inclusão. Crenças e valores relativos à inclusão é que irão desencadear as transformações culturais que se iniciam nas práticas inclusivas e alteram os sistema de orientações para objetivos, no sentido de favorecer uma inclusão verdadeira e adequada, inclusão com qualidade. Dessa forma, é preciso identificar e melhor conhecer as crenças dos educadores para que seja possível encontrar os melhores caminhos, em termos de estratégias e procedimentos, para realizar a inclusão escolar de deficientes mentais.

II - OBJETIVOS

O presente trabalho de pesquisa se propôs a contribuir para o estudo do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais diagnosticados como deficientes mentais (DM), com base no discurso apresentado por professoras da primeira fase do ensino fundamental público de Gurupi-TO que têm alunos com DM incluídos em suas salas de aula. O trabalho teve por objetivo:

- Analisar as crenças e expectativas dessas professoras quanto ao processo de inclusão escolar de alunos considerados portadores de deficiências mentais.
- Identificar e analisar as concepções dessas professoras sobre a deficiência mental.
- Identificar e analisar a concepção que têm sobre a inclusão escolar, especialmente de crianças consideradas portadoras de deficiências mental.
- Identificar a existência de apoio ou suporte oferecidos pelos serviços públicos no estado do Tocantins às professoras e como elas avaliam este apoio.
- Identificar e analisar as sugestões apresentadas pelas professoras com relação à questão da inclusão escolar de alunos portadores de DM.

III - METODOLOGIA

1- CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Kindermann e Valsiner (1989) afirmam que a influência da teoria na pesquisa é fundamental e abrangente. a opção teórico-epistemológica do pesquisador está presente desde a escolha do fenômeno a ser estudado, dos aspectos que serão observados neste fenômeno, até a escolha dos métodos que serão utilizados e a forma de análise dos dados.

De acordo com Branco e Valsiner (1997), todos os participantes do processo de investigação são ativos na co-construção de dados. A partir dessa perspectiva teórico-metodológica, é possível abordar os fenômenos humanos em sua complexidade e reconceituar o modo de realizar pesquisa em psicologia. A psicologia do desenvolvimento encontra, assim, na perspectiva sociocultural construtivista, uma proposta teórica que contempla as especificidades de seu objeto de estudo.

Consideramos que nas ciências humanas desprezar a participação do sujeito pesquisador requer ignorar suas relações com os fenômenos humanos pesquisados. Laville e Dione (1999), afirmam que “o pesquisador não pode, frente aos fatos sociais, ter essa objetividade, apagar-se desse modo.” (p. 34). A perspectiva sociocultural construtivista, ao buscar resgatar o lugar do sujeito nas pesquisas humanas, propõe um modelo metodológico cíclico, que assume uma nova relação entre pesquisador e o fenômeno estudado, onde os aspectos subjetivos são assumidos e explicitados (Branco & Valsiner, 1997).

Para pesquisar o desenvolvimento psicológico humano, contemplando a natureza complexa e dinâmica do fenômeno, Valsiner (1989) e Kindermann e Valsiner (1989) sugerem que o pesquisador deve construir criativamente uma metodologia adequada aos objetivos do projeto. A abordagem escolhida pelo pesquisador pode ser quantitativa, qualitativa, ou ambas. O importante é que se preserve a interdependência do fenômeno nos diferentes níveis ao realizar a construção e análise dos dados. Sendo assim, para investigar os fenômenos do desenvolvimento humano contemplando suas especificidades; não é necessário sempre inventar novos métodos, basta um novo olhar sobre os métodos já existentes, como por exemplo, a entrevista.

- **A entrevista como método de pesquisa**

De acordo com Ratner (2002), a entrevista vem sendo utilizada como método de pesquisa há muitas décadas. O autor ressalta a entrevista como ferramenta de pesquisa. Para ele as respostas obtidas por meio de entrevistas são mais objetivas do que as obtidas em questionários, visto que os significados das palavras são esclarecidos durante a entrevista, ocorrendo menos distorções nas respostas.

Madureira e Branco (2001) destacam que, por não atender aos critérios de objetividade e mensuração do positivismo, a entrevista foi relegada a uma posição

secundária. Diante disso, o que Branco e Valsiner (1997) sugerem é, exatamente, uma re-interpretação da entrevista como método de investigação.

Em consonância com a idéia de co-contrução dos sujeitos nas interações sociais, os autores apontam que a entrevista é um momento de construção de conhecimento para os sujeitos envolvidos, tanto o pesquisador, quanto o entrevistado.

Dessa forma os dados não podem ser coletados objetivamente como se já existissem previamente. Os dados são construídos na entrevista, em função das reflexões do sujeito sobre o que lhe é perguntado, ou a expectativa que o entrevistado supõe que o entrevistador tem a respeito de suas respostas. Entretanto, a construção dos dados não é um privilégio da entrevista, pois mesmo quando se utiliza outros métodos, os dados também são construídos, como assinala Kindermann e Valsiner (1989), embora nem sempre isso fique claro para o pesquisador.

Nas pesquisas do desenvolvimento psicológico a entrevista encontra, assim, seu lugar de destaque por ser um instrumento que permite a expressão do sujeito com toda sua complexidade de crenças, valores e concepções.

Acreditamos que a entrevista, por ser um método aberto e bastante flexível, contempla a complexidade dos fenômenos desenvolvimentais humanos. Entendemos que a entrevista é apenas um entre muitos métodos possíveis de se utilizar nas investigações dos fenômenos desenvolvimentais. Entretanto, a função da entrevista nas pesquisas psicológicas é especialmente relevante, pois é no momento da entrevista, quando pesquisador e entrevistado estão co-construindo significados, que emergem novidades sobre o fenômeno estudado e que se configuram novas zonas de sentido (Rey, 2002) e novos campos de estudos.

Bauer (2002) apresenta alguns tipos de entrevistas e analisa suas forças e fraquezas, indicando em quais situações cada uma delas pode ser usada para obter melhores resultados. Todas elas podem ser utilizadas nos estudos do desenvolvimento humano, cabe ao pesquisador a sensibilidade de escolher aquela que melhor se adequa ao fenômeno específico por ele estudado.

Quanto às interpretações dos dados construídos durante a entrevista, consideramos que estes estarão sujeitos à visão de mundo do pesquisador da mesma forma que na interpretação dos dados obtidos com a utilização dos demais métodos de investigação. Em conclusão, podemos dizer que, de uma perspectiva sociocultural construtivista, a entrevista passa a ser geradora de novos conhecimentos, co-contruídos pelos participantes e pesquisadores.

2-PARTICIPANTES

Participantes

Foram selecionadas dez professoras que trabalharam por, no mínimo, 1 ano com alunos com indicativo de deficiência mental apontado por especialistas e incluídos em suas salas de aula. As participantes foram professoras da 1ª fase do ensino fundamental, da rede regular de ensino estadual, pertencente à Diretoria Regional de Ensino de Gurupitô.

As dez participantes foram divididas em dois grupos com cinco professoras cada. Um grupo de professoras foi denominado Grupo com “facilidade” de inclusão (GF), e o outro Grupo com “dificuldade” de inclusão (GD). A divisão dos grupos foi realizada de acordo com indicação das coordenadoras pedagógicas das escolas onde as professoras atendem os alunos incluídos (ver Quadro 1).

A decisão de trabalhar com professores pertencentes a dois grupos bastante diversificados (na perspectiva das coordenadoras pedagógicas) teve por objetivo maximizar as possibilidades de diferenciação do discurso das participantes, bem como verificar a existência de diferentes posicionamentos e/ou características das professoras que efetivamente vem atuando na inclusão escolar dos alunos com DM. Além disso, buscou-se verificar se tal categorização (com “facilidades”, com “dificuldades”) era representativa.

Todas as participantes conheciam a pesquisadora, de situação de trabalho ou acadêmica.

Quadro 1 – Características das Participantes

Grupo com “Facilidade” – GF : P1 a P5

Identificação	Idade	Formação	Tempo de magistério	Atendimento a DM	Série
P1	35 anos	Pedagogia- especialização em orientação educacional	04 anos	02 anos	1 ^a
P2	42 anos	Filosofia	12 anos	01 ano	2 ^a
P3	42 anos	Pedagogia	17 anos	01 ano	1 ^a
P4	39 anos	Pedagogia- especialização em Planejamento educacional	15 anos	02 anos	2 ^a e 3 ^a
P5	47 anos	Pedagogia (cursando)	27 anos	03 anos	1 ^a

Grupo com “Dificuldade” - GD: P6 a P10

Identificação	Idade	Formação	Tempo de magistério	Atendimento A DM	Série
P6	56 anos	Pedagogia- especialização em Planejamento Educativo	16 anos	01 ano	1 ^a
P7	40 anos	Pedagogia	17 anos	01 ano	2 ^a
P8	43 anos	Pedagogia- especialização em Psicopedagogia	08 anos	01 ano	1 ^a
P9	42 anos	Letras- Português	20 anos	01 ano	2 ^a
P10	47 anos	Pedagogia Supervisão (cursando)	22 anos	01 ano	3 ^a

3-Instrumentos e equipamentos

Foram utilizados para realização das entrevistas um *Roteiro de Entrevista* (anexo 1), um gravador de áudio e dez fitas K7.

4-Local

As entrevistas individuais foram realizadas em sala de aula, biblioteca e/ou sala da coordenação pedagógica, cedidas pelas escolas em que as professoras estavam trabalhando.

A opção por realizar as entrevistas no local de trabalho das professoras teve como objetivo mantê-las em ambiente familiar, causando assim, menor impacto psicológico. Todas as entrevistas foram realizadas em locais onde se teve a necessária privacidade.

5-Procedimentos da realização das entrevistas

5.1 Contatos Iniciais

Inicialmente foi feito contato com a Diretoria Regional de Ensino de Gurupi-(DRE) para esclarecer os objetivos da pesquisa e solicitar autorização para realizar as entrevistas nas escolas. A diretora regional de ensino solicitou-nos uma *solicitação à Secretaria Estadual de Educação e Cultura* por escrito. Logo após ter sido feita essa solicitação, recebemos por escrito a autorização para realizar a pesquisa em qualquer escola da DRE de Gurupi. Buscamos, então, junto à equipe multidisciplinar do ensino especial, informações sobre quais escolas e quais professoras receberam alunos incluídos com indicativo de deficiência mental naquela DRE.

De posse dessas informações, foi feito contato com as coordenadoras pedagógicas para que elas indicassem as professoras que tiveram maior facilidade ou dificuldade para trabalhar com os alunos incluídos com deficiência mental. Diante dessas indicações contatamos as professoras e iniciamos os procedimentos de entrevista com aquelas que concordaram em participar da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas individualmente em locais conhecidos das professoras e que puderam ser isolados no momento da entrevista. Em todas as entrevistas, inicialmente foi explicado às participantes quais os objetivos da pesquisa, como seria mantido o sigilo de suas falas, e que elas somente deveriam participar se concordassem espontaneamente, sem qualquer prejuízo. Todas as professoras que foram contatadas concordaram, leram e assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (anexo 2).

Como optamos por trabalhar com entrevistas semi-estruturadas, utilizamos um *Roteiro de Entrevista* (anexo 1). Realizamos, então, as entrevistas, que foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas de forma integral (ver Quadro 2).

5.2 Entrevistas

Sete das professoras participantes eram conhecidas da pesquisadora de situações de trabalho ou de formação acadêmica. As outras três nunca tinham tido contato com a pesquisadora, mas sabiam que a mesma fazia parte da equipe multidisciplinar do ensino especial daquela DRE. As entrevistas, de modo geral, ocorreram num clima de informalidade e confiança, o que em muito auxiliou nosso trabalho.

Quadro 2 - Cronograma das entrevistas

Participantes	Data da entrevista (2005)	Início da entrevista	Término da entrevista	Duração da entrevista
P1	08 de junho	09:00 hs.	9:22 hs.	22 min
P2	21 de outubro	07:30 hs.	07:50 hs.	20 min
P3	19 de setembro	08:45 hs.	09:34 hs.	49 min
P4	03 de agosto	13:15 hs.	13:42 hs.	27 min
P5	20 de setembro	13:30 hs.	14:19 hs.	49 min
P6	08 de junho	13:30 hs.	13:56 hs.	26 min
P7	09 de agosto	15:30 hs.	16:11 hs.	41 min
P8	09 de agosto	13:30 hs.	14:04 hs.	34 min
P9	20 de setembro	09:00 hs.	09:22 hs.	22 min
P10	09 de novembro	07:30 hs.	07:58 hs.	28 min

5.3 Análise dos dados

Todas as dez entrevistas foram integralmente transcritas e as falas das participantes e pesquisadora foram enumeradas em turnos.

As categorias foram construídas a partir do contato aprofundado da pesquisadora com os dados, considerando os objetivos da pesquisa. O foco das análises das entrevistas esteve nas concepções das participantes sobre deficiência mental e inclusão

escolar. Além disso, investigou-se as relações existentes entre essas concepções, as práticas pedagógicas de inclusão das professoras, as barreiras por elas encontradas e as suas sugestões relativas ao processo de inclusão.

Os dados obtidos foram organizados em seis categorias: (1) Formação e atuação profissional; (2) Deficiência mental; (3) Conceito de Inclusão; (4) Prática de inclusão; (5) Reação das famílias e das crianças do ensino regular; (6) Sugestões das professoras.

IV- RESULTADOS

O material obtido nas dez entrevistas individuais foi organizado nas seis categorias anteriormente mencionadas: (1) Formação e atuação profissional; (2) Conceito de deficiência mental; (3) Conceito de inclusão; (4) Práticas de inclusão; (5) Reação das famílias e das crianças do ensino regular; (6) Sugestões das professoras.

A partir dessas categorias realizamos as análises que são apresentadas nessa seção. Devido ao extenso volume das análises acompanhadas das falas das participantes estaremos apresentando, aqui, apenas a transcrição de alguns trechos, bem específicos, de falas das professoras a título de ilustração. Em anexo, encontra-se parte de um trecho transcrito e analisado, referente à entrevista com a professora 1 (P1), (anexo 3).

Não foram encontradas diferenças sistemáticas entre os discursos das professoras pertencentes aos grupos “facilidades” (GF) e “dificuldades” (GD).

Apresentamos, a seguir, os resultados organizados nas seis categorias acima referidas.

1- FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Professora 1 - P1:

A professora apresenta uma visão da profissão que remete à idéia de ajuda ao outro; entretanto, concebe a participação dos alunos no processo de aprendizagem deles

mesmos. Ela fala das interações com as crianças como algo positivo, o que demonstra que ela valoriza este aspecto no seu cotidiano de trabalho.

Ao colocar como angustiante as situações que não pode resolver, expressa um sentimento de responsabilidade em relação ao aluno, deixando-se afetar pelos problemas familiares e de outras esferas da vida do aluno que atingem, direta ou indiretamente, o processo de aprendizagem.

P1 ressalta a importância do compromisso profissional do professor, entretanto faz afirmações que denunciam uma concepção do magistério como uma profissão caracterizada pelo esforço pessoal em resolver os problemas dos alunos. A idéia de que o professor deve dar o melhor de si para ajudar quem precisa assinala uma visão da profissão como sacerdócio, o que os pedagogos vêm se esforçando para superar.

A fala da professora, “(...) quando eu vejo um problema que eu não posso ajudar, não posso solucionar...” (turno 8) revela que ela percebe que os problemas sócio-econômicos e familiares dos alunos atingem o processo de aprendizagem destes.

No entanto, ela demonstra certa dificuldade em reconhecer os limites da profissão, pois angustia-se com problemas da vida pessoal de seus alunos que estão além das suas competências profissionais. Em sua fala, a professora não atribuiu aos problemas familiares e sócio- econômicos dos alunos a real dimensão destes. Ao assumir uma posição de “ajudar”, a professora transfere para si a responsabilidade de solucionar problemas sociais complexos e de forma isolada, visto que ela não mencionou a necessidade da participação dos demais setores sociais envolvidos nos graves e complexos problemas que incidem sobre seus alunos.

Apesar de assumir que não teve nenhum preparo específico para trabalhar na inclusão de portadores de deficiência mental, ela não cita, em nenhum momento, a necessidade de cursos específicos ou formação continuada. Demonstra estar satisfeita com o apoio que vem recebendo dos colegas da escola e da equipe do ensino especial. Espera que este venha dos seus pares na escola, ou no máximo, da equipe do ensino especial que pertence à Diretoria Regional de Educação.

Em sua fala, a professora atribui à família o principal respaldo para realizar a inclusão escolar, minimizando, assim, a responsabilidade das instituições governamentais: “(...) o maior apoio que a gente tem que ter é da família, né?”(turno 20).

Em resumo, a professora *ressaltou mais o envolvimento pessoal do professor do que a formação profissional e o preparo específico* para a realização da inclusão

escolar. Responsabilizou pessoalmente o professor pela busca de informações e conhecimento sobre a questão da inclusão.

Professora 2 - P2:

A professora mostrou-se ansiosa, quis falar logo sobre seu trabalho com alunos incluídos. Como podemos observar em sua resposta à primeira pergunta, onde após responder que gosta muito de ser professora, ela faz um adendo se referindo aos alunos com deficiência mental como “essas crianças”. Após afirmar que nunca havia trabalhado com “essas crianças”, explicitou que já havia trabalhado com aluno com deficiência mental no ano anterior, e que não tinha conseguido resultado. No ano em questão, porém, já conseguiu melhorar o comportamento de seu aluno portador de DM, afirmando que a questão do comportamento é o aspecto mais difícil de se lidar.

Ela se refere às crianças com deficiências como “essas crianças”, demonstrando pouca familiaridade com as crianças portadora de deficiências, e talvez por isso, uma percepção massificada, desprovida de significados para ela mesma, das crianças com deficiências. Parece estar presente em sua percepção apenas o significado social, que advém do imaginário coletivo e não de experiências reais vivenciadas.

P2 não recebeu formação adequada para atender os alunos com DM, e busca orientações com colegas que, em sua percepção, estão mais preparadas. Destacou, também, o apoio que recebeu de fonoaudióloga e psicóloga da equipe da Diretoria Regional de Educação, o qual caracterizou como ‘formação em serviço’. A professora pareceu valorizar toda ajuda recebida das colegas, tanto da escola quanto da equipe. Mas sua concepção de verdadeiro apoio está no âmbito de ter especialistas que lhe digam o que fazer e como solucionar as situações em que seus conhecimentos e práticas não sejam suficientes.

Esta idéia se evidencia na solicitação de uma psicóloga na escola: “Eu acho que tinha o apoio que tinha que ter, o apoio da psicóloga aqui nessa escola mesmo, né? Assim, pra estar sempre assim quando acontecer uma coisa, assim, que não está dando conta, a gente ia recorrer a ela, né?” (turno 20)

Professora 3 - P3:

Em sua fala, a professora expressa afeto para com seus alunos, cuidado com o aspecto emocional no processo de aprendizagem, e uma visão profissão na qual predomina a crença na capacidade de aprender dos alunos. Em sua experiência de magistério, a professora vivenciou uma situação marcante na qual percebeu que os alunos com dificuldades são capazes de aprender, apesar das adversidades. Essa

percepção parece ter colaborado para uma postura otimista em relação a todos os alunos. Como podemos ver nesse trecho:

P3: (...) embora fossem todos eles pobres...no sentido de economicamente, né, mas eles tinha uma capacidade extraordinária de aprender, mas eles passava fome, e na...nessa hora de, de, de fome e aprendizado tinha uma coisa que me chamava muito a atenção e nisso que eu vim descobrir que eu realmente gostava de ser professora. (turno 8)

Observamos, também, que foi diante dessa situação de carência econômica extrema que ela se descobriu enquanto professora e significou a profissão. Portanto, acredita na aprendizagem de seus alunos e não espera uma situação ideal para promover a aprendizagem. Ficou evidente que seu foco de interesse está nos alunos e, em especial, na importância da relação afetiva do aluno com o professor. Quanto à uma formação para trabalhar com alunos com deficiências, foi bastante clara ao dizer que não recebeu nenhuma formação específica. Assistiu apenas a uma teleconferência que, segundo ela, “clareou muito” (turno 14). É interessante observar a fala da professora ao ser perguntada se recebeu algum preparo. Sua resposta foi: “Só de Deus!” (turno 12). Considera-se preparada (ou capaz de realizar o trabalho com seus alunos incluídos) apesar de não ter formação específica para atendê-los. Crê na capacidade do professor para aprender a buscar soluções para os problemas que surgem no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à inclusão, P3 afirmou que vem buscando em seus colegas o apoio de que necessita, e manifestou o desejo de “ter mais ‘alguém’...com...quem seja, por a gente...pra conversar com a gente.” (turno 22). Mas não especificou quem deveria ser o profissional para orientar os professores. Quando afirma “(...) quem tá preparado não precisa buscar tanto né?” (turno 26), parece que percebe que o contexto educativo de inclusão, diante do qual ela se encontra, é bastante complexo e requer bem mais conhecimentos do que ela dispõe no momento.

Professora 4 - P4

Quanto à sua atuação profissional, a professora afirma que gosta quando vê a modificação de cada um, e que não gosta quando a solução de um problema está fora de seu alcance. Demonstra preocupação com seus alunos enquanto seres humanos, os quais muitas vezes vivem em condições adversas, enfrentando problemas de dimensão social cujas soluções não estão ao alcance da professora.

Como obstáculo para a prática pedagógica, a professora destacou a burocracia. Falou, também, sobre a falta de regras (provavelmente disciplinares), de valores e de participação familiar que, segundo sua percepção, também dificultam o trabalho do professor. Destacou o papel do professor na escola, mas não abordou o problema das condições de trabalho destes. Afirmou que não recebeu preparo específico para trabalhar com a inclusão. Em sua avaliação, o curso a que teve acesso foi muito curto e superficial, diante da profundidade e complexidade do assunto.

Quanto ao apoio para trabalhar com alunos incluídos, a professora afirmou que não recebeu nenhum. Mas, acredita que os professores devem “clamar” para serem atendidos e receberem a orientação necessária para atender o aluno incluído, conforme este merece. Ela fala da importância dos professores reivindicarem o apoio de profissionais especializados para auxiliá-los na inclusão. As conversas com seus colegas, na escola, não são suficientes, porque eles, também, não têm conhecimento sobre o assunto. Daí, a necessidade de um profissional especializado.

Ao ser perguntada se sente-se preparada para trabalhar com a inclusão, a professora afirmou que: “Sim, desde que eu tenha a oportunidade de me preparar” (turno 24). Possivelmente, nessa frase, ela quis expressar que se sente capaz de trabalhar com os alunos com deficiências nos aspectos afetivos e relacionais. Entretanto, suas outras falas indicam que se sente despreparada por não conhecer as especificidades da deficiência mental e as técnicas pedagógicas apropriadas ao trabalho relacionado ao processo ensino-aprendizagem destes alunos.

Professora 5 - P5:

A professora fala de sua profissão com entusiasmo. Demonstra bastante interesse e motivação, considera-se dedicada. Afirmar que vai com muito prazer para a sala de aula, apesar da idade e do salário ser pouco. Ela já trabalhou com adultos, mas disse que o que mais gosta na profissão é de trabalhar com crianças. Para ela, ser professora é a realização de um sonho de criança, e se diz apaixonada pela profissão.

P5 afirma que procura estar lendo, inovando e correndo atrás do que é novo. Suas afirmações expressam um compromisso com a profissão e a grande carga afetiva que parece investir no trabalho. Ao ser questionada sobre o que acha das escolas públicas de Gurupi, a professora demorou para começar a dizer o que pensa. Em sua análise, responsabilizou o professor pela qualidade das escolas, tanto quando as elogia, como quando critica as escolas.

Como podemos ver no seguinte trecho,

P5: Assim, já melhorou muito. Já tem muita coisa nova. Tem muita coisa diferente. Tem muitos professores bons, professores formados, né, capacitados. Mas ainda, eu acho que...ainda precisa buscar mais, né? Eles estão preparados. Então, está faltando assim mais um pouquinho de...mais esforço, mais interesse assim, que por parte assim, tipo, olhando bem tem professores, assim, que teriam mais é...eles têm assim uma capacidade enorme. Então acho que está faltando, assim, um pouquinho mais de empenho. (turno 10).

Ela fala de ‘coisas’ novas, diferentes nas escolas, mas não especifica o que são essas coisas, mantendo o foco de sua análise na figura do professor. Essa forma de ver a escola demonstra uma visão bastante limitada das questões sociais, políticas e administrativas que incidem sobre o funcionamento das unidades escolares que pertencem a um sistema educacional público. Pois apesar da inegável importância do professor para o bom funcionamento de uma escola, são inúmeros os fatores que afetam o funcionamento das escolas públicas. Outro aspecto que não podemos desprezar é que o desempenho do professor não depende apenas de sua dedicação, interesse e entusiasmo. Depende, também, de fatores como a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, as condições de vida dos alunos com os quais trabalha etc.

P5 falou com entusiasmo sobre o curso que fez recentemente. No caso, um curso específico sobre deficiência mental, para trabalhar com alunos incluídos. A professora achou o curso muito proveitoso, e acredita que o conhecimento adquirido transformou sua forma de perceber e trabalhar com os alunos com DM. Entretanto, em sua escola, apenas ela fez o curso, devendo repassar as informações para as colegas. Mas, segundo o que ela disse, não tem espaço para isso na escola (entenda-se tempo dos professores). Tem repassado um pouco do que aprendeu no curso de maneira informal para suas colegas porque acredita ser isto muito importante. A falta de interesse e planejamento institucional para esse repasse bem demonstra a desvalorização do curso por parte dos gestores da educação.

A professora acredita que para trabalhar com a inclusão é necessário o apoio das famílias dos alunos, do conselho tutelar e de toda equipe escolar. Para ela, todos que trabalham na escola devem conhecer o problema dos alunos para lidar melhor com eles. Isto é importante porque muitas vezes o que o professor faz pela auto-estima do aluno

incluído, em sala, é desfeito por outro funcionário. Sua observação nos revela a falta de preparo de professores e demais funcionários da escola, o que se torna uma barreira para a inclusão efetiva dos alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular.

Percebe-se na fala de P5 que ela estabeleceu um vínculo afetivo com a coordenadora e com as pessoas da equipe multidisciplinar que têm apoiado seu trabalho. Aliás, o envolvimento afetivo nas relações de trabalho parece ser um padrão em sua fala. Entretanto, não se sente preparada para trabalhar com a inclusão. Ainda assim, acredita que já tem um pouco de preparo, e pede mais cursos, pois considera que essa é a melhor forma de apoio ao professor.

Professora 6 – P6:

Está muito presente na fala de P6 as regras e a questão da disciplina como sendo o aspecto mais importante de sua atuação como professora. Ela expressa o gosto em trabalhar só com crianças que já tenham disciplina, sendo disciplina entendida como obediência às regras.

Revelando uma postura bastante tradicional, disse que, em sua prática profissional, o mais importante é o cumprimento das normas da escola, a obediência ao regimento interno, e chegou a afirmar que “os que não...têm disciplina, a gente procura colocar da maneira que a gente quer.”(turno 4). Apesar de sua formação profissional como especialista, está desatualizada quanto à postura pedagógica necessária para trabalhar não apenas com a inclusão escolar, mas com a educação de crianças em geral, considerando-se aqui a diversidade humana.

Ao comparar os alunos das escolas públicas com os das escolas particulares, a professora analisa o envolvimento dos alunos, a formação dos professores e a participação dos pais, mas não menciona as questões econômicas que separam essas duas clientelas, e que incidem sobre a construção do conhecimento. Ela não considera que o acesso a bens materiais e culturais nessas duas clientelas é bastante diferente, e que o acesso a esses bens é parte constitutiva dos indivíduos. São diferenças que se refletem na forma de apropriação do conhecimento formal e na construção de conhecimento por parte desses indivíduos.

A professora afirma que: “os professores da escola pública, eles são, a maioria da, dos professores (...) de Gurupi são quase todos formados, curso superior, pós-graduados”(turno 8). Questiona por que os alunos não aprendem, e conclui que falta participação dos pais e compromisso dos alunos. A responsabilidade do não aprendido é colocada, de forma radical, nos alunos e nos pais. Segundo ela, “A

maioria quer ficar empurrando com a barriga...os pais jogam nas nossas costas e pensam que o professor é que é ... ai, ai o professor vai ser o, a, o pai , a mãe, o psicólogo. Quase tudo ali, e a mãe e o pai fica pra lá.” (turno 8).

Quando questionada sobre o preparo para trabalhar com a inclusão escolar, a professora ressalta que não está preparada. Apesar de estar trabalhando nos últimos 16 anos, inclusive atendendo alunos com deficiências, ela não recebeu nenhum preparo para trabalhar com esses alunos. Afirma, também, que o único apoio que recebe para realizar a inclusão escolar é de seus pares na escola. Apesar de positivas essas trocas de experiências entre os professores, elas não são suficientes para realizar o trabalho de inclusão.

P6 acredita que a participação de uma psicóloga para orientar e explicar como se deve trabalhar com as crianças com necessidades especiais seria a melhor forma de apoio, o apoio necessário.

Considerando que acredita que tanto ela, quanto seus colegas, têm formação e “boa bagagem” para ensinar, P6 conclui que o que precisa melhorar nas escolas públicas para realizar a inclusão é a adequação dos alunos às regras institucionais, e a presença de uma psicóloga na escola. Não mencionou a necessidade de cursos de capacitação para os professores do ensino regular para trabalhar com a inclusão escolar. Sua fala deixa claro que alunos com necessidades especiais são responsabilidade de especialistas.

A presença de psicólogos escolares no trabalho de inclusão escolar é, sem dúvida, de grande valia. Entretanto, acreditamos que a atuação desse profissional nas escolas deve ser na formação continuada dos professores, e não como um especialista que vai apenas dizer, caso a caso, “como [se] deve trabalhar com essas crianças” (P6, turno 18).

Professora 7 - P7:

A professora relaciona a dificuldade de atuação na educação com a burocracia e aponta as incoerências entre as propostas das políticas públicas e a realidade da prática educacional nas escolas públicas. Como no trecho: “(...) no papel ela é muito bonita, mas na realidade é mais difícil. A coisa não funciona como no papel”(turno 4). A professora atribui ao professor a maior responsabilidade pela qualidade do ensino. Ela afirma que a escola pública “é até razoável”(turno 8), e que pode ser tão boa quanto a particular, dependendo da responsabilidade do professor em sala de aula. Nessa afirmação a professora minimiza as diferenças entre as escolas públicas e particulares,

ignorando as diferenças de condições de trabalho, de salários e de clientela usuária dos serviços desses diferentes tipos de escolas.

Ao mesmo tempo em que a professora faz essa afirmação, na qual desloca para o professor a responsabilidade da qualidade do ensino e aprendizagem, ela se queixa das condições de trabalho ao ser perguntada sobre a questão da inclusão escolar. A professora assinala a distância que existe entre o discurso veiculado sobre a inclusão escolar pelas instituições governamentais, e a realidade das escolas públicas brasileiras.

De acordo com ela, o número de alunos é elevado (acima do preconizado pelas normas do MEC para atender alunos com deficiências), e falta suporte e autonomia para os professores. Ressalta, ainda, que falta preparo específico para o professor atender alunos com deficiências, assim como apoio de profissionais especializados para apoiar a inclusão.

P7 diz que não se sente preparada para atender os alunos com necessidades especiais, exatamente por não ter recebido um preparo adequado. Entretanto, demonstra interesse em trabalhar com a inclusão, quando diz: “(...) eu estou me esforçando e tentando fazer o melhor.”(turno 20) “ (...) eu tive a oportunidade de ir para outra turma e eu não quis. Eu falei: não, não tem problema, eu fico nessa mesmo.” (turno 66)

P7 oscila entre expor a realidade da educação pública brasileira, sabidamente problemática e deficitária, e o desejo de expor uma visão pessoal otimista, na qual o responsável pelo sucesso ou insucesso é o professor. Há um evidente conflito em sua fala que revela uma percepção parcial dos problemas relacionados à educação pública e, ao mesmo tempo, à falta de articulação dessas percepções. Como resultado, tem uma visão reducionista dos problemas da educação e das barreiras à inclusão escolar.

Professora 8 - P8:

Falando sobre o que não gosta em sua prática pedagógica, P8 destaca a falta de autonomia do professor. Mas evita culpar alguém, atribuindo isto à burocracia e ao sistema.

Quando tentou explicar o motivo de suas queixas quanto à burocracia, reconheceu a necessidade de certo controle do material, o que a levou a emitir um julgamento sobre o caráter dos professores, o que a deixou embaraçada.

Sua experiência na APAE parece ter sido muito marcante, principalmente o fato de ter trabalhado com equipe multidisciplinar e ter tido acesso a diagnósticos. Por ter vindo de outro Estado, P8 fez uma avaliação comparativa das condições das escolas públicas dos dois Estados, sugerindo que as escolas públicas do Tocantins estão se

desenvolvendo. Adiante, ela afirmou que as escolas públicas de Gurupi, “(...) num todo, elas são muito boas” (turno 10). Entretanto, minimiza a importância da qualidade da escola, deslocando para o aluno a responsabilidade sobre a própria aprendizagem:

P8: Eu acho, eu sempre pensei assim, que independente da escola, o aluno sabe para onde vai. Então tem muito aluno que sai da periferia e é doutor. E tem muito aluno que sai da Escola mais cara, dos melhores profissionais e não é nada. Então essa questão de crescimento é individual... (turno 10).

Quanto à formação para trabalhar com a inclusão, a professora afirma que não recebeu nenhuma. Todos os cursos que fez foram particulares. Disse, também, que estava havendo um curso de capacitação para trabalhar com inclusão naqueles dias, mas que ela não tinha sido escolhida. Demonstrou um certo aborrecimento, pois falou de seu interesse, de sua busca de informações e da necessidade dos cursos serem para todos os professores.

P8 recebe pouco apoio da equipe para atender os alunos com necessidades especiais: “Olha, dizer não, é uma palavra assim... nunca também é uma palavra muito, sabe? Na medida do sistema, você tem. Só que... num todo, nada ajudou”(turno 16). Segundo ela, isso talvez seja porque a equipe não estava completa, não havendo uma disponibilidade maior para atender às demandas das professoras. Quanto às contribuições das colegas, afirma não ajudar muito, pois não confia nas professoras que considera despreparadas. Ao longo de sua fala, P8 expressa o desejo de trabalhar nas mesmas condições que teve na APAE. Entretanto, o trabalho da APAE, como sabemos, difere em seus pressupostos relativos à proposta da inclusão escolar.

Professora 9 – P9:

Sobre sua prática profissional, P9 destacou como positivo o aspecto relacional, as interações pessoais, e como negativo, a sobrecarga e a grande exigência feitas aos professores, atualmente. No entanto, não esclareceu quais são essas exigências. P9 considera o magistério como uma situação de aprendizagem constante para o professor. Por isso, afirma ser encantada com profissão, com a prática pedagógica. Segundo ela, sua escolha profissional foi feita quando ainda era criança. Em sua fala, aparentemente revela uma visão do exercício do magistério ainda bastante atrelada à percepção infantil. E isto parece manter o seu otimismo. Por outro lado, parece não perceber as questões amplas e complexas relativas à educação e aos demais sistemas que, direta ou indiretamente, afetam as práticas educativas nas escolas.

A avaliação que a professora fez das escolas públicas de Gurupi omite aspectos negativos. Fala de pontos positivos e negativos, mas ao fazer sua reflexão, restringe-se aos pontos positivos: “as escolas, em si, são muito boas” (turno 12). Ou seja, P9 parece perceber as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula de forma isolada dos diversos aspectos do sistema educacional que atingem o trabalho do professor.

Disse ter apoio da equipe escolar nas reuniões e no dia-a dia para realizar a inclusão dos alunos. Entretanto, o apoio recebido não foi efetivo, consistindo apenas em “(...) vamos fazer alguma atividade diferente. Vamos ajudar ele dessa forma ou dessa, que seja” (turno 16).

P9 destacou a importância da família para a inclusão. Mas percebemos que o que ela espera da família são informações sobre as características do aluno com deficiência. Adiante, porém disse:

P9: Se for necessário essa família vir para dentro da, da escola, entendeu? Eu acho que é fundamental. Porque, mesmo na, eles se sentem, a gente percebe que eles se sentem assim, estranhos, no meio, a todos. E tendo aquela pessoa da família ali, ele tá vendo que ela tá na escola, ele está vendo que ela tá ali, facilita. (turno 28).

Quando diz que a presença de alguém da família pode ajudar a inclusão do aluno, pois este pode ter um sentimento de ser um estranho no meio dos outros, ela está atribuindo à família uma função da escola, que pode até ser feita em parceria com a família, mas que é de competência principal da escola. Aparentemente, P9 projeta na família a expectativa de ter alguém que saiba como lidar com as especificidades do aluno incluído, alguém que possa ajudar quando surgirem os problemas para os quais ela não se sente preparada.

Professora 10 – P10:

De acordo com P10, ser professora foi uma escolha própria. Enfatizou que estava cursando a faculdade no momento, e disse que gosta de trabalhar com crianças. Mas queixou-se do excesso de cobranças feitas ao professor.

Ao avaliar as escolas públicas de Gurupi, a professora fez uma comparação espontânea com as escolas particulares. Ela afirmou que as escolas públicas estão resgatando mais valores que as particulares. P10 valorizou o trabalho das escolas públicas de Gurupi, mas sua fala foi muito restrita e vaga, deixando de analisar os aspectos que, para ela, fazem a diferença.

P10 afirmou que não recebeu preparo específico para atender alunos com deficiência mental. Ela acredita que os professores dos alunos incluídos não estão atendendo às necessidades destes alunos, devido à falta de capacitação: “Eu chego a falar que, o, o, o professor não está chegando 50% do que o aluno precisa. Devido à capacitação que o professor não tá tendo...” (turno 16). Percebe-se aí um forte sentimento de insatisfação com a forma como ela tem vivenciado o trabalho de inclusão em sua realidade escolar. Entretanto, se defende, dizendo “E, eu, eu, mesmo assim com o pouco que a gente está fazendo, eu acho que está tendo muito êxito, sabe? Já, a gente já vê resultado” (turno 20).

P10 recorre à LDB para assinalar que há uma normatização para o atendimento dos alunos incluídos, na qual está previsto apoio efetivo aos alunos e aos professores. Diz, no entanto, que “na hora, na prática, é só o professor e o aluno...” (turno 16). Ressaltou que o interesse e a participação da coordenadora foram a única fonte de preparo e motivação para que realizasse o seu trabalho de inclusão.

2- CONCEITO DE DEFICIÊNCIA MENTAL

Professora - P1:

A professora não apresentou um conceito claro do que vem a ser deficiência mental. No entanto, relacionou deficiência mental com dificuldade para aprender. Definiu como um bloqueio que interfere na aprendizagem. Ao explicitar que o deficiente mental não é “doido”, ela demonstrou uma preocupação em diferenciar sua concepção do senso comum. Dessa forma, trouxe à tona a questão da concepção equivocada sobre a deficiência mental que ainda permeia o senso comum. P1 ressaltou o aspecto afetivo dos portadores de deficiência mental, valorizando as interações deles com os colegas, e do professor com a família. Ao enfatizar mais os aspectos afetivos-relacionais do que o pedagógico, a professora mostrou que seu foco no trabalho com os portadores de DM é a socialização, e não a aprendizagem escolar. Desconsidera, assim, que a escolarização seja fundamental para o indivíduo apropriar-se dos conhecimentos formais construídos historicamente em sua cultura.

Ao mesmo tempo, porém, ela afirma que “na verdade eles não são diferentes, né? Ele, têm alguma, algumas particularidades especiais, mas eles não são diferentes” (turno 36). Assim, demonstra a importância que atribui em considerar seus alunos

portadores deficiência mental como seres humanos iguais aos demais, mas reconhece que existem particularidades, também (Figueiredo, 2002). Acaba, porém, por se contradizer com o que afirmou antes (sobre a aprendizagem dos alunos), quando diz que a DM “é um pequeno dis... desvio que ela tem né, na aprendizagem que pode ser trabalhado.Com certeza” (turno 30).

Professora 2 – P2:

A professora não apresentou um conceito claro de deficiência mental. Mas afirmou que, para ela, deficiência mental é uma doença. Em termos conceituais, não elaborou mais nada. Afirmou que considerava muito difícil trabalhar com os alunos portadores de DM por não ter recebido um preparo específico para atendê-los. No entanto, ao trabalhar com seu aluno incluído, recebendo apoio constante da coordenadora pedagógica, ela se percebeu mais competente para lidar com a situação de inclusão em sua sala e desenvolver o trabalho pedagógico junto ao aluno incluído: “dai quando foi lá, assim, lá mais pro meio do ano foi melhorando sabe, já comecei a aprender a lidar com ele, e foi assim” (turno 34).

Professora 3 – P3:

P3 não tem um conceito claro de deficiência mental. Ela define a DM como a ‘falta de alguma coisa na mente’. Entretanto, apesar da falta de um conceito sobre deficiência mental, ela percebeu que um de seus alunos apresentava algumas especificidades (não havia sido informada antes). Procurou, então, informar-se a respeito junto à família do aluno: “Eu senti assim que isso não tava certo. Então, eu procurei saber da mãe dele o que, que é que tava acontecendo. Aí, foi que ela me contou qual era o problema que ele tinha.”(turno 38). Observamos que, em sua fala, sua prática pedagógica com os alunos incluídos reflete uma conduta de maior cuidado, paciência e investimento nas relações afetivas, o que aproximou bastante a professora do aluno incluído.

Entretanto, notamos que ela mesma percebeu que sua postura causou uma confusão para o aluno quanto ao seu papel: “Aí ele ficou sendo muito apegado a mim, não no sentido de professora mas como pessoa, parece assim que ele me sentia como se eu fosse parente, alguém dele, da família dele.”(turno 38). Muito provavelmente, a falta de compreensão sobre o que vem a ser a deficiência mental contribuiu para que a professora investisse mais no aspecto emocional do que no cognitivo. Dessa forma, ela obteve resultados positivos na relação afetiva com o aluno e sua família, o que

acreditamos ser fundamental para realizar a inclusão escolar, e garantir um certo desenvolvimento do aluno.

Professora 4 – P4:

Ao falar sobre o que entende por deficiência mental, a professora mostrou que não tem um conceito claro sobre a questão. Ela tem consciência dessa falta de conhecimento e expõe as conseqüências práticas dessa desinformação para o professor que trabalha no ensino regular. P4 chama atenção para a necessidade de um diagnóstico para não se confundir outros problemas com deficiência mental. Em sua fala, diz que o professor, tendo conhecimento sobre DM, poderia fazer o ‘diagnóstico’ de deficiência mental. Essa afirmação pode ser devido à falta de conhecimento sobre a complexidade do fenômeno, assim como à falta de conhecimento das atribuições de cada profissional.

A professora relatou que a experiência de atender aluno com deficiência mental foi “angustiante”. Mas o que tornou a experiência “angustiante”, ao nosso ver, foram os problemas que afetam a educação de modo geral, como por exemplo, muitos alunos em sala de aula, carga horária elevada, e até mesmo baixos salários. No entanto, disse que o fato de não ter tido condições para atender a criança foi “angustiante porque a gente sabe que...a criança precisa de um tratamento específico, a gente não tem condição de atender nem o mínimo que a gente teria condições de atender...” (turno 32)

Professora 5 – P5:

A professora não apresentou um conceito claro de deficiência mental. Ao tentar explicar o que entende por DM, discorreu sobre as possíveis origens do problema, ressaltando os aspectos psicológicos da gestação e as condições do parto. Porém, apresentou um conhecimento inconsistente e não definiu deficiência mental.

Não foi capaz de discriminar o aluno com deficiência mental de outros com diferentes problemas, e chegou a negar a existência da deficiência mental: “É, na sala de aula eu vejo assim, o aluno deficiente mental... que como se diz, né? Diz que não existe um aluno com deficiência mental, né? Porque ele pré.. ele tem que ser tratado uma criança igual por igual, né?” (turno 35).

Falta fundamentação teórica às suas idéias sobre o tema. Parece que as informações recebidas foram superficiais, o que resultou em um conhecimento esfacelado e confuso. Outra confusão conceitual verificou-se quando P5 descreveu como algumas características comportamentais e problemas sócio-econômicos e familiares atuam como barreiras para a aprendizagem. Porém, não foi capaz de

especificar características típicas da deficiência mental. Disse que desde que começou a trabalhar se deparou com o problema, ou seja, alunos com deficiência mental, mas ela não sabia que estes alunos eram portadores de DM. Somente em 2002 é que começou a trabalhar com casos detectados por especialista, sob orientação do mesmo. Afirmou, então, que passou a se sentir mais segura a partir do momento em que recebeu orientações de especialistas, e ressaltou a importância do trabalho da equipe multidisciplinar. Surpreendentemente, destaca-se, na fala da professora, sua satisfação em ‘ser capaz’ de detectar os casos de alunos com DM. Ela expressou entusiasmo em dizer que todos os casos que encaminhou foram confirmados pelas especialistas. No entanto, parece que as orientações recebidas dos especialistas sobre os casos individuais não foram suficientes para que construísse um conceito de DM.

Professora 6 – P6:

A professora apresenta um discurso totalmente confuso quando perguntada sobre o que entende por DM: não sabe conceituar deficiência mental, e nem ao menos tentou fazê-lo.

P6 fala da dificuldade de trabalhar com os alunos com deficiência mental. Limita-se a apontar como característica destes alunos a dificuldade e, especialmente, a lentidão de sua aprendizagem. Refere-se à lentidão e à deficiência, e não faz qualquer menção ao aluno como sujeito com possibilidades de aprendizagem. Destacou-se em sua fala o fato de que considera que o trabalho com deficientes no ensino regular é bom porque “ajuda o professor a trabalhar melhor”. A existência do aluno como sujeito é inteiramente negada. Em trecho de sua fala diz “essa pessoas que tem essa deficiência ajuda mais ainda no seu trabalho...você tem que saber tratar aquela pessoa.”(turno 36). Ou seja, o trabalho com o portador de deficiência mental contribui para o seu crescimento profissional.

É possível dizer que a professora apresenta uma concepção de ensino–aprendizagem tradicional, na qual os alunos devem seguir juntos um ritmo de aprendizagem homogêneo, estabelecido pelo que é considerado ‘normal’. Essa visão ultrapassada não atende às demandas da inclusão escolar dos alunos com deficiência mental, nem de qualquer aluno que seja de alguma forma diferente. Sua concepção de educação é impregnada de um sentido de exclusão. Como podemos observar em sua fala: “a gente...optou por trabalhar com pessoas que não têm nenhum problema” (turno 36).

Professora 7 – P7:

A professora não expressa um conceito claro sobre deficiência mental, mas demonstra ter algum conhecimento sobre o assunto ao falar sobre as características do portador de DM. Entretanto, não valoriza o conhecimento que tem, se mostrando insegura para expressar o seu conceito, provavelmente, devido à falta de consistência em sua formação profissional sobre o assunto. Afirmou que não percebe diferença entre deficiência mental e outros problemas de aprendizagem de origens diversas, o que ressalta sua falta de clareza conceitual.

P7 diz que a “Deficiência mental não é só aquele que não compreende nada, a deficiência mental tem os seus graus...E a deficiência mental, desde aquele aluno que não tem um bom aproveitamento, que não se desenvolve, alguma deficiência ele tem, o grau eu não sei falar” (turno 28). Essa confusão conceitual da professora pode acarretar problemas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência mental e daqueles que apresentam dificuldades para aprender advindas de outras causas.

Professora 8 – P8:

A professora não expressou claramente um conceito de deficiência mental. Ela apresentou idéias conflitantes em trechos muito próximos de sua fala, como podemos observar:

P8: Olha, de...deficiência mental...é eu entendo assim que é... não seria nem um distúrbio, sabe a deficiência mental é... se tu tratar como um igual, ele vai ser igual. Tem que ter muito cuidado com essa palavra deficiência mental. Porque às vezes é acusado e nem é... sabe é muito fácil acusar a deficiência mental (riso,) porque não é como as outras doenças, né? (turno 30).

Parece, assim, consciente dos problemas do rótulo. Entretanto, apesar de se dizer favorável à inclusão escolar do deficiente mental, disse que ele deve ser afastado se prejudicar os outros.

Ao falar sobre sua experiência em sala de aula com aluno DM, a professora ressaltou o contexto familiar do aluno, que no entender dela, poderia ser a causa da dificuldade de aprendizagem. Ao fazer isto, desqualifica o diagnóstico de deficiência mental de seu aluno incluído, atribuindo o problema apenas ao ambiente. P8 diz: “eu ainda acho isso: que ele não conseguiu devido à estrutura social dele e familiar. Aí apesar de... ele, ele não tinha deficiência física nada, era só...a, a mental sabe, mas eu acho que aquela, aquele acusado de deficiente mental foi devido ao, à vida dele, sabe?”

(turno 34). O que parece é que a professora não confia nos profissionais que avaliaram seu aluno.

Professora 9 – P9:

P9 também não apresentou um conceito claro do que seja deficiência mental. Apesar de suas tentativas de explicar, ela conseguiu dizer apenas sobre as necessidades de um atendimento diferenciado para o aluno portador de DM, e fez questão de esclarecer que atendimento diferente não significa discriminação. Ao falar sobre sua experiência com inclusão, a professora mostrou-se entusiasmada: “Foi uma experiência, assim, eu posso dizer que fantástica. Porque eu aprendi muito, muito mesmo”(turno 36).

Após o impacto inicial de ter um aluno com deficiência mental incluído em sua sala, ela buscou junto à família informações sobre as características do aluno. E, dessa forma, ela estreitou bastante os laços afetivos com ele. Em sua fala, a professora se referiu exclusivamente ao aspecto afetivo, o que julga ter ajudado na inclusão desse aluno no ambiente escolar.

P9 não relatou, ao falar de sua experiência, o aspecto cognitivo. Destacou apenas a interação afetiva. Somente adiante (na categoria 4), ao falar sobre o desenvolvimento de seu aluno incluído, ela retomou e explicou como viu a questão cognitiva de seu aluno.

Professora 10 – P 10:

P10 confunde DM com dificuldades de aprendizagem de causas diversas, mesmo tendo tido um aluno com DM há 22 anos atrás em sala de aula. Ela acredita que houve uma transformação de atitude da nossa sociedade quanto à deficiência mental, ao longo de seu percurso profissional. Para P10, a deficiência mental é hoje mais conhecida e respeitada do que quando ela começou a trabalhar no magistério.

Diante do que a professora falou, inferimos que ela quis dizer que trabalhou com muitos alunos com deficiência mental, mas que nem ela e nem a equipe escolar, sabia que eles eram deficientes mentais, por falta de informações. Segundo ela, o que os professores conhecem a respeito da deficiência mental, mesmo atualmente, não é suficiente para realizar a inclusão escolar.

Ao falar dos alunos incluídos, P10 assinalou os obstáculos como se fizesse uma denúncia das condições de trabalho dos professores, como carga horária tumultuada e salas cheias. P10 parece não ter optado se queria ou não trabalhar com alunos incluídos:“(…) a gente se acha dentro dessa...desse...desse tipo de trabalho que, você

tem que desenvolver” (turno 36). Além disso, sugere que não participa das decisões sobre as condições de trabalho em que a inclusão será realizada.

3 – CONCEITO DE INCLUSÃO

Professora 1 - P1:

Ao abordar o aspecto pedagógico ela compara o rendimento dos alunos com DM com os que não apresentam deficiência mental. Ressalta a diferença cognitiva desses alunos em relação aos demais, constatada por ela na prática pedagógica. Mas apresenta uma contradição dessas idéias com os trechos em que afirmava que os alunos com deficiência mental não são diferentes, têm apenas pequenos desvios na aprendizagem.

A professora expressa claramente a idéia de que, na inclusão, a socialização é o aspecto mais importante, pois motiva o desenvolvimento dos portadores de DM, mesmo que eles não consigam alcançar o mesmo rendimento escolar dos outros alunos.

Professora 2 - P2:

A princípio, a professora afirmou que não acha muito certo ter alunos com deficiências numa sala regular. Justificou sua posição alegando, que eles precisam de mais tempo e apoio, e que o professor não dispõe desse tempo. Disse ainda que eles necessitam de pessoas que saibam “mexer com ele” (turno 38). E os professores de salas regulares não sabem.

Não deixou claro se sua posição contrária à inclusão, é em função da falta de condições adequadas para atender as necessidades dos alunos incluídos, ou se para ela, estes alunos causam prejuízo aos demais alunos no ensino regular. Como observamos no trecho: “Ah! Eu acho assim, que causa muito, assim...que, os outros alunos, fica muito agressivo” (turno 42).

Afirmou que não é difícil para o professor relacionar-se com os alunos com deficiência mental. Difícil é trabalhar com eles junto com os outros alunos.

No entanto, ela se contradiz quando fala que os alunos ajudam, o aluno incluso, gostam, sentam perto dele.

Professora 3 - P3:

Mesmo sem ter preparo específico, a professora reconhece a necessidade de incluir as crianças com deficiências. Ela afirma que: “(...) todo mundo tem que estar incluso, tem que estar junto, ninguém pode estar separado dos outros” (turno 40). Ela afirma que freqüentar a escola faz muita diferença para um indivíduo com DM. Acreditando na capacidade de seus alunos com DM, e dando a eles a oportunidade de se expressarem, ela diz ter conseguido bons resultados com os alunos incluídos em sua sala de aula.

P3 afirmou que ter um aluno incluído em sala leva o professor a amadurecer, a buscar, a confrontar as teorias com a prática, pois na prática o professor vai sentir o prazer de realizar a inclusão. Solicitou cursos que preparem os professores para trabalhar com a inclusão, em serviço.

Citou como principal dificuldade para trabalhar a inclusão a reação dos alunos do ensino regular. Ela afirma que nem tudo está bem como seria conveniente acreditar. Existe discriminação entre os alunos e a professora afirma que não sabe o que fazer:

Eu acho difícil, pra mim a maior dificuldade que eu acho é a questão dos outros, ainda não achei assim uma maneira mais fácil de eu fazer com que os aluno entendam que ele também é uma pessoa, igual a mim, igual a eles né, ...porque às vezes o povo pensa, o povo fala que, não, tá tudo ok. Tá tudo bom. Mas não tá tudo bom. A gente precisa aprender muito mais. (turno 50)

Professora 4 - P4:

A professora condiciona sua posição favorável à inclusão ao preparo dos professores e apoio de especialistas nas escolas. Apesar de considerar a inclusão benéfica para aluno incluído, ela ressalta que em suas experiências de inclusão sentiu-se angustiada diante dos problemas que enfrentou, por não ter quem a orientasse, ou para onde encaminhar o aluno quando ela não sabia como agir com ele.

Destacou como dificuldade o comportamento agressivo de alunos com DM. Ela disse que esses comportamentos agressivos assustavam os outros alunos e distorcia seu trabalho, deixando todos contrariados. Falou, também, da angústia que essa situação produz no professor do ensino regular que está trabalhando com a inclusão.

Considera importante o apoio de especialistas nas escolas para intervir sempre que houver uma situação problema em que o aluno incluído estiver envolvido e o

professor não souber o que fazer. Dessa forma, ela menosprezou o papel do professor e das experiências de sucesso que ela mesma vivenciou.

P4 sugere que as barreiras para a educação dos alunos incluídos localizam-se em falhas no sistema educacional.

É interessante observar que, em momentos bem próximos em sua fala, a professora afirma que os alunos regulares ficaram assustados, com medo do aluno incluído, devido ao comportamento agressivo. Mas, em seguida, disse que os alunos regulares aceitaram bem, acolheram os incluídos, porque foram preparados com conversas sobre a importância da inclusão e da colaboração de todos. É óbvia a contradição.

Professora 5 - P5:

Considera difícil a inclusão de alunos com deficiências. Mas afirma “(...) tô tentando e, é o que eu quero, chegar lá, sabe, com essas crianças aprendendo mesmo” (turno 42). Demonstra, assim, uma aceitação da idéia de inclusão apesar dos obstáculos a serem superados.

P5 Acredita que precisa eliminar o estigma de doença, de problema, que ainda existe a respeito da deficiência. Afirmou que procura tratar os alunos com deficiências igual aos que não tem deficiências. Entretanto, sua idéia ficou confusa ao finalizar a resposta, “Mas, sem que a criança perceba. Sem que os outros também percebam” (turno 42).

A preocupação da professora em tratar o aluno incluído de forma tão igual aos outros, tentando encobrir as diferenças reais, pode, porém, acarretar prejuízos para o aluno incluído, e uma situação obscura para os outros alunos, pois a verdade fica no campo do não dito, do proibido. E o aluno incluído, se vê proibido, de forma velada, de assumir sua identidade. Essa conduta, também, remete à concepção de normalidade e homogeneidade dos seres humanos.

Ela afirmou que ainda há muito preconceito por parte dos alunos, que eles têm muita dificuldade para aceitar. Afirmou que quando é preconceito de criança com criança, tudo bem. Mas que alguns professores manifestam preconceito de forma grotesca, como ilustra esse trecho: “(...) eles, ainda tem o preconceito, né? O preconceito ainda atrapalha. A gente não quer saber. Não quer que aconteça o preconceito, mas ainda acontece, né, de ter preconceito, de tá chamando ele de doidinho de maluquinho, né, de tonto. Sempre acontece.”(turno 46).

Em um trecho adiante, a professora se refere ao preconceito dos colegas dizendo: “Agora, eles já recebem ...normal, mas no começo aquilo era assim, era muito

diffícil acho é, é...”(turno 88). Entretanto, se contradiz com relação às falas anteriores quando diz: “Anos atrás! Vamos dizer, lá pros anos 80, 90, 90 e tanto, né? Mas já agora não. Agora não, eles já aceitam, já apresenta na frente já tem assim aquele...aquele apoio aquela socialização. Eles não tem mais esse problema.”(turno 96).

Percebemos que há uma separação entre o conteúdo das respostas que tratam de situações práticas do dia-a-dia e as que se referem a sua percepção da situação de modo geral.

Ela afirmou que é muito gratificante trabalhar com incluídos porque o professor com aluno incluído tem que refletir mais.

Ela parece acreditar que a presença de um aluno DM em sala pode mobilizar o afeto dos professores, sensibilizando-os para as necessidades destes alunos. Provavelmente essa idéia advém de sua própria mobilização afetiva diante de seus alunos incluídos. Pois ela mesma citou o caso em que sua colega professora manifestou preconceito de forma grotesca por aluno DM com o qual convive já há algum tempo na escola.

Para ela, a criança DM sente-se rejeitada porque percebe que não é igual aos seus colegas. Ela relata que uma aluna perguntou : “tia, por que, que eu sou assim? Tia, por que é que eu tenho isso?”(turno 54), mostrando que a aluna notou uma diferença significativa entre ela e seus colegas. Essa situação deixou a professora bastante perturbada, pois em momento anterior, ela deixou claro que procura dissimular as diferenças significativas de seus alunos incluídos.

Professora 6 - P6:

A professora é declaradamente contra a inclusão escolar. Para ela, os alunos com necessidades especiais precisam de pessoas preparadas para atendê-los. E os professores de ensino regular estão despreparados para atender alunos com deficiências. No entanto, ela não vislumbra a possibilidade de preparar esses professores. Expressa uma visão de exclusão, condizente com suas concepções de normalidade e anormalidade: “Eu fiz o curso superior, o curso de pedagogia pra trabalhar com criança, né? Mas não fiz um curso específico, pra trabalhar com crianças portadoras de deficiências ... mentais” (turno 38).

Professora 7- P7:

P7 posiciona-se a favor da inclusão, mas questiona se realmente está ocorrendo a inclusão escolar nas condições atuais do sistema educacional. Ela afirma que a escola

tem promovido a inclusão social, mas nem sempre a escolar, pois está só a ocorrer quando o aluno aprende e se desenvolve.

Para a professora, o aluno com DM tem um limite em sua aprendizagem, variando de acordo com o grau de deficiência. Dessa forma, o papel da escola é levá-los a desenvolver-se até esse limite. Sendo que, depois, ele precisaria de “(...) outras coisas e não aquilo que estamos oferecendo. E nós não temos condições de oferecer outro amparo para ele.” (turno 36).

Ela frisa a necessidade da avaliação de profissionais especializados para incluir os alunos com deficiências no ensino regular, “depende da análise de um especialista para ver se realmente ele tem condições de ser incluído dentro da escola” (turno 38).

Acredita que os alunos incluídos precisam adaptar-se às regras da escola: “Agora fazê-los cumprir todas essas regras e tudo o mais, não é fácil” (turno 34). Revela assim, idéias que não condizem com a proposta da inclusão.

É interessante observar que a professora apesar de reconhecer algumas especificidades dos portadores de DM, que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, os responsabiliza por suas próprias aprendizagens.

Em alguns aspectos ela vê o aluno DM como igual aos outros:

Bom, eu posso dizer que criança é criança, em qualquer momento e em qualquer lugar. E dentro da sala de aula não é diferente. Ele é criança e por mais que a criança tenha respeito pelo professor, ele sabe que a única arma que o professor tem é falar e pedir que sejam cumpridas as normas. E essa inclusão, para o professor, depende do Incluído (turno 42).

E ainda: “A gente vai tentando mostrar para o aluno que ele tem a limitação dele, que ele tem as deficiências dele. Mas, que ele é um ser humano igual à nós e é capaz de desenvolver todas as suas atividades, desde que se proponha a fazer isso.” (turno 48)

Professora 8 - P8:

Relatou uma experiência pessoal, na qual teve um colega de sala com deficiência. Através da convivência com esse colega, ela percebeu que é possível uma relação de amizade e companheirismo entre pessoas com deficiências significativas e pessoas que não apresentam deficiências significativas. Esse fato parece ter sido

fundamental para que, atualmente, a professora se posicione a favor da inclusão escolar. Mesmo que sua idéia de inclusão escolar ainda esteja permeada por crenças e valores ligados à patologização, sua percepção pessoal sobre portadores de deficiências foi definitivamente marcada pela convivência com um colega portador de deficiências.

A professora demonstra uma preocupação com o aluno incluído no sentido de não deixá-lo à margem da sala de aula. Entretanto, coloca como pré-requisito para inclusão escolar que o aluno seja capaz de certos comportamentos, que só poderão se desenvolver no contexto escolar.

Demonstrou preocupação com a aprendizagem dos outros alunos devido ao comportamento do aluno incluído. O que denuncia a falta de preparo das escolas para receber alunos com DM. Como nesse trecho: “ Só que ele não pode entrar numa classe em que ele seja o centro, acabe com a sala. Viver toda a sala em função dele. Aí não! Porque aí ele está atrapalhando” (turno 42).

Podemos perceber que faltou apoio para a professora trabalhar com o aluno incluído. E isso afetou sua concepção do que vem a ser inclusão escolar.

Ela destacou a falta de preparo dos professores, mas quando ela tentou explicar a importância do preparo teórico para os professores, ela destacou também a importância da prática, tornando sua fala confusa.

Ao que parece esse impasse do que é importante, a prática ou a teoria, surgiu durante sua fala. Portanto, não havia ainda uma elaboração em seu discurso que explicasse como seria o preparo do professor.

Ela acredita que as mudanças sociais ocorridas nos últimos anos colaboraram para formar crianças com maior facilidade de adaptação, e maior aceitação das diferenças. Destacou a importância do convívio dos alunos com DM com os outros para se desenvolverem: “Então ele vai crescer em todos os fatores, sabe. Psicológicos, emocional, familiar, em todos, em todos, em todos. Ele só vai ter crescimento convivendo na inc... com os normais ne , na inclusão. Como incluso.” (turno 50).

Professora 9 - P9:

Para ela a inclusão “é um processo que tem que acontecer gradativamente” (turno 38). Ressaltou que todas as pessoas que vão trabalhar com os alunos incluídos devem ser preparadas antes. Porque não há um vínculo familiar ou de amizade anterior com o aluno incluído. Ela passa a idéia de que a existência de laços pessoais entre professor e aluno pode naturalizar a inclusão. Como podemos ver: “Porque dizer que é fácil, não é? Principalmente para quem não é seu. Não é seu filho, não é seu irmão, não

é seu amigo, é simplesmente uma pessoa da sociedade” (turno 38). Ao mesmo tempo ela afirma que “tem gente que aceita, porque conhece, porque entende e tem aqueles que não aceitam de jeito nenhum.”(turno 38), tornando confuso o seu ponto de vista.

Sobre inclusão escolar de DM, a professora posicionou-se totalmente a favor: “É certo. Por que não? Por que eles não podem conviver, estar ao nosso meio né, de pessoas que não têm deficiência? Então eu acho que não tem problema nenhum.” (turno 40). Mas, alertou para a necessidade de ter meios para realizar a inclusão. Ela não especificou quais os meios seriam necessários, referiu-se apenas ao preparo das pessoas.

Citou o número elevado de alunos em sala de aula, mas não chegou a associar esse fato com as dificuldades para realizar a inclusão. Ao que parece a professora está muito centrada na relação professor- aluno, deixando de perceber os outros fatores que interferem na inclusão escolar. Ela afirma que, o professor depara-se com uma situação para a qual não foi preparado, não recebe um apoio efetivo e precisa realizar seu trabalho, o que resulta em preocupação para o professor.

A professora afirmou que inicialmente, por parte de alguns alunos regulares, houve preconceito. Enquanto outros, procuravam ajudar, aproximar, num espírito de companheirismo e amizade. Ela ressaltou o trabalho de conscientização das crianças e dos pais foi importante para promover uma boa acolhida dos alunos inclusos. No entanto, para o aluno incluído, a rejeição inicial, mesmo que por poucos alunos, foi sentida com muita profundidade, pois ele não queria mais ir à escola.

A professora trouxe à tona o fato de que o aspecto emocional não depende da quantidade mas da intensidade do sentimento.

Isso nos leva a refletir sobre a importância de trabalhar os alunos do ensino regular, os professores e funcionários das escolas em geral para que não haja mais manifestações de rejeição dos alunos com deficiências no ambiente escolar.

Professora 10 - P10:

Para essa professora, há um aspecto positivo que é a socialização dos alunos incluídos, mas falta assistência para realizar a inclusão desses alunos. Ela não comentou a questão do ensino e aprendizagem dos alunos incluídos.

De acordo com a percepção da professora, o lado negativo da inclusão é a falta de assistência para alunos e professores.

Ela acredita que com a devida assistência poderá superar os obstáculos para a inclusão escolar de todos os alunos, inclusive os DM. Mas ao mesmo tempo, condiciona seu posicionamento favorável à inclusão ao preparo e apoio aos professores.

A professora se ressentiu por estar atendendo alunos com DM sem ter sido preparada, e reclama por não estar recebendo apoio da equipe da escola e de profissionais especializados. Consideramos que esse sentimento de estar sozinha com o aluno incluído, sem saber como trabalhar com ele, torna-se parte constituinte de sua concepção sobre inclusão.

Ela acredita na inclusão dos alunos com os quais ela se relaciona no dia-a-dia, mesmo que de forma geral ela faça restrições à inclusão. Relata que aconteceu uma reação preconceituosa de um pai de aluno do ensino regular: “Até o próprio pai chega na porta da sala e fala: Porque é doido, vai deixa fazer isso?!” (turno 48), evidenciando o preconceito que permeia as relações de inclusão escolar do deficiente mental.

P10 diz que o aluno DM fica feliz por estar entre os outros, por não ser excluído, mas ela ressalta as dificuldades de ensino e aprendizagem destes alunos, devido às suas características cognitivas, que muitas vezes não são respeitadas no contexto da sala de aula. Percebemos uma transformação da concepção desta professora sobre inclusão escolar de DMs, proporcionada pela prática pedagógica com esse alunos.

4 - PRÁTICA DE INCLUSÃO

Professora 1 – P1:

Afirma que fez adaptações nas atividades em sala de aula assim como no ritmo de conduzir as aulas de modo geral. Mas que os alunos regulares reclamaram: “Eles perguntam muito, eles te procuram pra todas as dúvidas que eles tiver. Aí, a maioria não aceitava, porque às vezes eu atrasava o conteúdo porque eles perguntavam” (turno 50).

As dificuldades foram maiores no início porque ela não tinha nenhuma experiência em trabalhar com alunos DM. No entanto, ela afirma que com a prática do dia-a-dia, com o apoio das colegas do ensino especial, ela foi aprendendo e fluiu bem o trabalho. A professora ficou entusiasmada com o resultado no final do ano, pois constatou que apesar de apresentarem algumas dificuldades, os deficientes mentais têm capacidade para assimilar conteúdos ensinados em sala de aula.

A professora considera que foram suficientes, as informações que foram fornecidas a ela sobre os alunos com deficiência mental, antes de recebê-los em sua sala de aula.

Professora 2 – P2:

Em sua prática de inclusão escolar, a professora afirma que realizou adaptações curriculares para atender aos alunos incluídos. Mas não citou nenhuma modificação significativa na rotina da sala de aula. Demonstra desconhecer a abrangência das

normas que orientam o processo de inclusão, “Eu trabalho com atividades diferenciadas que a gente chama-se aqui adaptação curricular...” (turno 48).

Ela reconhece que suas expectativas iniciais a respeito de seu aluno incluído com deficiência mental eram negativas e que “ele desenvolveu bastante,”(turno 56), tanto no aprendizado de conteúdos, quanto no relacionamento com colegas e professores.

O que pareceu mais difícil para a professora foi o comportamento agressivo do aluno incluído. Mas ela agiu com o aluno incluso como seria natural agir com qualquer outro aluno com comportamentos agressivos, e, com isso, contornou o problema da agressividade.

P2 recebeu informações sobre as características do aluno incluído pela mãe do aluno. A professora afirma que especialistas da equipe multidisciplinar estiveram na escola orientando-a sobre seus alunos com deficiências quando já estavam em sua sala. Considera que as informações que recebeu sobre os alunos que foram incluídos em sua sala, antes de começar a trabalhar com eles, foram insuficientes para atendê-los bem.

Professora 3 – P3:

P3 buscou proporcionar um ambiente favorável à inclusão, com práticas pedagógicas coletivas. Dessa forma, pode trabalhar as dificuldades e facilidades do aluno incluído juntamente com as dificuldades e facilidades dos demais alunos, o que o aproximou de seus colegas. Podemos observar que as adaptações curriculares foram feitas de forma dinâmica, de acordo com as necessidades do momento: “(...) por exemplo, hoje eu estou com meu planejamento pronto mas ele faz eu mudar, ele sozinho, que é deficiente faz eu muda a maneira de eu trabalhar.”(turno 56).

Afirmou que, ao descobrir que tinha um aluno com deficiência mental, sentiu-se incapaz de trabalhar com ele. Mas, no final, conseguiu resultados positivos. Principalmente quanto ao relacionamento social.

Ela não foi informada que teria em sua sala um aluno com deficiência mental. Não recebeu nenhuma informação sobre as características desse aluno, o que demonstra uma falta de comunicação e de articulação das equipes da escola e da diretoria regional de ensino, pois esse aluno veio de uma escola especial para se incluído.

Ela não vê quem poderia fornecer essas informações para os professores nas escolas regulares: “Eu acho que é difícil alguém é...informar algo de deficiente mental que desconhece, porque ele é imprevisível né” (turno 68). Talvez essa postura seja

devido à falta de conhecimento sobre serviços de apoio necessários para se realizar a inclusão, tanto com relação ao aluno como, também, ao professor.

Professora 4 - P4:

P4 revelou que não fez adaptações curriculares para atender seu aluno com deficiência mental. Ela afirma que fez diferença nas avaliações e acompanhamentos. A professora explica que sua intenção é não levá-lo a se sentir com menos conhecimento que os outros. Entretanto, agindo dessa forma, a professora corre o risco de deixar de atender às necessidades pedagógicas específicas desse aluno.

O que notamos é que esse comportamento da professora revela uma postura pedagógica tradicional onde um único tipo de tarefa é oferecido a todos os alunos, independente de suas condições de aprendizagem.

Ela não foi informada de que teria em sua sala um aluno com deficiência mental, e foi através de observações que percebeu que ele tinha um comportamento diferente dos outros alunos. Buscou informações junto à família para conhecer melhor seu aluno. Afirmou que essas informações que obteve junto à família ajudaram-na a conhecer melhor o aluno, a vê-lo de forma diferente, mas não foram suficientes para atendê-lo bem.

Professora 5 – P5

A professora relatou que fez adaptações, quando necessário, na sala de aula e que adaptou, também, as tarefas de acordo com as necessidades dos alunos. Essa professora ressaltou o uso de brincadeiras, jogos, dinâmicas e mímicas no trabalho com os alunos com deficiência mental.

Afirmou que inicialmente achava que não ia dar conta, porque eram muitos casos na sua sala de aula. Preocupava se ia dar conta, se eles iam alcançar o nível que passaram para ela que eles deveriam estar no final do ano.

A preocupação da professora com seu desempenho demonstra compromisso profissional, mas também traz à tona suas condições de trabalho, que ela relata sem uma análise crítica a respeito. Ela expressa apreensão e uma auto-cobrança, como se atribuísse a si mesma toda a responsabilidade pelo (in)sucesso de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos incluídos, independente das suas condições de trabalho.

Considerou bom o resultado de seu trabalho com os alunos incluídos. Destacou que recebeu apoio de pais, avós e principalmente da coordenação pedagógica da escola. De certa forma, relacionou o apoio que recebeu ao seu desempenho e resultado do

trabalho e afirmou que superou os obstáculos devido ao apoio constante da coordenadora pedagógica de sua escola.

Não recebeu informações sobre os alunos incluídos, Ela mesma descobriu que tinha um aluno DM em sala, pois algumas crianças são matriculadas direto na 1ª série, sem nunca ter antes ido à escola. A professora pensa que deveria ter uma maneira de obter informações sobre as crianças na secretaria, no momento da matrícula, para que possam atender melhor os alunos incluídos.

Ao descobrir um aluno com problema, ela chamava a coordenadora que convocava a família. Em seguida, o aluno era encaminhado para a equipe multidisciplinar, que fazia a avaliação e repassava as informações para a escola e orientava o trabalho com aquele aluno.

Mas a professora acha que precisa de mais pessoas especializadas, além dos profissionais da equipe multidisciplinar. Ela expressa desejo de obter mais informações sobre seu aluno incluído. Entretanto, não critica os mecanismos de informações, se estes estão falhos ou se a quantidade de profissionais é insuficiente. A professora não considera as condições de funcionamento do sistema educacional em que está inserida no momento.

Professora 6 - P6:

A professora acredita que fez adaptações para atender seus alunos com deficiência mental. Entretanto, o que ela relata que fez foi acompanhar esses alunos de perto. Receber acompanhamento de perto não é uma demanda exclusiva dos portadores de deficiência mental, é uma ação pedagógica que se estende a todos os alunos.

Outra prática da professora tem sido esperar que seus alunos incluídos com DM copiem do quadro. Entendemos que essa prática não é uma adaptação adequada pois só evidencia suas dificuldades. Ou seja, ela tem mantido uma prática pedagógica tradicional sem realizar as adaptações necessárias para atender aos seus alunos incluídos.

Evidencia-se em sua entrevista a falta de preparo e de apoio para os professores do ensino regular realizarem a inclusão escolar. A própria professora coloca como 'barreira' inicial a sua falta de 'preparação para trabalhar com esses alunos'. Ela afirma que não recebeu, de forma adequada, informações sobre as características de seus alunos incluídos, que vieram do ensino especial.

Mesmo tendo expectativas negativas quanto ao resultado de seu trabalho com os alunos incluídos, P6 afirmou que percebeu o desenvolvimento desses tanto no conteúdo

escolar, quanto no relacionamento social. Possivelmente, esse discurso visa proteger o seu trabalho como professora.

Professora 7 – P7:

A professora afirma ter feito adaptações curriculares para atender aos alunos com deficiência mental. Mas demonstra em sua fala que esperava que eles se adaptassem às regras da escola, que se interessassem pelas atividades pedagógicas.

As informações repassadas à professora sobre os alunos incluídos foram mínimas. P7 buscou informações sobre o aluno, mas “(...) me passaram pouca coisa. O que eu fiquei sabendo fui perguntando”(turno 60).

P7 afirmou que acredita num limite para o desenvolvimento escolar de seus alunos com DM. Pensamos que essa crença pode levar a professora a limitar, também, seus investimentos pedagógicos nos alunos DMs incluídos.

Professora 8 - P8:

A professora destacou as dificuldades que teve com o comportamento do aluno incluído e a falta de apoio. Como podemos ver no trecho:

P8: Chegava num ponto tal que ele irritava tanto que chegava um ponto que tu... num sabia nem como tratar. Assim, tô sendo sincera, sabe? Porque ele não sentava, ele num...ele não participava, ele colocava a classe toda em polvorosa. Ele batia, ele chutava, ele se atirava no chão...Eu acho assim, que nós educadores precisamos...ser mais amparados, por profissionais (ri) competentes (turno 54).

As condições inadequadas, como a falta de preparo do professor e a falta de apoio para realizar a inclusão escolar, contribuem para formar a idéia de que ter um aluno com deficiência mental em sala regular é prejudicial, tanto para ele, quanto para os demais alunos. Quanto às estratégias pedagógicas utilizadas pela professora, parecem ter sido mais no sentido de motivar o aluno a se comportar e se interessar pelo conteúdo.

Apesar de oferecer atividades diferenciadas, a professora passou a impressão, em sua fala, que esperava que o aluno incluído acompanhasse as aulas como os demais alunos. Ela deixou claro suas expectativas quando disse: “Olha, o meu sonho era vê-lo escrever e ler”(turno 60). No geral, no entanto, ela percebeu que ele estava se desenvolvendo.

Ao que parece, essa percepção levou a professora a enxergar além das limitações sociais e familiares daquele aluno incluído e enxergar suas potencialidades. Como podemos ver em sua fala: “Então, eu comecei a, a, a ver o crescimento e entender que

eu tinha que...é me proteger, eu não podia sofrer. Eu tinha que ajudar. E foi aí que eu acho que parece que ele começou a desenvolver mais, a ficar mais..., a aprender mais, a, a se acalmar mais. Tudo foi indo, sabe”(turno 68).

A professora assinala que as condições reais da educação pública brasileira não favorecem a inclusão. Assim, o apoio específico para trabalhar com alunos com deficiências é apenas um dos vários itens deficitários no sistema educacional, que incide sobre a prática da inclusão escolar.

Ela parece sentir-se responsável por diagnosticar os alunos com deficiência mental por ter cursado psicopedagogia: “A psicopedagoga ela só faz o diagnóstico, ela não pode dar atendimento. Ela não tem capacitação para isso. Então, é... por exemplo, eu tenho muito cuidado justamente por eu ter feito, de não diagnosticar, sabe?”(turno 66).

A preocupação com o diagnóstico já havia aparecido em sua fala anteriormente, no momento em que ela ressaltou a importância de uma equipe de profissionais qualificados para realizar o diagnóstico. Portanto, não está claro que diagnóstico a professora se sente responsável por fazer de seus alunos, por ter um curso de especialização em psicopedagogia. E nem qual seria o diagnóstico de responsabilidade de uma equipe multidisciplinar com profissionais da saúde.

De acordo com a professora, repassar informações sobre as características do aluno incluído para o professor que vai trabalhar com ele é importante. Ela relata uma situação que aconteceu em sua sala de aula na qual teve dificuldades para atuar como professora, por não estar preparada, ou seja ela não foi informada que tinha um aluno deficiente mental, com comportamentos específicos.

Afirma que os professores devem ser poupados da surpresa, porque é um desgaste emocional. E que se o professor souber antes que tem um aluno incluído, e quais são as características desse aluno, poderá estudar mais a respeito e trabalhar melhor com o aluno.

Professora 9 - P9:

A professora afirmou que não precisou fazer mudanças na rotina da sala de aula, mas fez tarefas diferenciadas para o aluno incluído. Mudou sua rotina, pois procurava ficar com ele, conversando ou cantando, no recreio ou em outras situações que ele não queria sair da sala. Percebe-se em sua fala a atenção e o zelo para com o aspecto emocional do aluno incluído. De acordo com a professora, a experiência tornou para ela mais fácil lidar com os próximos casos.

P9 diz que, atualmente, tem alunos que ela não sabe direito qual é o tipo de problemas que eles tem, mas acredita que com sua experiência anterior vai ser mais fácil. Ela valorizou sua experiência, procurou aprender com a prática e espera transpor esse conhecimento para suas práticas pedagógicas futuras. Porém, não mencionou qualquer suporte, curso ou apoio que tenha contribuído para seu desenvolvimento profissional no sentido de prepará-la para a inclusão, e demonstra-se satisfeita em aprender na prática.

Segundo a análise da professora, seu aluno incluído desenvolveu-se,

P9: (...) cresceu muito, aprendeu. Cresceu assim no conhecimento. Eu, eu percebi que sim. E a família dele, que entrou em contato comigo...Não foi cobrando conteúdo em cima de conteúdo, não. Foi da maneira dele. Então eu acho assim, que tudo que ele tenha, o mínimo que seja ele tenha aproveitado, pra ele foi assim fundamental (turno 62).

Ela buscou mostrar que a avaliação que ela e os familiares do aluno incluído fizeram de seu desenvolvimento foi com relação ao progresso dele, e não em comparação com os demais alunos.

P9 recebeu algumas informações sobre o aluno incluído, pela equipe da escola, mas não foram suficientes para atendê-lo bem. Ela afirmou que teria trabalhado melhor se, logo de início, tivesse conversado com a família do aluno para conhecer melhor sobre suas necessidades. Para ela, o maior apoio vem mesmo da família e não de informações técnicas sobre o aluno, sua deficiência, ou qual a metodologia adequada para trabalhar com o tipo de deficiência mental em salas regulares.

Professora 10 - P10:

P10 fez adaptações curriculares, mas não foram necessárias maiores adaptações na sala de aula. As tarefas para esses alunos foram diferenciadas, e ela procurou atendê-los de forma individualizada. a professora afirma que, utilizando uma metodologia adequada, o aluno com deficiência mental incluído é capaz de aprender em sala regular.

Considera o trabalho com os alunos DMs incluídos mais difícil do que pensava. Ela assinala que, com ela, esses alunos sempre vão bem no que diz respeito ao comportamento, só a aprendizagem que é lenta. Ela se contradiz quando se refere à conduta dos alunos incluídos com DM. Anteriormente, ela disse que: “Eu não acho assim...é, muito assim, difícil. Porque ele é um aluno quieto.” (turno 48). Depois ela

afirmou: “Adaptação, não. Eu, assim, uma modificação assim no plano, mas, é, na sala não, até porque meus meninos que eu tenho são meninos normal mesmo, tem deficiência mas uma deficiência que é leve.” (turno 54). E logo a seguir: “Esses meninos assim e...eles são assim o que eu vejo atualmente inquietos, uns meninos assim inquietos...” (turno 58).

Acreditamos que essa contradição é proveniente de uma confusão entre questões relacionadas à disciplina da sala, e às especificidades da deficiência mental, que se deve à falta de uma clareza conceitual.

A professora percebeu o desenvolvimento do aluno incluído, do início do ano para o final. Mas disse que “É individual o aprender dele. E, além disso, ela tem uma sala de recurso no horário oposto.” (turno 66). As informações que recebeu sobre os alunos com deficiência mental foram passadas através de relatórios e pela equipe escolar. Para ela, essas informações não foram suficientes, porque dizem respeito às aquisições dos alunos em momentos anteriores o que nem sempre corresponde a aprendizagem e desenvolvimento por ele alcançados, ou seja, os conteúdos que constam como adquiridos nos relatórios, muitas vezes, não foram sedimentados e foram esquecidos.

As informações sobre os alunos, repassadas pelos pais, foram pouco valorizadas pela professora, pois acredita que os pais não aceitam a deficiência de seus filhos.

A professora afirmou que a inclusão pode dar certo, que a proposta do governo é boa, e que ao realizar a inclusão escolar teremos como resultado uma sociedade melhor. Mas que precisa de condições adequadas, que no momento não existem nas escolas. Ela ressalta que isso não está acontecendo porque a norma- LDB- não está sendo respeitada. E afirma que recebeu pouco apoio para trabalhar com a inclusão.

Disse que, por um lado, parece que os alunos não estão desenvolvendo, mas depois, olhando por outro lado, ela viu que eles se desenvolveram, sim. Podemos perceber na fala da professora que ela está mudando sua concepção sobre a inclusão a partir de suas experiências de sucesso com os alunos incluídos. Entretanto, sente-se despreparada para trabalhar com a inclusão escolar e afirma que o que ela faz é tentar amenizar o problema. Ela acredita que precisa de cursos, treinamentos para melhorar seu trabalho.

5- REAÇÃO DAS FAMÍLIAS E DAS CRIANÇAS DO ENSINO REGULAR

Professora 1 – P1:

P1 afirma que foi necessário muito trabalho de conscientização dos alunos do regulares para que eles pudessem entender e aceitar os colegas com deficiência mental. Ressaltou que nesse trabalho de conscientização destacou o fato de que todos são iguais, mas que cada um tem suas particularidades.

A necessidade desse trabalho junto aos alunos para que eles pudessem receber em sua sala um colega com deficiência mental sugere a falta de contato social destes alunos com pessoas com necessidades especiais, característica da nossa cultura.

Quanto aos pais dos alunos do ensino regular, ela afirma que eles tiveram uma boa aceitação porque, ao levarem seus filhos para aquela escola, já sabiam que ela era inclusiva.

Entretanto, há que se considerar outros aspectos que a professora não mencionou, como por exemplo, a falta de vagas em outras escolas, a distância da escola de suas residências, a abertura para questionamento dos pais.

A professora falou que houve progresso dos alunos com deficiência mental nos relacionamentos sociais, mas apenas quando os alunos regulares se interessavam em interagir com eles.

Professora 2 – P2:

A professora afirma que os alunos do ensino regular e os pais aceitaram bem os alunos incluídos:

P2: Não, eles recebe normalmente. Assim, não tem nada assim...de falar assim: ‘ Não quero que ele fique aqui.’ Eles gostam sabe. Tem menino mudo aqui na escola que eles gostam demais. Eles faz é, é, é cuidar deles, como se fosse uma criança, sabe. Igual assim, tem uma menina aí que não fala. Eles adoram, quando ela vai pra lá, pra sala, que ela não fica na minha sala, mas sempre alguém leva.(turno 68)

Ainda em um trecho anterior, disse: “ Não, eu acho que pra ele assim, é bom. Porque os outros alunos recebe ele assim..recebe assim, a não ser que ele seja agressivo, mais lá na minha sala tem um que não é agressivo. Os menino gosta dele, ajuda ele, sabe? Senta pertinho dele, tanto as menina quanto os menino.” (turno 42).

Professora 3 - P3:

A professora assinalou a discriminação que existe por parte dos alunos do ensino regular, com os alunos com deficiência: “De início, falando a verdade, eles jogavam charadas e...falavam que ele não era capaz, um ou outro falava: ‘Não, deixa esse doido pra lá’. ‘Ah, a senhora vai mexer com esse doido’ ...foi uma luta muito grande pra tirar da mente deles, os alunos normais” .(turno 70)

Professora 4 - P4:

P4 afirma que o único obstáculo à aceitação do aluno incluído, pelos outros, é o comportamento agressivo. As demais situações são contornadas, e mesmo que haja uma dificuldade inicial, os alunos acabam aceitando o colega com deficiência porque vão conhecendo e aprendendo a entendê-lo e respeitá-lo. Da mesma forma, quanto aos pais dos alunos do ensino regular, a única queixa quanto à inclusão foi o comportamento agressivo do aluno incluído.

No caso específico que a professora citou como exemplo, notamos que o comportamento agressivo do aluno deficiente prejudicou, e tem prejudicado, os demais alunos, tanto no aspecto pedagógico, quanto no emocional, pois não é saudável expor crianças a situações de medo, nas quais se sintam desprotegidas.

Professora 5 – P5:

P5 apresentou contradição ao ser questionada sobre a reação dos alunos do ensino regular aos alunos incluídos: ela afirmou que eles rejeitam na resposta seis (turno 46), e disse que aceitam bem na resposta dez (turnos 88, 90, 92 e 94).

O único comentário dos pais de alunos do ensino regular, que a professora apresentou foi que disseram que ela era muito forte por conseguir trabalhar com tantos alunos incluídos e regulares na mesma sala. Notamos que a professora sentiu se valorizada por ser vista como “forte”, de acordo com o relato apresentado por ela.

Professora 6 – P6:

P6 afirmou que houve aceitação dos alunos e pais do ensino regular, e atribuiu essa aceitação ao fato de já estarem familiarizados com os alunos portadores de deficiências. No entanto, não é possível concluir nada, pois ela não fornece as informações que lhe foram solicitadas.

Professora 7 – P7:

Quanto à reação dos alunos e pais do ensino regular, a professora afirma que não teve rejeição, a única queixa dos alunos é quando o aluno incluído risca caderno, puxa a roupa, empurra carteiras, ao que a professora assinalou: “Isso também acontece com

aluno normal, né? Mas o aluno que tem necessidade especial é mais acentuado esse tipo de brincadeira.” (turno 70).

Professora - P8:

A professora afirma que, no início, os colegas ficaram apavorados, mas no final do ano melhorou, a agressividade diminuiu, raramente o aluno incluído batia nos colegas e já valorizava a amizade com eles. Segundo a professora, isso foi possível graças às suas intervenções e ajuda das colegas da escola, que, mesmo sem preparo, ajudavam como podiam.

Quanto aos pais dos alunos do ensino regular, tiveram uma boa aceitação. Apesar dos problemas de comportamento e da agressividade do aluno incluído, eles não reclamaram e mantiveram seus filhos naquela sala.

Professora 9 – P9:

Pensamos ser bastante ilustrativo o trecho em que a professora fala da atitude da escola com relação às reações de alguns alunos:

P9: (...) os pais também, nós pedimos que os pais viessem à escola pra tá conversando com esses alunos. Aí mudou... nós convi...fizemos também uma reunião geral, com todos os pais, de toda a classe. Então que os pais nos ajudaram no sentido assim, em casa, que, preparar seu filho que ele tem um aluno na sala, desse jeito, desse jeito! Ele precisa perceber que ele também faz parte desse mundo que ele também tem que conviver com a gente não é diferente, apesar do problema (turno 50).

Pelo que foi possível notar na fala da professora, nesse trecho, a reação negativa de alguns alunos desencadeou ações rápidas no sentido de conscientização, por parte da equipe escolar, junto aos alunos e seus pais e dessa forma não ocorreram comentários ou reclamações por parte dos pais dos alunos regulares, pois eles foram esclarecidos e convidados a participar do processo de inclusão.

Professora 10 – P10:

Quanto aos alunos e pais do ensino regular, a professora afirmou que em sua sala receberam bem os alunos incluídos com DM, sem preconceito, sem problemas, relacionando-se bem com eles, mas disse que em outras salas não é assim.

De acordo com ela, nas outras salas tem um “empaque” com os outros alunos, ou seja, eles não aceitaram os DMs incluídos. Depois lembrou-se que uma mãe reclamou que, na escola, não podiam deixar o aluno incluído fazer o que quisesse, e reclamou que ele já estava com 15 anos numa 3ª série junto com alunos de 9 anos. Porém a professora

não teceu nenhum comentário sobre o fato do referido aluno estar com aquela distorção idade-série.

6- SUGESTÕES DAS PROFESSORAS

Professora 1 – P1:

A professora sugeriu: (1) maior participação das famílias dos alunos com deficiência mental na vida escolar desses alunos; (2) cursos de capacitação e formação continuada; e (3) diagnóstico com objetivo de entender melhor e trabalhar com o aluno de forma adequada.

Todas as sugestões da professora giram em torno de obter informações sobre a deficiência mental ou sobre as características de seus alunos especificamente.

Professora 2 – P2:

A professora sugeriu: (1) participação da família no processo de ensino e aprendizagem; (2) material preparado; e (3) alguém para ajudar os professores.

Seu foco de sugestão, que perpassa toda sua fala é, ‘alguém para ajudar a professora na escola’.

Professora 3 – P3:

P3 sugeriu: (1) número menor de alunos em sala; (2) carga horária em sala de aula reduzida para dedicar-se melhor aos alunos e aos estudos; (3) trabalhar mais as famílias dos alunos inclusos; e (4) formação adequada para que o professor do ensino.

Professora 4 - P4:

P4 sugeriu: (1) preparo para todos os que estão trabalhando na escola; e (2) especialistas para orientar os professores.

Ela ressaltou a necessidade de ser um preparo real

Professora 5 – P5:

P5 sugeriu: (1) o uso de material concreto, brincadeiras, jogos, dinâmicas e mímicas; (2) destacou a importância do apoio da coordenadora pedagógica; e (3) frisou a necessidade da participação da família dos alunos incluídos no processo educacional.

Acreditamos que, de certa forma, a professora está apontando onde o apoio é mais necessário para realizar a inclusão escolar, ou seja, o apoio de toda equipe escolar e da família do aluno incluído.

Professora 6 – P6:

P6 sugeriu: (1) mais recursos como um todo; (2) preparar os professores para trabalhar com os alunos com deficiências; e (3) orientações mais frequentes.

Professora 7 – P7:

P7 sugeriu: (1) apoio, suporte por parte do governo para os professores.

No entender dela, o apoio viria de profissionais especializados para orientar os professores sobre como lidar com alunos com deficiência.

Não sugeriu cursos de capacitação apesar de queixar-se da falta destes.

Professora 8 – P8:

P8 sugeriu: (1) formação de uma equipe multidisciplinar; (2) mais seriedade e compromisso do governo com a educação, como um todo, e não só na questão da inclusão; (3) preparo adequado de todos os funcionários das escolas para trabalhar com a inclusão; e (4) preparo das famílias e da comunidade de modo geral.

Ela apontou, também, a importância dos professores assumirem mais a responsabilidade por suas ações.

Professora 9 – P9:

P9 sugeriu: (1) preparo para os professores que vão trabalhar com os alunos incluídos; e (2) conscientização de todo o corpo docente e dos alunos do ensino regular.

Ela assinalou, também, a necessidade do professor ir atrás, e buscar informações.

Professora 10 – P10:

P10 sugeriu: (1) preparar os professores com bons cursos; e (2) o engajamento de todos, pais e equipe escolar, no processo de inclusão do aluno.

V- DISCUSSÃO

A presente discussão será realizada com base nos resultados das análises das falas das professoras participantes desta pesquisa. Serão feitas reflexões a respeito dos conceitos de deficiência mental e de inclusão apresentados pelas professoras, visando discutir suas concepções sobre esses temas.

Como justificado anteriormente, as dez professoras participantes deste trabalho foram divididas em dois grupos, grupo com maior facilidade (GF: P1, P2, P3, P4 e P5) e grupo com maior dificuldade (GD: P6, P7, P8, P9, P10), com base nas indicações feitas pelas coordenadoras das escolas que participaram do estudo. Inicialmente, portanto, nos interessa verificar, de forma comparativa, se as idéias e concepções das professoras participantes dos dois grupos tendem a divergir de alguma maneira. Com isso, buscamos elucidar possíveis aspectos que podem estar colaborando, ou não, para o sucesso da inclusão de deficientes mentais.

Nesta discussão analisamos inicialmente os conceitos apresentados pelas professoras, em relação à deficiência mental e à inclusão escolar. Dentre outras questões conceituais, discutimos, por exemplo, o que é ser ‘normal’? O que é ser ‘igual’ e o que é ser ‘diferente’, no contexto das instituições escolares?

Várias são as questões controversas relacionadas à deficiência mental no processo de inclusão e suas implicações educacionais. Aqui analisamos, também, as práticas, queixas e sugestões das professoras participantes da pesquisa, para refletirmos sobre esses aspectos de forma articulada com as políticas públicas, o contexto social e a existência do professor como sujeito nesse processo, sujeito este que se mostra nas idéias, nas práticas e nos sentimentos que emergem das falas das participantes. Cremos ser fundamental destacar, aqui, como é importante levar em conta o processo de constituição subjetiva dos professores no contexto escolar. Isto para que qualquer ação ou intervenção que inclua a participação dos professores seja, efetivamente, bem sucedida.

Adiante na discussão, estaremos refletindo sobre o conjunto de fatores que participam da implementação de novas práticas pedagógicas, destacando a importância das crenças e valores do professor, e a relação entre aspectos de sua subjetividade e a eficácia da adoção de novas práticas escolares, como por exemplo, a inclusão de alunos com necessidades especiais, particularmente alunos diagnosticados como DM. Nesse sentido, traremos a proposta do trabalho do psicólogo escolar apresentada por Araújo

(2003, 2005), como meio de transformação da subjetividade no contexto escolar, através da formação continuada e do apoio que as professoras participantes dessa pesquisa tanto solicitaram.

Por fim, fazemos sugestões acerca da temática da presente dissertação apontando para as implicações políticas e pedagógicas que podem ser extraídas da discussão dos dados deste projeto. Durante toda a discussão estaremos analisando o material encontrado na pesquisa a partir da ótica da perspectiva teórica sociocultural construtivista, que fundamenta esse trabalho.

1- A Questão Conceitual

Entendemos que a definição de deficiência mental (DM) não é simples. Como vimos no primeiro capítulo, os órgãos competentes como a *American Association on Mental Retardation* (AAMR), a *American Psychiatric Association* (APA), e a Organização Mundial da Saúde (OMS), vêm definindo e re-definindo a deficiência mental ao longo dos anos, diante do desenvolvimento científico e das transformações sociais que acarretam mudanças na percepção, compreensão, enfim, significação do que vem a ser deficiência mental.

No entanto, um dado muito importante da presente pesquisa foi a falta, por parte de cinco das dez participantes (P2, P3, P6, P9 e P10), de um mínimo de noção ou elaboração conceitual a respeito do fenômeno deficiência mental, ou seja, o que significa um indivíduo ser portador de deficiência mental. As definições apresentadas pelas demais (P1, P4, P5, P7 e P8) também evidenciaram uma imensa confusão, como veremos a seguir. Nos surpreendeu, ao analisar as entrevistas, quando percebemos que absolutamente todas as professoras, mesmo aquelas com formação acadêmica e pós-graduação, não souberam conceituar, nem razoavelmente, a deficiência mental.

Para que o leitor possa compreender a dimensão da carência conceitual das professoras que estão trabalhando no ensino regular com os alunos incluídos com DM, acreditamos ser bastante elucidativo apresentar, na íntegra, as definições especialmente reveladoras deste desconhecimento:

P2: Eu acho que a deficiência mental é um problema que a criança tem. Sei lá, o pessoal fala que...deficiência mental é uma doença. Pra mim é uma doença. (turno 30)

P3: O que eu entendo é...me parece assim, que falta alguma coisa...parece que tem assim, algo que corta...não sei se eu posso explicar assim. Quem é deficiente mental não tem uma razão, eu imagino, sobre as coisas que ele imagina. E...se ele tem essa deficiência que não tem a razão da sua imaginação, do que ele quer pra ele, a, também tem um problema de ele não aprender. Porque ele ta deficiente. Ta deficiente. Faltou né, alguma coisa na sua mente. (turno 32)

P6: Olha, deficiência mental é, eu entendo assim, é trabalhar com...é trabalhar com os alunos, eu trabalhei com os alunos que... portadores de deficiência é ... deficiência mental, né! (turno 30)

P9: Deficiência mental, eu acho que, é uma pessoa que precisa de mais atenção, precisa de um acompanhamento mais de perto, né. O nome já ta falando: 'mental', mentalmente. (turno 30)

P10: Deficiência mental, é uma coisa assim muito...abrangente.Eu acho a deficiência mental assim, uma coisa muito assim, sigilosa. Porque não é só o aluno deficiente...fisicamente, mas qualquer lesões, eu acho uma deficiência mental. (turno 30)

Como podemos ver, ao tentarem conceituar deficiência mental, essas professoras conseguiram quando muito, expressar idéias vagas, confusas e/ou incorretas sobre o fenômeno.

Os elementos que surgiram na fala destas professoras mostraram-se bem distantes da definição atualmente aceita pelos órgãos competentes acima referidos (AAMR, APA, OMS), e adotada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), como consta no primeiro capítulo.

No entanto, ao analisarmos as definições de DM apresentadas por algumas das professoras, percebemos que suas falas revelam alguns pontos específicos onde se dão as confusões conceituais que contribuem para a não compreensão do fenômeno da deficiência mental como um todo.

A falas das professoras P1 e P7, particularmente, ilustram esses pontos:

P1: “Olha, deficiência mental pra mim é uma dificuldade de aprendizagem. É assim a criança querer aprende e ter um bloqueio”. (turno 30).

P7: “Bom, eu acho que a deficiência mental tem vários graus. E a deficiência mental, desde aquele aluno que não tem um bom aproveitamento, que não se desenvolve, alguma deficiência ele tem, o grau eu não sei falar”. (turno 28)

Um dos equívocos das professoras é acreditar que toda e qualquer dificuldade de aprendizagem, com suas inúmeras versões, variedades e respectivos conjuntos complexos de causas, é sinônimo de ‘deficiência mental’.

Mesmo sabendo que a literatura nos últimos anos (Carvalho, 2004; Kassar, 2004; Patto, 1999) vem alertando para esse tipo de confusão conceitual, não podemos deixar de assinalar, mais uma vez, que ainda hoje, qualquer dificuldade de aprendizagem parece ser interpretada, por expressiva parte dos professores, como ‘deficiência mental’. Entendemos que a falta de clareza do que diferencia a deficiência mental de outros tipos de problemas ou dificuldades de aprendizagem acarreta prejuízos graves no processo de escolarização, tanto dos alunos que são, como aqueles que não são, portadores de deficiência mental.

Acreditamos que, da mesma forma, os alunos com deficiência mental, ao serem incluídos, são prejudicados por essa confusão, pois deixam de ser atendidos em suas necessidades específicas como lhes assegura a lei, para, ao invés disso, serem tratados pela professora como um aluno que tenha apenas algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

No pólo oposto, encontramos professoras que afirmaram que a deficiência mental não existe.

P5: “(...) não existe um aluno com deficiência mental, né? Porque ele pré.. ele tem que ser tratado, uma criança igual por igual, né?”. (turno 32)

P8: “Sabe, a deficiência mental é... se tu tratar como um igual, ele vai ser igual!”. (turno 30)

Entendemos que essa forma, a princípio ingênua, das professoras definirem a deficiência mental encobre uma confusão conceitual relevante no âmbito da inclusão. É o que significa ‘ser igual’, em contraste com o ‘ser diferente’.

Carvalho (2004) nos esclarece que apesar de diferença significar dessemelhança, desigualdade e diversidade, quando o termo é utilizado “está implícito um modelo, tido como ‘ideal’, em relação ao qual se estabelecem comparações”. (p. 39).

Portanto, ‘ser diferente’ acaba por ser interpretado como ‘ser desviante’. Dessa forma, o diferente passa a ter um significado pejorativo. Sendo assim, algumas professoras acreditam que referirem aos seus alunos com deficiências como ‘sendo diferentes’ estariam tratando estes de forma pejorativa, com desrespeito e discriminação. Então, preferem negar as suas diferenças, que de fato estão ali e que precisam ser reconhecidas e respeitadas, e assumem, de forma ingênua, uma visão de que todos são ‘iguais’. Nesse caso, são negadas também as especificidades das deficiências que demandam atendimentos diferenciados visando o desenvolvimento do próprio aluno. Em resumo, aqueles que queremos respeitar e incluir acabam por serem prejudicados em função de uma confusão conceitual.

Com base em uma perspectiva histórico sociocultural, acreditamos que o sentido de ‘igual’ deve ser significado especialmente em nível ‘político’, e que seja coerente com uma visão democrática do mundo e da pessoa humana. Nesse sentido, sim, todos somos - ou deveríamos ser - considerados ‘iguais’. Mas conceituar como ‘diferente’ não deve significar discriminação social. A diferença e a diversidade devem ser reconhecidas, aceitas e bem compreendidas, para que todas as pessoas possam ter o melhor, em termos de ‘iguais’ oportunidades, para se desenvolverem enquanto sujeitos e cidadãos no contexto da sociedade.

Os esforços empreendidos em favor da inclusão escolar, tanto pelos órgãos governamentais, como por entidades civis comprometidas com a causa, podem ter contribuído, não intencionalmente, para essa idéia equivocada sobre o que vem a ser o ‘diferente’. Como estaremos sugerindo adiante, esta é uma questão a ser tratada e discutida com todos os educadores e com as famílias, no sentido de esclarecer os objetivos e as práticas pedagógicas a serem adotadas, devendo também ser discutida em nível das próprias políticas públicas que visam a inclusão dos portadores de necessidades especiais.

Outro ponto que, mesmo não sendo novidade, é preciso comentar, e que também tem relação com a dificuldade das professoras em conceituar a deficiência mental, é a idéia de que a deficiência mental é ‘produzida’ pelo meio.

No caso dessa pesquisa, encontramos professora que acredita que a deficiência mental pode ser produzida pela escola, pelo modo com o professor lida com o aluno:

P4: “Eu acho que a deficiência mental, ela não está em si no problema mental mas, talvez na forma de atendimento... E talvez isso, vai gerando ansiedade, alguma coisa nesse sentido que, acaba levando, talvez pra o problema que a gente chama de deficiência mental, e que não chega a ser.” (turno 28)

Aqui vale uma importante reflexão. A teoria histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores, trouxe enormes contribuições para a educação. Especialmente a partir dos trabalhos de Vygotsky (1995, 2003) tornou-se inegável o papel do meio (sócio-cultural) na promoção do desenvolvimento psicológico dos seres humanos.

Principalmente com relação aos deficientes, Vygotsky (1995) trouxe contribuições revolucionárias ao apontar a possibilidade de aprendizagem destes no convívio social. Entretanto, consideramos gravíssimo permitir que se estabeleça uma inversão das idéias propostas por Vygotsky, e se considerar que a deficiência mental seja produzida exclusivamente pelo meio ambiente sociocultural, pelas experiências de vida, ou pela forma inadequada de um professor lidar com seu aluno. Mantoan (2000) esclarece que:

É certo que limitações estruturais de natureza orgânica, traduzidas por impedimentos motores e/ou sensoriais provocam trocas deficitárias entre o sujeito e o meio. As conseqüências desses handicaps são notadas não somente quando o sujeito precisa agir para conhecer o mundo, mas em fases posteriores do desenvolvimento intelectual, em que o deficiente representa-o, isto é, “re-apresenta-o” em pensamento e, finalmente, no momento de sistematizar os conhecimentos adquiridos do ponto de vista lógico (p.21). (grifo da autora).

No entanto, a autora alerta para a importância das causas circunstanciais, que mesmo estando localizadas no ambiente podem se estender, e produzir quadros graves com prejuízos irreversíveis.

Pessotti (1984) já alertava para os benefícios do progresso da ciência no sentido de libertar a Deficiência mental das marcas de maldição, castigo do céu e do fatalismo da hereditariedade.

De acordo com Pessotti (1984), distúrbios metabólicos diversos, distúrbios cromossômicos, anomalias neuropatológicas pré-natais, infecções maternas na gravidez, intoxicações maternas e fatores perinatais, podem causar deficiências mentais. Mas, Pessotti (1984) também assinala que “É necessário nos libertarmos da postura organicista no que ela tem de fatalismo e unitarismo etiológico. Mas é preciso não resvalar para uma metafísica da deficiência avessa à abordagem psicogenética” (p.194).

Da mesma forma, consideramos um grave equívoco as professoras entrevistadas por nós, afirmarem que deficiência mental é uma ‘doença’:

P8: “...é muito fácil acusar a deficiência mental, (risos) porque não é como as outras doenças, né?” (turno 30).

P2: “Eu acho que a deficiência mental é um problema que a criança tem. Sei lá, o pessoal fala que...deficiência mental é uma doença. Pra mim é uma doença.” (turno 30)

Ao assumir-se uma visão patologizante, que advém dos séculos passados e permanece ainda na concepção social da deficiência mental, descuida-se do papel importantíssimo a ser desempenhado pelas práticas socioculturais que podem incrivelmente contribuir para a superação dos problemas e obstáculos que geralmente dificultam o desenvolvimento saudável daqueles que são portadores de DM. (Carvalho, 2004; Jannuzzi, 1992, 2004; Mantoan, 2001, 2002, 2004; Vygotsky, 1995). Entendemos, assim, que essa visão, essa forma de significar ou conceituar a DM, não cabe mais no contexto escolar. Quando os professores definem a deficiência mental como uma simples ‘doença’, podem investir muito pouco na busca de formas alternativas para promover o processo de ensino-aprendizagem dos alunos incluídos com DM, visto que podem não se perceber como participantes fundamentais dos processos que poderão contribuir para o desenvolvimento e a superação de muitas das dificuldades apresentadas por estes alunos.

Encontramos, também, uma tentativa de definição carregada de idéias advindas da psicanálise:

P5: “Então eu acho assim, que parte daí, né? Desde lá de dentro do ventre da mãe, como que foi, né, a gestação dela, o que, que ela passou, o que, que ela não passou, o

que, que ela sentia, o que, que ela não sentia, como que foi, como que o pai tratava ela, né? O pai daquela criança lá no ventre da mãe, na barriga da mãe, né, se tinha carinho, se tinha apoio, se tinha tudo, né"? (turno 30).

Essa mesma professora ainda se referiu outras vezes à gestação e ao parto como possíveis causas da deficiência mental, mas o fez ressaltando a questão psico-afetiva que envolve o pai de forma importante. Não parece ter conhecimentos sobre causas já bem conhecidas que podem contribuir para a DM em nível genético ou congênito, como por exemplo o uso de certas substâncias químicas, a questão da idade da mãe no caso da Síndrome de Down e tantas outras.

Pensamos que definições confusas, como a apresentada por P5, só podem ter sido construídas por professores que tenham tido algum contato com as idéias psicanalíticas e, de alguma forma, com ou sem auxílio de um mediador, construíram uma definição confusa sobre deficiência mental.

Essa confusão conceitual, onde termos provenientes de outras áreas são utilizados por profissionais da educação, é bem discutida por Lima (1992). A autora discute, em seu trabalho, a assimilação acrítica que os profissionais da educação fazem de conceitos advindos da psicologia. Concordamos com a autora que as idéias surgidas em áreas de interesse da educação devem, primeiramente, ser analisadas e questionadas pelos profissionais da educação, antes de serem incorporadas como conhecimento ou referenciais importantes no contexto da educação. Caso contrário, os profissionais da educação estarão sujeitos a confusões e transtornos em seu cotidiano, devido à utilização de conceitos que, por mais que sejam válidos em outros contextos, acabam trazendo mais dificuldades e problemas do que uma verdadeira contribuição para a área educacional.

Acreditamos que a confusão conceitual apresentada pelas professoras nessa pesquisa deve-se ao fato dessas professoras não terem tido oportunidade de, durante sua formação profissional, ou durante o exercício da profissão, estudarem e discutirem o significado de deficiência mental que vem orientando os profissionais e os órgãos competentes responsáveis pelo estudo, assistência e orientação de portadores de DM, ao longo dos anos.

Como nos mostram Branco e Valsiner (1997), Kindermann e Valsiner (1989) e Madureira e Branco (2001) o momento da entrevista é também um momento importante

da construção de conhecimento. Notamos que ao serem perguntadas sobre o conceito de deficiência mental, as professoras pareciam realizar um esforço no sentido de sintetizar os significados por elas conhecidos para expressar de forma satisfatória, na entrevista, uma idéia sobre o que vem a ser deficiência mental.

Considerando as mudanças que vem ocorrendo quanto à percepção de pessoas com deficiência mental em nossa sociedade, é possível que no momento de construir e expressar o conceito de deficiência mental as professoras tenham se deparado com um conflito. É possível que tenham percebido que os seus conhecimentos não mais correspondiam às exigências profissionais do momento atual (afinal 'inclusão' é a palavra da moda). Daí terem ficado confusas e, ao mesmo tempo, se mostrarem ainda impregnadas de concepções ultrapassadas e distorcidas sobre a deficiência mental.

Ao conversarmos sobre o que pensam as professoras participantes da pesquisa a respeito da inclusão escolar, também observamos dificuldades. Dificuldades em definir o conceito de 'inclusão' tanto de forma mais ampla (alunos com qualquer tipo de deficiência), como a inclusão específica dos deficientes mentais. Notamos outra vez conflitos que parecem dificultar a coerência da construção de um conceito claro sobre inclusão.

Apesar de não ter sido objetivo desta pesquisa investigar diferenças de concepções entre a inclusão escolar de alunos com diversos tipos de deficiências e a inclusão escolar do aluno com deficiência mental, vale ressaltar que, mesmo tendo sido oportunizado às professoras falarem, separadamente sobre os diferentes tipos de inclusão, não surgiram concepções diferenciadas quanto à inclusão de portadores de necessidades diversas.

Portanto, a partir de agora, nesta discussão, estaremos tratando sempre da inclusão dos deficientes mentais.

Os aspectos que surgiram como conflitantes nas falas das professoras foram:

- (a) Assumir uma posição favorável à inclusão - talvez por ser esta posição politicamente correta - *versus* acreditar que o aluno com deficiência mental necessita de atendimento de especialista o tempo todo.
- (b) Atribuir as dificuldades encontradas em sala de aula ao comportamento do aluno incluído com deficiência mental *versus* expressar que as condições de trabalho são inadequadas tanto para professor, quanto para os alunos.

- (c) Ser favorável à inclusão escolar dos alunos com deficiência mental *versus* não acreditar na capacidade de aprendizagem destes alunos.

Dentre as dez professoras participantes da pesquisa, apenas duas (P2 e P6), posicionaram-se abertamente contra a inclusão:

P2: Eu num acho muito certo não. Numa sala regular não. (turno 36)

P6: “Não concordo de jeito nenhum! Eu a..., eu falo, na hora! Eu não concordo de jeito nenhum. Eu acho assim que é até assassinar os filhos alheio! Eu acho, eu acho, eu não...pra mim acho errado!”(turno 38).

Essas professoras alegam que os alunos incluídos com deficiências precisam de cuidados especiais, para os quais elas não estão preparadas, e afirmam, também, que elas não dispõem do tempo necessário para atendê-los adequadamente.

A posição favorável à exclusão, fundamentada nesses argumentos, evidencia que essas professoras ainda concebem deficiência como um fenômeno tão complexo que elas não têm condições para trabalhar com um aluno com deficiência mental, em suas salas.

Outro argumento utilizado pela professora P2 para justificar sua posição desfavorável à inclusão foi o comportamento dos alunos incluídos e sua repercussão sobre os demais. De acordo com P2, “os outros alunos, fica muito agressivo duma vez. Porque vêm eles fazer aquilo, né, e não tem...não tem nenhum castigo ou coisa assim, pra eles. Então, eles querem fazer a mesma coisa, sabe? Fica difícil pra gente mexer, trabalhar, eles do...eles junto, por causa disso”. (turno 42).

Impressiona neste trecho a forma como P2 responsabiliza os alunos DMs incluídos pelo comportamento ‘agressivo’ dos outros alunos. A fala da professora passa uma idéia de que a classe toda está sem controle, numa total indisciplina, e que ela, professora, está na sala como mera expectadora. E o que é ainda mais grave, a causa de todo o tumulto é o aluno deficiente mental incluído. Nesse caso cabe refletirmos sobre as práticas de inclusão que estão sendo efetivadas nas salas de aula, e o que subsidia essas práticas. Faremos essa reflexão logo adiante nessa discussão.

As demais participantes, P4, P5, P7, P8, P9 e P10, posicionaram-se a favor da inclusão. Mas condicionaram essa posição à preparação dos professores, da equipe escolar e/ou apoio regular de especialistas. Como pode ser observado em alguns trechos das entrevistas.

P9: Eu acho que é um processo que tem que acontecer gradativamente. Porque a primeira coisa, as pessoas que vão trabalhar com eles tem que ser preparadas. Porque tem gente que aceita, porque conhece, porque entende e tem aqueles que não aceitam de jeito nenhum. Então tem que ter uma preparação, para depois começar a trabalhar com essas crianças. Porque dizer que é fácil, não é. (turno 38)

P10: É válido. É válido. Por uma parte, eles é uma criança, eles precisa de se socializar no meio. É válido. Mas, eu acho que o professor tem que estar mais preparado. Não só o professor, mas toda a equipe escolar. Porque, não fica só no professor.(turno 42).

As professoras citadas acima reconhecem que sentiram dificuldades no atendimento aos alunos DMs incluídos. Atribuem essas dificuldades, em parte, à falta de preparo delas e da equipe escolar. No entanto, não usam a falta de preparo como argumento para assumirem uma posição contrária à inclusão. Ao contrário, reivindicam preparo para elas e para a equipes escolar.

Entendemos essa demanda das professoras por preparação como autentica. É uma demanda que emerge de reflexões feitas a respeito das práticas de inclusão das quais fizeram parte, concretamente. Reflexões sobre si mesmas, suas competências profissionais e sobre as exigências que se impõem ao trabalhador da educação nos dias atuais. São reivindicações que não podem ser ignoradas, tendo em vista que são falas de sujeitos que são parte constituinte do processo de inclusão escolar dos portadores de deficiências.

P4: Eu acho ótimo. Desde que nós estivéssemos preparados. Tivesse pessoas, pelo menos, pra estar nos orientando diariamente o que fazer diante de cada situação, né? (turno38)

P7: A inclusão é boa, desde que aconteça um acompanhamento por um grupo de “especialistas”. (turno 34)

Nos trechos acima, as professoras solicitam ‘pessoas para orientar’, ‘especialistas para acompanhar’, assim que começaram a falar sobre inclusão. Essa solicitação aparece na fala de várias outras participantes no momento em que fazem sugestões. Mas, nos casos de P4 e P7, a solicitação de especialista para orientar o trabalho de inclusão surge como uma *condição* para que a inclusão ocorra com sucesso. Temos aqui a expressão das professoras de que elas se sentem incapazes de realizar a inclusão sem o auxílio de especialistas, o que vem a confirmar as concepções por elas apresentadas anteriormente sobre deficiência mental.

Somente P1 e P3 colocaram-se como favoráveis à inclusão, incondicionalmente, destacando os aspectos positivos desta para os alunos incluídos.

P1: Bom, eu acho além de ser necessário, eu acho assim muito importante.

Porque a inclusão faz eles se sentirem iguais aos outros, né?. (turno 38)

P3: É como eu já disse, ele precisa estar num meio...pra poder ele aprender a conviver, na convivência com os outros, e também eles aprendem alguma coisa, mesmo deficiente mental ele tem sua parcela de aprendizado de sociedade, e pra sociedade.(turno 44)

Mesmo sendo favoráveis à inclusão, e reconhecendo os benefícios que ela proporciona aos alunos incluídos, P1 e P3 queixam-se de dificuldades semelhantes às de outras participantes, o que denota percepção da realidade com todos os obstáculos que se apresentam. No entanto, essas professoras não deixam de acreditar na possibilidade de realizar a inclusão escolar dos alunos com deficiência mental.

2- A Similaridade dos Resultados Encontrados em Ambos os Grupos

A forma como propusemos a divisão das professoras participantes em um grupo de ‘maior facilidade’ (P1 a P5) e outro de ‘maior dificuldade’ (P6 a P 10), apresentou-se para nós apenas um caminho inicial para realizar uma investigação dos aspectos que

poderiam estar colaborando para facilitar ou dificultar o trabalho das professoras de primeira fase do ensino regular com alunos incluídos com deficiência mental.

A escolha das professoras pertencentes a cada grupo teve como critério único o parecer (ou indicação) das coordenadoras pedagógicas que trabalhavam com elas durante o período em que atenderam alunos incluídos com deficiência mental na escola. Sabemos que este é um critério bastante específico e que envolve, especialmente, o que a coordenadora entende por inclusão, facilidade e por dificuldade. Depende, também, da relação da coordenadora com a professora indicada e dos próprios conceitos de deficiência mental e educação inclusiva da própria coordenadora.

Entretanto, esse critério para escolha das participantes foi utilizado, tendo em vista que, mesmo diante dos aspectos acima levantados, o parecer das coordenadoras pedagógicas envolvidas com as professoras participantes da pesquisa poderia ser um forte indicador de fatores relevantes no trabalho das professoras do ensino regular com alunos DMs incluídos.

Porém, ao realizarmos as análises do material obtido na pesquisa, não encontramos qualquer aspecto dentre as categorias que foram investigadas que estivesse presente em um dos grupos, e não estivesse no outro. As definições conceituais de DM são tão confusas no GF como no GD. Temos, em ambos os grupos, professoras favoráveis e desfavoráveis à inclusão. As práticas pedagógicas não apresentaram qualquer especificidade que se destacasse como característica de um dos grupos, em comparação com o outro. Quanto à formação profissional, observamos ser esta bastante semelhante nos dois grupos. A reação dos alunos do ensino regular e de suas famílias também foi bastante homogênea nos dois grupos. E, por fim, as professoras tanto do GF, quanto do GD apresentaram sugestões semelhantes, de modo que podemos inferir que as professoras de ambos os grupos, GF e GD, perceberam os mesmos obstáculos no trabalho com os alunos DMs incluídos em suas salas de aula, assim como deram sugestões muito parecidas.

3- Práticas, Queixas e Sugestões das Professoras

Notamos que ao falar das práticas pedagógicas utilizadas com seus alunos incluídos com DM as participantes dos dois grupos afirmaram, em geral, terem realizado adaptações curriculares. Mas não demonstraram ter clareza do que vem a ser uma adaptação curricular, ou de como deve ser o trabalho pedagógico com os alunos com

DM. Segundo as falas das professoras, somente uma fez de fato uma certa adaptação, as outras somente afirmaram ter mudado o seu comportamento. Como podemos observar nos trechos abaixo:

P6: Eu trabalhei assim, eu procurei assim, o mais de perto com esses alunos. Até porque, eles têm assim é muita dificuldade...E a gente tem que ta fazendo esse acompanhamento ne, eles...a gente tem que esperar, escreve o conteúdo no quadro, tem que aguardar eles.(turno 46)

P2: Eu trabalho com atividades diferenciadas. Que a gente chama-se aqui, adaptação curricular. (turno 48)

P4: Eu trabalho com eles normais. Eu não faço deles é...diferença entre o grupo.(turno 48)

P4: Faço em termo de avaliação. Num ponto de vista, né? Mas assim, fazer uma atividade diferente pra eles na mesma sala, não. Eu tento acompanhá-lo de maneira diferente dos outros. Mas eu não gosto nem muito assim, que o aluno perceba que eu estou com tamanha dedicação pra ele. Pra ele não se sentir que está com um conhecimento, né, menos que os outros. (turno 52)

Evidentemente, como assinalam Almeida (2001), Carvalho (2004), Góes e Laplane (2004), Mantoan (2002) e Marcondes (2002), o conhecimento das práticas pedagógicas necessárias para trabalhar com alunos incluídos com DM advém de formação profissional adequada. Por mais que o profissional da educação seja favorável à inclusão e deseje ter um aluno incluído em sua sala, acreditamos que sem um mínimo de preparo profissional estará desprovido de recursos para trabalhar com seus alunos incluídos.

Não estamos aqui defendendo uma formação específica para trabalhar *separadamente* com alunos com a deficiência mental o contexto inclusivo, pois concordamos com Mantoan (2002) que os professores devem ser preparados para trabalhar com a diversidade. Entretanto, observamos que a maioria das professoras participantes dessa pesquisa, assim como muitas professoras que estão em exercício atualmente em nosso sistema educacional, tiveram suas formações acadêmicas quando o

modelo educacional que prevalecia era o da exclusão. Portanto, não foram preparadas para realizar o trabalho pedagógico com alunos portadores de deficiências.

Devido à extensão territorial do Brasil, à dimensão e complexidade do nosso sistema educacional e às barreiras político-administrativas que se antepõe à realização de cursos pelo Ministério da Educação e Cultura, acreditamos que grande parte das professoras do ensino regular que estão hoje trabalhando com os alunos incluídos com deficiência mental, não receberam qualquer tipo de preparo ou orientação para atendê-los.

Destacamos aqui a resposta das participantes dos dois grupos ao serem perguntadas se receberam algum tipo de preparo para trabalhar com os alunos incluídos:

P1: Não. (turno 14)

P6: Recebi não.(turno 10)

P3: Só de Deus. (turno 12)

P9: Não. Recebi não. Nenhum, nunca, nada. (turno 14)

Juntamente com a questão da formação investigamos os apoios recebidos pelas professoras no processo de inclusão do alunos com deficiência mental. Novamente nos deparamos com as similaridades nos dois grupos, GF e GD. Ambos tiveram participantes que receberam apoio de colegas da equipe escolar, da equipe multidisciplinar. E participantes que não receberam qualquer tipo de apoio. Um aspecto interessante sobre o apoio recebido pelas professoras é a forma como as professoras valorizaram este apoio. Como podemos observar nas falas das participantes há diferentes formas de compreender e receber apoio:

P7: Bom, eu não sei se pode nem ser chamado de apoio, mas nós temos uma equipe do núcleo regional que periodicamente vão lá ver como está a vida desses alunos.(turno 12)

P8: Olha, dizer não é uma palavra assim...nunca também é uma palavra muito sabe. Na medida do sistema, você tem. Só que... num todo, nada ajudou.(turno 16)

P5: Pra começar, né, eu tenho apoio, assim, por parte de alguns pais, né, gente tem. Por parte da coordenação, ela está sempre do nosso lado, ela está sempre nos apoiando. A direção, a secretaria, e assim algumas amigas, né? E tem também apoio das meninas, né, da equipe multidisciplinar que sempre que a gente...vamo dizer assim, chama, né, é atendida. Elas estão prontas, né, pra nos ajudar...(turno 20)

P1: Olha, além do apoio da..., de todo o grupo, né, do... dos colegas de trabalho, também o apoio do... do núcleo, né? No caso, que já...da delegacia de ensino e que nós temos, né? Que, é lá que fica a coordenação do ensino especial, quando a gente precisa de qualquer coisa, que a escola não supre, seus colegas não conseguem solucionar, a gente vai em busca, eles dão suporte... né, dão toda...é o suporte que a gente necessita.(turno 20)

Entendemos que esses dados da pesquisa apontam a necessidade de uma formação profissional que permita às professoras conhecerem as especificidades da deficiência mental e se apropriarem de métodos adequados para trabalhar com estes alunos. Para tanto, é necessário trabalhar na dimensão psicológica das professoras, auxiliando-as a ressignificar os aspectos simbólico da DM e da inclusão, o sentido dado à escolarização, a identidade profissional dos professores e as relações interpessoais existentes no contexto escolar.

Percebemos, também, que um apoio especializado precisa ser efetivamente realizado, como forma de orientação específica quando necessário for, de modo que o professor se sinta mais competente e seguro diante de situações relacionadas à presença e participação do aluno com DM em sua sala de aula. Caso contrário, corremos o risco de não estarmos realizando uma verdadeira inclusão escolar. Como alerta P7:

P7: Mas nós temos que ver até que momento que realmente esse aluno está sendo incluído no ensino e aprendizagem. Porque socialmente ele está sendo incluído. (turno 36)

Notamos que mesmo as participantes favoráveis à inclusão dos deficientes mentais, tendem a pensar ser possível, apenas, a inclusão social para esses alunos, isto é,

a inclusão que apenas e tão somente favorece o portador de DM levando-o a aprender a conviver com as pessoas . Segundo elas,

P10: Eu acho que ele se sente feliz.Porque, meio que assim, ele é...ah assim, eu vejo nele que, ele se sente ali. Até porque ele não tem sido excluído, né? Ele tá ali socialmente, igualmente, né?(turno 50)

P8-Então, ele vai crescer em todos os fatores, sabe. Psicológicos, emocional, familiar, em todos, em todos, em todos. Ele só vai ter crescimento convivendo na inc...com os normais né, na inclusão. Como incluso.(turno50)

As professoras participantes da pesquisa, em geral, revelaram que não acreditam na capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência mental. Quando muito acham que eles são capazes de aprender pouco, até um certo limite. Esse modo de pensar pode acarretar prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos incluídos com DM, por motivos óbvios, como o baixo investimento por parte da professora no trabalho pedagógico com esses alunos. Como consequência, é bastante provável que ocorra uma diminuição na auto-estima dos alunos incluídos e, na mesma linha, que eles se desinteressem em aprender.

Notamos que algumas professoras ficaram surpresas ao perceberem, na prática, o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos DMs incluídos:

P1: (...) o desenvolvimento deles é lento, né, mais pra eles e pra gente que sabe a dificuldade que eles tem, é... é uma satisfação muito grande. Porque eles tem realmente capacidade. É lento, mais eles consegue realmente.(turno 54)

P6: Olha. Eu...não vou dizer pra você que eu não notei assim, a gente nota ao... corrigir as tarefas, os caderninho deles. Acompanhar, ver se eles estão desenvolvendo, dá intriga.(refere-se aqui à relação com os colegas).(turno 60)

Entendemos que essa percepção é importante para a mudança de concepções das professoras a respeito da inclusão dos alunos DMs. Quando valorizadas e elaboradas por meio de discussões entre os atores da inclusão escolar, percepções como essas

contribuem para construir práticas pedagógicas de sucesso junto aos alunos DMs. E somente com o sucesso de uma inclusão escolar de fato, ou seja, que viabilize a aprendizagem dos alunos incluídos é que será possível banir da vida destes alunos o estigma de ‘doidinho’ que ainda permeia o universo escolar, como diz P5: “O preconceito ainda atrapalha. A gente não quer saber. Não quer que aconteça o preconceito, mas ainda acontece, né, de ter preconceito, de tá chamando ele de doidinho, de maluquinho, né, de tonto” (turno 46).

Sabemos que o preconceito com relação ao portador de necessidades especiais ainda é uma grande barreira a ser superada em nossa sociedade. Outras dificuldades, porém, apresentam-se especificamente na inclusão escolar dos portadores de deficiência mental. E muitas vezes, em nossa pesquisa, encontramos professoras que responsabilizam as famílias, os alunos incluídos e os próprios colegas professores por essas dificuldades.

P6: (...) não tem acompanhamento dos pais, os pais jogam nas nossas costas e pensam que o professor é que é ... ai, ai o professor vai ser o, a, o pai , a mãe, o psicólogo. Quase tudo ali, e a mãe e o pai fica pra lá (turno 8).

P7: (...) tem um que não copia porque não quer. Lê muito bem, pela necessidade especial que ele tem, ele lê bem demais. Interpreta bem, mas ele não quer fazer. E os outros, já tem a limitação da interpretação, mas eles tentam com todo o esforço fazer (turno52).

P8: Eu acho, eu sempre pensei assim, que independente da escola, o aluno sabe para onde vai. Então tem muito aluno que sai da periferia e é doutor. E tem muito aluno que sai da Escola mais cara, dos melhores profissionais e não é nada. Então essa questão de crescimento é individual, porque o aluno tem que...Nós educadores devemos ensinar os nossos alunos a buscar (turno 10).

P1: Depende de você [professor] querer, de você buscar, de você é...de comprometer...ter a...essa responsabilidade. O importante é o professor buscar realmente (turno 26).

Na fala das professoras, verificou-se a carência de uma análise crítica que contemple as questões sociais mais amplas, que incidem no sistema educacional. Esta

carência revela a forte influência da ideologia neoliberal nas concepções dos professores, como assinala Mazzota (1987) e Laplane (2004).

Consideramos esse aspecto bastante relevante para a construção da educação inclusiva, pois, este é um fator que está diretamente relacionado às barreiras para uma inclusão verdadeira. Concordamos com Marcondes (2002) que os cursos de formação de professores devem contemplar o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a realidade. Em suas palavras, Marcondes (2002) afirma que “Assim sendo, não se pode, entretanto, limitar as reflexões dos alunos-mestres às questões técnicas de métodos de ensino e de organização interna da sala de aula ignorando o contexto social e institucional em que o ensino tem lugar” (p. 197).

4- Crenças e Valores nas Práticas Pedagógicas

Não há dúvidas que a formação profissional dos professores (tanto acadêmica, quanto em trabalho) assume um papel fundamental na construção de conhecimentos sobre questões técnicas pertinentes à pedagogia, assim como na transformação das idéias e concepções dos professores. Aqui queremos chamar a atenção, especialmente, para a importância das convicções, crenças, e valores daqueles que irão atuar como docentes.

Como observamos nas falas das participantes dos dois grupos (GF e GD), as práticas pedagógicas na inclusão de alunos com deficiência mental expressam as concepções das professoras. Como exemplo, trazemos a fala de uma participante que não recebeu preparo algum para atender deficientes mentais, mas que acredita, sobretudo, nas possibilidades de aprendizagem do ser humano em geral:

P3: Primeiro eu chamo o normal, como o povo diz, depois eu chamo aquele que é deficiente pra fazer a mesma coisa pra que ele não se sinta...é como eles chamam de pagar mico, pra que ele se sinta que ele é a mesma coisa que as outras pessoas, que ele sinta que o que um faz ele também tem capacidade de fazer. E eu me alegro muito quando eu vejo a alegria dele fazer o que o outro já fez (turno 54).

P3: (...) porque eu trabalho muito em grupo na minha sala, depois eu fiz ele líder de um grupo. Toda coisa que ia acontecer, de projeto, ele era o líder, ele não sabia resolver a questão escrita, leitura e escrita, mas ele sabia resolver a questão de...como eles estar juntos pra poder apresentar bem apresentado, por

exemplo: roupa pra apresentar, como seria...se chega lá na frente..essas coisa, assim, era pra ele. Era...eu aproveitava dele essa questão (turno 64).

Refletindo sobre estas e muitas outras falas das professoras é possível concluir que a realização de cursos preparatórios de cunho puramente informativo pouco contribui para a construção da educação inclusiva. É preciso se investir no nível das crenças e valores dos futuros (e atuais) professores.

Uma queixa recorrente das professoras foi falta de informações a respeito de seus alunos incluídos com deficiência mental. Informações básicas sobre o que significa a deficiência, formas de lidar e trabalhar com a criança, informações sobre aquela criança específica, e, especialmente, orientação para que passe a acreditar que vale mesmo a pena investir no aluno em termos de ensino-aprendizagem. Enquanto suas crenças se resumirem a perceber a deficiência mental como uma 'doença', como vimos anteriormente, elas tenderão a achar que pouco, ou quase nada, poderão fazer com esses alunos.

De acordo com as professoras, elas praticamente não receberam informações sobre seus alunos incluídos, sendo que em alguns casos a professora não foi sequer informada de teria um aluno com deficiência mental incluído em sua sala. As conseqüências desta prática podem ser desastrosas como ilustra o trecho abaixo:

P8: Eu acho que, se a gente saber, tiver a informação... saber as características. Tu vai saber melhor lidar com ele. Porque tu vai saber como reagir em determinados momentos que ele se posicionar, tu já vai saber como fazer. E se tu não souber, tu vai te interessar, tu vai ler, tu vai buscar, e vai saber na hora...reagir... A primeira vez que esse menino teve a crise assim como, pá, se atirar no chão...eu sou mãe, eu não sou uma leiga, eu não sou uma menina. Eu fiquei assim, passada! Ah, eu fiquei perplexa, eu acho que fiquei pior que os colegas, assim, os colegas de...assim, os colegas dele, sabe? Porque eu não tava preparada para ver aquilo.(turno74)

Analisando as entrevistas, todas as professoras afirmaram que as informações que receberam sobre seus alunos incluídos foram insuficientes para atendê-los bem, sendo que algumas professoras acreditam que é necessário um diagnóstico para nortear melhor os seus trabalhos pedagógicos com os alunos incluídos com DM.

Como nos alerta Neves e Machado (2005), para desenvolvermos práticas inclusivas precisamos superar as práticas que durante muito tempo favoreceram as concepções ideológicas da exclusão, como por exemplo a aferição do QI do aluno e a psicometria. Acrescentamos aqui o papel extremamente negativo dos rótulos e das classificações, e das discriminações que decorrem daí. Por outro lado, não podemos ignorar as falas das professoras que, nessa pesquisa, foram unânimes quanto à necessidade de disporem de informações mais objetivas sobre as características de seus alunos DMs incluídos, informações essas que poderiam favorecer a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Portanto, entendemos que a avaliação pode ser um instrumento útil no atual contexto da inclusão escolar, *desde que seja realizada*, como nos ensina Neves (2001, 2003) e Neves e Machado (2005), *de forma processual, abrangente, envolvendo os professores, os familiares e o próprio aluno*. A avaliação, a nosso ver, permite que o professor tenha a seu dispor uma fala e uma escuta psicológica que lhe possibilitem o reconhecimento do seu saber, de sua contribuição. Tal avaliação deverá, também, ser desvinculada de ideologias deterministas, e deve buscar a integração dos aspectos individuais do aluno com as características do contexto sociocultural em que ele está incluído.

Além disso, em nossa percepção, é certamente importante que, além de tudo isso, os alunos incluídos com DM sejam atendidos em horário complementar em salas de recurso com professores especializados (Ferreira e Ferreira, 2004; Jannuzzi, 2004; Kassar, 2004).

5- Contribuição da Psicologia Escolar

Vimos, até agora, que os dados apontam para a necessidade de um profissional de apoio às professoras que vá além das questões técnicas metodológicas e de informações teóricas a respeito daqueles que estão sendo incluídos. O momento exige um profissional que conheça os problemas próprios e complexos da educação e da psicologia, e que possa trazer contribuições efetivas para transformar concepções e crenças.

Araújo (2003, 2005) ressaltou o papel do psicólogo escolar nas transformações das concepções dos professores sobre si mesmos, sobre seus alunos e sobre as barreiras

que se apresentam à educação. Em nossa pesquisa, não raras vezes as participantes sugeriram especialistas para orientá-las, às vezes chegando a especificar que este especialista deveria ser um psicólogo.

Entendemos, assim, que o psicólogo escolar pode trazer importantes contribuições para promover a inclusão escolar, pois ele reúne condições para realizar um trabalho de intervenção nas subjetividades dos professores, alunos e demais atores envolvidos com a inclusão de alunos com deficiências, visando a favorecer este processo.

Não podemos promover a inclusão escolar valorizando apenas o aluno como um sujeito historicamente constituído, e negando o professor como sujeito também historicamente constituído. Ambos são partes ativas e interativas do momento atual, e estão construindo o momento futuro. Portanto, o professor precisa ser visto, também, com suas necessidades específicas de inclusão nesse momento histórico em que as transformações do mundo atual ocorreram em uma velocidade tal que as exigências profissionais que se impõem sobre ele são, muitas vezes, contrárias às suas concepções. Além da necessidade de se incluir o professor no sentido de informá-lo melhor, acreditamos que ele, também, precisa ser ouvido e considerado em suas análises e opiniões.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa nos possibilitou trazer à tona algumas das concepções de professoras, aqui consideradas como sujeitos ativos, que estão construindo no dia-a-dia a inclusão escolar. Buscou-se analisar suas idéias e suas crenças, o modo como percebem e avaliam a situação atual, bem como imaginam o que poderia ser melhorado em termos dessa realidade.

De acordo com os dados da pesquisa, percebemos que para realizar a educação inclusiva dos alunos com deficiência mental, faz-se necessário trabalhar especialmente o conceito e o preconceito, assim como as crenças e concepções sobre DM e as práticas pedagógicas concretas que vem sendo (ou não) utilizadas pelas professoras responsáveis pela inclusão de alunos com DM. Um aspecto importante, mencionado por algumas das professoras para eliminar o preconceito, por exemplo, foi promover interações positivas

entre todos os alunos, valorizando as diferenças e vivenciando, na prática, interações mutuamente respeitadas.

Vemos o momento atual da educação escolar como bastante significativo para que as transformações necessárias neste contexto venham a ser bem sucedidas. As dificuldades que ora se apresentam precisam, portanto, serem superadas de forma construtiva e colaborativa, para que possam germinar novas concepções e novas crenças nas subjetividades coletivas e individuais, que, por sua vez, constituirão e serão constituídas por práticas educativas e socioculturais específicas, democráticas e mais eficazes (Branco, submetido).

A perspectiva sociocultural construtivista que fundamenta essa pesquisa privilegia tanto o contexto sociocultural, quanto o indivíduo, destacando, porém, o papel fundamental da interação de ambos em uma relação de co-construção. Assim, entendemos que a inclusão escolar é um processo necessário, mas que merece uma análise ampla e aprofundada de todos os aspectos envolvidos na questão, não se resumindo, portanto, à simples colocação de alunos portadores de necessidades especiais nas classes regulares sem se levar em conta as especificidades de cada caso.

A inclusão escolar vem desencadeando mudanças que vão além das questões políticas, administrativas e técnico-metodológicas. Tais mudanças estão ocorrendo nos sujeitos, nas próprias pessoas envolvidas neste processo, especialmente alunos, professores e familiares. Interessa-nos, assim, que todas essas mudanças sejam positivas e promotoras do desenvolvimento das pessoas, as quais apresentam as mais diversas características, e, em consequência, na própria sociedade em que vivem.

VII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, D. B. (2001). Formação de professores para a escola inclusiva. Em: V. M. S. S. Lisita & A. J. Peixoto (Orgs.), *Formação de professores: políticas concepções e perspectivas*. (pp. 59-68). Goiânia: Alternativa
- Almeida, M.I. (2002). Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? Em: D.E.G. Rosa & V.C. de Souza (Orgs.), *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. (pp. 57-66). Rio de Janeiro: DP&A.
- Anache, A. A. (2005). Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em educação especial. Retirado em 09/04/2006 do *Educação On Line*, <http://www.educacaoonline.pro.br>.
- Aranha, M. L. de A. (1989). *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna.
- Aranha, M. S. F. & Laranjeira, M. I. (2003). Brasil, Século XX, Última Década. Em: Ministério da Educação/ Secretaria de Ensino Especial, M.S.F. Aranha (Org.), *Saberes e Práticas da Inclusão, 1* (pp. 17-39). Brasília.
- Araújo, C. M. M. (1995). *Relações interpessoais professor – aluno: uma abordagem para a questão das dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Araújo, C. M. M. (2003). *Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Araújo, C. M. M. (2005). Recriando identidades, desenvolvendo competências. Em: A. M. Martinez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social*. (pp. 243-259). Campinas Alínea.
- Assmann, H. & Sung, J. M. (2000). *Competências e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis: Vozes
- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (1999) Multiplicidade de olhares – o médico, o psicológico, o educador. Em: *Mensagem da APAE 87*, pp.36-39. Brasília: F. W. Moreira.
- Ballone, G.J.(2003). Deficiência mental. Retirado em 18/10/2005 do Psiqweb (*Psiquiatria Geral*), <http://site.uol.com.br/gballone/infantil/dm1.html>.
- Bauer, M.W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Bianchetti, L. (2003). *Aspectos históricos da educação especial*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.
- Bock, A. M. B., Gonçalves, M. G. M. & Furtado, O. (2002). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez.
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and developing societies*, 9 (1) 35-64.
- Branco, A. & Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 3, 251-258.
- Branco, A.U. (no prelo). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores humanos. *Revista Pró- Posições*, UNICAMP.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, R. E. (2004). *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto alegre: Mediação.
- Cole, M. (1992). Culture in development. Em: M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Orgs.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (3ª ed.) (pp. 731-788). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coll, C. (2000). *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. (C. Schilling, Trad.). São Paulo: Ática.
- Coll, C., Palácios, J. & Marchesi, A. (Orgs.), (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Demo, P. (1987). *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas.
- Demo, P. (2001). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.
- Dias, S.S. (2004). *O sujeito por trás do rótulo: significações de si em narrativas de estudantes de ensino médio com indicação de deficiência mental*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Drucker, P.F. (1996). *Administrando em tempos de grandes mudanças*. São Paulo: Pioneira.
- Fávero, M. H. (2005). *Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Ferreira, M.C. C. & Ferreira, J. R. (2004). Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. Em: M.C.R.Góes & A.L.F.de Laplane (Orgs.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. (pp. 21-48). Campinas: Autores Associados.

- Figueiredo, R.V. (2002). Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. Em: D.E.G. Rosa & V.C. de Souza (Orgs.), *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. (pp.67-78). Rio de Janeiro: DP&A.
- Glaserfeld, E. V. (1982). An interpretation of Piaget's constructivism. *Revue Internationale de Philosophie*, 142-143, 612-635.
- Góes, M. C. R. & Laplane, A.L. F. (2004). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados.
- González, J. A. T. (2002). *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gould, S.J. (1999). *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Descartes, R. (1987) *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural.
- Jannuzzi, G. (1992). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Jannuzzi, G. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- Kassar, M. C. M. (2004). Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: Do que e de quem se fala?. Em: M.C.R.Góes & A.L.F.de Laplane (Orgs.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. (pp.49-68). Campinas: Autores Associados.
- Kelman, C. A. (2005). *Aqui Tudo é Importante! Interações de Alunos Surdos com Professores e colegas em espaço Escolar Inclusivo*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Kindermann, T. & Valsiner, J. (1989). Research strategies in culture-inclusive developmental psychology. Em: J. Valsiner (Org.), *development in cultural context*. (pp. 3-50). Toronto: Hogrefe & Huber.
- Kopnin, P. V. (1972). *Fundamentos lógicos da ciência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A.
- Kuhn, T. S. (2003). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Laplane, A.L.F.(2004). Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. Em: M.C.R.Góes & A.L.F.de Laplane (Orgs.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. (pp.5-20). Campinas: Autores Associados.
- Laville, C. & Dione, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Leontiev, A.N., Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1991). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. & Toschi, M. S. (2003). A construção da escola pública: avanços e impasses. Em: A. J. Severino & S.G. Pimenta (Orgs.) *Educação escola: políticas estruturas e organização*. (pp.167-179). São Paulo: Cortez.
- Lima, E. C. A. S. (1992). *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: GEDU.
- Maciel, D., Branco, A.U & Valsiner, J. (no prelo). Bidirectional process of knowledge construction in teacher-student transaction. Em: A.U. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Madureira, A F. & Branco, A U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, 9, 1, 63-75.
- Madureira, A. F. & Branco, A. U. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em: M. A. Dessen & A. L. C. Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. (pp. 90-109). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mantoan, M. T. E. (2004). Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. Em: R. Gaio & R. G. K. Meneghetti (Orgs.), *Caminhos pedagógicos da educação especial*. (pp.78-94). Rio de Janeiro: Vozes.
- Mantoan, M.T.E. (2001). *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione.
- Mantoan, M.T.E. (2002). Produção de conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED. Em: D.E.G. Rosa & V.C. de Souza (Orgs.), *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. (pp.79-94). Rio de Janeiro: DP&A.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1995). Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. Em: C.Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. (pp.7-14). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marcondes, M. I. (2002). Currículo de formação de professores e práticas reflexivas: possibilidades e limitações. Em: D.E.G. Rosa & V.C. de Souza (Orgs.), *Políticas e*

- práticas Organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores* (pp.190-205). Rio de Janeiro: DP&A.
- Marque, L. P. (2001). *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas*. Juiz de Fora: Editora UFJF.
- Mazzotta, M. J. S. (1987). *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira.
- Mazzotta, M. J. S. (2001). *Educação especial no Brasil: historia e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Ministério da Educação/ Secretaria de Ensino Especial (1995). *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental. Série diretrizes, 5*, Brasília:MEC/SEE.
- Ministério da Educação/ Secretaria de Ensino Especial (1997). *Deficiência mental. Série Atualidades Pedagógicas, 3*, Brasília: MEC/SEE.
- Ministério da Educação/ Secretaria de Ensino Especial (2003). *Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Série saberes e prática da inclusão, 9*, Brasília:MEC/SEE.
- Morin, E., Ciurana, E. R. & Motta, R. D. (2003).*Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez.
- Neves, M. M. B. J. & Machado, A. C. A. (2005). Psicologia escolar e educação inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. Em: A M. Martinez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social*. São Paulo: Alínea.
- Not, L. (1993). *Ensinando a aprender: elementos de psicodidática geral*. São Paulo: Summus.
- Oliveira, M. K. (2000). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione.
- Patto, M.H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, J. E. D. (2000). *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pessoti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo:T.A. Queiroz.
- Piaget, J. (1987). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio: LTC.
- Ratner, C. (2002). *Cultural Psychology: theory and method*. New York: KA/PP

- Rey, F. G. (1997). Tradición y cambio en el desarrollo epistemológico de la psicología. Em: F. G. Rey, *Epistemología Cualitativa y subjetividad*. (pp. 9-106). São Paulo: Educ.
- Rey, F. G. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia*. São Paulo: Pioneira.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Schiff, M. (1993). *A inteligência desperdiçada: desigualdades sociais, injustiça escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (1992). *História da psicologia moderna*. São Paulo: Cultrix.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: the social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1998). *The Guided Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (1994). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em: W. de Graaf & R. Maier (Orgs.), *Sociogenesis reexamined* (pp. 47-70). New York: Springer.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and development of children's action: a theory of human development*. New York: Wiley.
- Valsiner, J., Branco, A.U. & Dantas, C. (1997). Socialization as construction: parental belief orientations and heterogeneity of reflection. Em: J. E. Grusec & L.Kuczynski (Orgs.), *Parenting and children's internalization of values*. New York: Wiley.
- Velho, G. (1985). O estudo do comportamento desviante: A contribuição da antropologia social. Em: G. Velho (Org.) *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. (pp. 11- 28). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Vygotsky, L. S. (1995). Fundamentos de defectologia. Em: *Obras completas. Tomo Cinco*. Ciudad de La Habana: Pueblo Y Educación.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2003). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabala, A. (1998). *A prática da educação inclusiva: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

VIII- ANEXOS

Anexo I

Roteiro de Entrevista

1. Você gosta de ser professora? Como professora o que você gosta mais? E do que você menos gosta?
2. Fale um pouco sobre sua experiência como professora e sobre o que você acha da escola pública aqui em Gurupi?
3. O que você entende por deficiência mental?
4. Você já trabalhou com considerados DM.? Por quanto tempo? Como foi a experiência para você?
5. O que você acha da idéia da inclusão de alunos que tem algum tipo de necessidade educativa especial (surdez, deficiência motora, visual ou mental) em classes regulares?
6. Agora fale mais sobre a inclusão de crianças consideradas DMs. O que você acha desta inclusão? Quais os efeitos da inclusão sobre o professor, os alunos regulares e o próprio deficiente?
7. Como você trabalha com seus alunos que são considerados deficientes mentais? Você poderia dar alguns exemplos?
8. Você precisou fazer algum tipo de adaptação ou mudança na rotina da sala de aula para atender aos alunos considerados DMs? O que você esperava deles logo que eles chegaram a sua turma?
9. Como você percebe esses alunos DMs atualmente dentro da sala de aula, com você e com os colegas, como tem sido o desenvolvimento deles?
10. Como os alunos regulares da sua sala receberam os alunos considerados DMs? Hoje como é a relação entre eles ?
11. Os pais dos alunos regulares fizeram algum comentário a respeito da inclusão na sala de aula de alunos com DM ?
12. O que você sabia sobre a vida desses seus alunos DMs antes deles serem incluídos na sua turma? Foram repassadas informações sobre as características de cada um deles? Por quem?
13. Você acha que as informações que você recebeu foram suficientes para você atende-los bem?

14. Você recebeu algum preparo específico para atender essas crianças com DM? Você recebeu algum tipo de apoio ou suporte para realizar este trabalho de inclusão? Que tipo de apoio você acha que é importante para realizar este trabalho?
15. Na sua experiência, o que pode favorecer a inclusão desses alunos? O que mais? E o que pode dificultar a inclusão? O que mais? Você poderia dar alguns exemplos (de coisas que ajudam e que atrapalham)?
16. Com quem você costuma conversar sobre suas dificuldades em sala de aula? Essas conversas tem sido suficientes?
17. Você se sente preparada para fazer este trabalho de inclusão? Que outro tipo de apoio você acha necessário?
18. Que sugestões você teria em relação à questão da inclusão escolar de crianças consideradas DMs?
19. O que mais você acha importante dizer sobre o assunto?

Anexo II**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezada Professora,

Você está sendo convidada a participar de um projeto de pesquisa que tem por objetivo investigar concepções e crenças sobre crianças portadoras de necessidades especiais e modalidades de atendimento educacional a estas crianças.

Cada participante estará participando de entrevistas individuais que serão realizadas por uma aluna de Mestrado devidamente matriculada no curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Brasília, e que está sob minha orientação. É importante ressaltar que as informações serão utilizadas, em caráter confidencial e conservando o anonimato dos participantes, apenas e tão somente com objetivos de pesquisa.

Todo o procedimento precisa ser registrado para posterior análise, e portanto, serão feitas gravações em áudio das entrevistas individuais. As opiniões dadas pelo participante serão consideradas absolutamente sigilosas de acordo com as recomendações éticas do Conselho Federal de Psicologia. O nome do participante e outras informações de identificação serão omitidos em todos os registros escritos e as fitas gravadas serão utilizadas exclusivamente para a análise dos dados do referido projeto de pesquisa acadêmica.

Sua assinatura abaixo indica que você leu, esclareceu dúvidas e livremente concordou em participar desta atividade. Se você tiver alguma questão ou dúvida, por favor entre em contato com a coordenação do Projeto. Meu nome, email e telefone encontram-se nesta solicitação.

Agradecemos muito a sua colaboração, que tem por objetivo principal produzir conhecimentos que permitam melhor compreender importantes aspectos do desenvolvimento humano e colaborar com a orientação de pais e educadores dos vários níveis de ensino e da sociedade em geral.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Telefone para contato: _____

Dra. Angela Branco

Coordenadora responsável: Dra. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco

Email: ambranco@terra.com.br ; Tel:61- 307-2625 (ramal 416)

Entrevistadora: Míriam Balduino (Aluna de Mestrado)

Telefones para contato com a entrevistadora:

Anexo III

Exemplo de Análise (pequeno trecho da transcrição)

Professora 1 - P1

“(…)

29- E: O que você entende por deficiência mental?

30- P1: Olha, deficiência mental pra mim é uma dificuldade de aprendizagem. É assim a criança querer aprende e ter um bloqueio. Aquilo que interfere né, que não deixa realmente ela fluir com mais naturalidade. Você tem que ter um trabalho mais diferenciado, né? Não assim do lado mental, de dizer porque tem problemas né, que é incontrolláveis, problemas vamos supor que muitos chamam de, as vezes tem prob... que é doido. Não. Pra mim, eu não vejo dessa forma. Eu acho que é um pequeno dis... desvio que ela tem né, na aprendizagem que pode ser trabalhado. Com certeza.

31- E: Você já trabalhou com aluno considerado deficiente mental ?

32- P1: Já. Na inclusão já.

33- E: Quanto tempo ?

34- P1: Dois anos.

35- E: Como é que foi a experiência pra você?

36- P1: Olha, foi muito boa porque... a inclusão você tem os dois lados né, tem aqueles que num tem dificuldade, entre aspas; e tem aquele que depende mais de você, do acompanhamento que são eles né, que é os... os meninos que vem, são de deficiência mental são os DMs. Então, eles é o seguinte. Eles além de ser muito apegados, você tem que dá muito amor pra que eles possam se soltar, sem mostra aquilo que eles tem dificuldade. Ter acompanhamento tanto da, do professor em sala quanto da família. Ter essa interação professor- família, essa ligação que é muito importante... né, pro relacionamento. E também a interação deles com o col... com os colegas fazer eles socializarem com os colegas, aceitarem os colegas e os colegas aceitarem eles como eles são. Porque, na verdade, eles não são diferentes né. Ele tem alguma, algumas particularidades especiais, mas eles não são diferentes. É isso que eu tentei trabalhar e deu certo. Graças a Deus. Todos tem o maior carinho, e onde me verem tão atrás, e qualquer dificuldade vem a mim, mesmo inclusos já em outras séries né, eles tão sempre procurando a gente.

ANÁLISE – 2

A professora não tem um conceito claro do que vem a ser deficiência mental. No entanto, relaciona deficiência mental com dificuldade para aprender, “um bloqueio” que interfere na aprendizagem.

Ao explicitar que o deficiente mental não é “doido”, ela demonstra uma preocupação em diferenciar sua concepção do senso comum. Dessa forma traz à tona a questão da concepção equivocada sobre a deficiência mental que ainda permeia o senso comum.

Considerando que, muitas vezes, os professores não tiveram acesso ao conceito científico de deficiência mental em suas formações, trazem consigo as concepções que estão estabelecidas em seu meio social, mesmo que estas estejam equivocadas e ultrapassadas. Essa confusão conceitual chega às escolas, causando dificuldades para a realização da inclusão escolar. Pois, se os professores não têm clareza das especificidades da deficiência mental, terão mais dificuldades para abordar os alunos com deficiência mental e escolher metodologias adequadas para trabalhar com a aprendizagem desses alunos.

A professora ressalta o aspecto afetivo dos portadores de deficiência mental, valorizando as interações deles com os colegas, e do professor com a família.

Ao enfatizar mais os aspectos afetivos-relacionais do que o pedagógico, a professora mostra que seu foco no trabalho com os portadores de deficiência mental é a socialização e não na aprendizagem escolar.

Dessa forma, a professora deixou de lado o fato de que a escolarização é fundamental para o indivíduo se apropriar da cultura.

Quando ela afirma que eles “na verdade não são diferentes” mas “tem algumas particularidades especiais”, expressa uma idéia que se aproxima do que nos diz Figueiredo (2002), sobre as semelhanças dos seres humanos enquanto espécie e das diferenças que identificam cada indivíduo como único: “... nossas semelhanças e diferenças se evidenciam em trocas de várias categorias, especialmente as de ordem afetiva e cognitiva.” (Figueiredo 2002, p. 69)

A professora demonstrou em sua fala que, percebe seus alunos portadores de deficiência mental como seres humanos iguais aos demais. Mas não negou a deficiência mental e as particularidades de seus alunos inclusos.

Apesar de não expressar com clareza um conceito de deficiência mental, a professora demonstra ter uma concepção sobre deficiência mental que favorece a inclusão escolar. Igualmente, apesar de destacar mais os aspectos afetivos e sociais dos alunos incluídos com deficiência mental, ela considera a deficiência mental, um pequeno problema que pode ser trabalhado na escolarização.”

Continuação da transcrição e respectiva análise (etc...)