

**GYSÉLLE SADDI TANNOUS**

**INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL:  
EXPERIÊNCIAS PSICOSSOCIAIS DOS PROFESSORES  
DA ESCOLA PÚBLICA**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)**

**MESTRADO EM PSICOLOGIA**

**CAMPO GRANDE-MS**

**2004**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**GYSÉLLE SADDI TANNOUS**

**INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL: AS  
EXPERIÊNCIAS PSICOSSOCIAIS DOS PROFESSORES  
DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação – Mestrado em Psicologia - da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Comportamento Social e Psicologia da Saúde.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Wilma Lucia Castro Diniz Cardoso.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB**

**CAMPO GRANDE-MS**

**2004**

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Wilma Lucia Castro Diniz Cardoso  
Orientadora

---

Profª Drª Marta Vieira Vilela

---

Profº Dr. Manuel Morgado Rezende

Dissertação defendida e aprovada em: 23/02/2005.

Dedico este trabalho ao querido João Carlos E. de Andrade, João da Moto, por ser minha maior carona para pensar uma sociedade inclusiva e repensar minha “normalidade”.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus queridos pais, Laila e Joaquim, pelo amor, exemplo e presença firme em toda minha vida.

Aos meus queridos sogros, Afife e Ibrahim, por compartilharem comigo o filho amado e me fazerem sentir amada também.

Ao meu Sérgio, companheiro em tudo, pelo amor incondicional, por relevar minhas ausências, por entender e aceitar minha essência, por partilhar comigo meus sonhos e manter-se apaixonado por nossos beija-flores.

Aos meus filhos, Thiago, Thaísa e Thamires, por serem o motivo maior de tudo o que faço, penso e sou. Por eles não existe luta vã.

Aos meus irmãos Desirée, José Roberto, Paulo Flávio, Edinéia, Josanne, Celso, Leila, Beбето, Ana Cláudia e Gerson, pelo aconchego da família, pelos sobrinhos amados, por me fazerem sentir feliz quando estamos juntos.

A minha orientadora e já amiga, Prof<sup>ª</sup> Dra. Wilma Lucia Castro Diniz Cardoso, pela forma generosa com que me acolheu em sua vida e pelo esmero e afincos na orientação de meus passos nessa dissertação, fazendo-me sentir totalmente amparada em sua sabedoria.

A amiga Raquel T. Pertinhes Macerou, por ter estado no lugar exato nas horas em que mais precisei, fazendo-me sentir seu compromisso em nossos propósitos.

Ao amigo Paulo C. R. Ogeda, pelo exemplo profissional e permanente disponibilidade em auxiliar-me.

A Prof<sup>ª</sup> Dra. Catarina Prado, exemplo de ética, responsabilidade e compromisso na coordenação do Curso de Odontologia da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), pela confiança em mim depositada, pelo incentivo acadêmico, por sua irrestrita fé em nossos potenciais como docentes.

Aos colegas da Clínica de Pacientes Especiais, Renata Belchior e Marco Pólo Siebra, que respaldaram minhas ausências de maneira tão carinhosa.

A querida Ana Paula P. Souza, por sua prontidão em dividir comigo meus ideais.

A Ângela Ferreira Gonçalves Costa, que secretariou de maneira tão eficiente o nosso mestrado, sempre disponível em nossas necessidades.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, pelo investimento financeiro que me permitiu concluir a pesquisa.

A Mara e Carlos, por serem pessoas imprescindíveis em minha vida, cuidando de mim, de minha casa e de meus filhos de maneira tão carinhosa e dedicada.

A Denise Vascco, pela riqueza de nossas diferenças e por todas as lições que já tive com elas, recuperando em mim o sentido de amizade.

A Romilda P. Almeida, pelo ombro amigo, sendo sempre a solução nos entraves da pesquisa.

A Prof<sup>a</sup> Msc Alda Patrícia Rangel, doutoranda da Universidade de São Paulo, pelas valiosas sugestões apresentadas ao trabalho e seu desprendimento em disponibilizar sua biblioteca particular sobre o tema para essa pesquisa.

A Prof<sup>a</sup> Msc Denise Ferraz, da FATEA, UNISAL E UNIP, por contribuir desde o início para que eu tivesse acesso ao referencial metodológico, a Grounded Theory .

Aos professores das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que participaram de forma tão intensa desta pesquisa, deixando suas emoções e idéias impressas nestas páginas de minha vida, fazendo-me refletir sobre um cotidiano de afetos e esperanças protagonizado por esses corajosos empreendedores de uma sonhada escola para todos.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por permitir que a pesquisa fosse realizada em suas escolas no Município de Campo Grande.

A Associação Pestalozzi de Campo Grande, desafio de vida, motivo de aprender, e aos amigos que dividem comigo a responsabilidade de mantê-la no rumo de uma sociedade inclusiva, na qual não precisaremos mais de Instituições como a nossa.

Aos alunos da Associação Pestalozzi de Campo Grande, por terem despertado em mim a necessidade de ir além, de buscar caminhos fora de nossos muros, por serem motivo de tanto orgulho, de tanta fé e de tanta determinação na vida de todos que se concedem com eles conviver.

A Deus, que me deu tantos motivos para agradecer, por Sua Infinita Bondade em consentir minha existência.

*[...]. Valeu a pena? Tudo vale a pena  
Se a alma não é pequena.  
Quem quer passar além do Bojador  
Tem que passar além da dor.  
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,  
Mas nele é que espelhou o céu.*

Fernando Pessoa



## RESUMO

A presente pesquisa reservou-se a investigar as experiências psicossociais dos professores diante da inclusão dos alunos com deficiência mental nas classes comuns, nas escolas da rede pública estadual do Município de Campo Grande - MS nos anos de 2000 a 2004. A revisão de literatura abordou os aspectos mais relevantes sobre a relação da pessoa com deficiência mental e a sociedade através dos tempos, a escola como espaço de se ensinar e aprender, a formação de professores para o trabalho com as diferenças e o papel da Psicologia diante da inclusão escolar de alunos com deficiência mental. Optou-se por utilizar-se a Grounded Theory como suporte metodológico de pesquisa qualitativa, aplicado a entrevistas semi-estruturadas com professores de 30% das escolas estaduais que atendem alunos com deficiências no ciclo I do Ensino Fundamental nesse Município. Buscou-se identificar as representações sociais que esses professores têm a respeito de alunos com deficiência mental e como interagem no processo de ensino desses alunos nas classes comuns. Concluiu-se que, diante da inclusão escolar de alunos com deficiência mental em classes comuns, os professores entrevistados ainda sentem-se descrentes das possibilidades desses alunos em avançar nos estudos, não compreendem o significado da proposta inclusiva, sentem-se despreparados para o ensino inclusivo e suas interações em sala de aula são permeadas por sentimentos diversos, dentre os quais se destacam: a rejeição, a piedade, o amor, a culpa e a estigmatização, sentimentos que, quando transferidos para a situação de aprendizagem dos alunos com deficiência mental, resultam numa abordagem preconceituosa desses alunos.

Palavras-chave: inclusão escolar; deficiência mental; professores, preconceito.

## **ABSTRACT**

The present research was devoted to investigate psychosocial teachers' experiences about mental handicapped students' school inclusion in common classes, in the public state schools net of the Municipal district of Campo Grande – MS since 2000 to 2004. The literature revision approached the most important aspects about the person's relationship with mental deficiency and the society through the times, the school as a space of to teach and to learn, the teachers' formation to the work with the differences and the paper of the psychology against the mental handicapped students' school inclusion. Grounded Theory was used as methodological support of qualitative research, applied to semi-structured interviews with teachers of 30% of the state schools that assist mental handicapped students in the cycle I of Fundamental Teaching in that Municipal district. It was looked for identify the social representations that those teachers have regarding those students and how they interact in the process of their teaching in the common classes. The results of this research show that against the mental handicapped students' school inclusion in common classes, the teachers interviewed feel still unbelievers of those students' possibilities to advance in their studies, they don't understand the meaning of inclusive education proposal, they don't fell prepared to teaching and their interactions in classroom are permeated by several feelings, among which stand out: the rejection, the mercy, the love, the blame and the stigmatisation, feelings that, when transferred to the situation of the students' learning with mental deficiency, result in a prejudiced approach against those students.

Key-words: school inclusion; mental deficiency; teachers ; prejudice.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2 A SOCIEDADE E A DEFICIÊNCIA MENTAL: ORIGENS DA EXCLUSÃO</b> .....	7
<b>3 ESTIGMA, PRECONCEITO E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL</b> .....	14
<b>4 A ESCOLA: OLHANDO O ESPAÇO EXISTENTE</b> .....	25
4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS.....	25
4.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	32
4.3 ASPECTOS INTERACIONAIS .....	37
<b>5 PROFESSORES: O DESAFIO DA FORMAÇÃO</b> .....	41
5.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	41
5.2 COMO APRENDE UM PROFESSOR: TRANSFORMANDO A APRENDIZAGEM DO ADULTO .....	46
<b>6 A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA</b> .....	52
<b>7 OBJETIVOS</b> .....	64
7.1 OBJETIVO GERAL.....	64
7.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	64
<b>8 MÉTODO</b> .....	65
8.1 GROUNDED THEORY.....	65
8.2 O CONTEXTO ONDE SE REALIZOU A PESQUISA .....	68
8.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	69
8.3.1 Critérios de inclusão .....	70
8.4 INSTRUMENTOS .....	70
8.5 PROCEDIMENTOS .....	71

8.6	RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS .....	75
8.7	ASPECTOS ÉTICOS.....	75
<b>9</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>76</b>
9.1	ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	
	1 - ADMINISTRATIVO .....	76
9.2	ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	
	2 - DOCENTES.....	81
9.3	ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS.....	85
<b>10</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>134</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>137</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>143</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>170</b>

# 1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta dissertação de mestrado foi motivada, inicialmente, pela necessidade pessoal de aproximação e apropriação de facetas de uma realidade que tem me envolvido em questionamentos os quais minha formação de base, como cirurgiã-dentista, não me habilitou a responder. Por que não se tem lugar para todos em nossa sociedade? O que separa alguns de outros, determinando espaços distintos entre pessoas que, por princípio, têm o mesmo direito de ocupar todos os espaços? Onde e quando essas diferenças se estabeleceram? Como rompê-las?

Questionamentos tantos, de naturezas tão diversas, mas que aos poucos fui percebendo não serem só meus, persistindo inclusive entre aqueles que se formaram em áreas que abordam especificamente os aspectos da interação sócio-humana, como a Psicologia. Para Moysés e Collares (1997, p. 17), a pesquisa é o caminho de procura do conhecer, de acesso à apreensão, decomposição e reconstrução dialética da totalidade de um objeto de estudo, “[...] processo possível pela superação do aparente, que por vezes é enganoso; pelo enfrentamento de enigmas a serem decifrados, e de jogos de aparências e sombras, que ocultam o próprio objeto que se procura conhecer.”

No espaço aberto pela oportunidade dada aos cirurgiões-dentistas de ingressarem num programa de Mestrado em Psicologia, pude optar por tentar encontrar respostas que diminuíssem as lacunas entre minhas especialidades profissionais como Odontopediatra, especialista em Odontologia para Pacientes Especiais e minha prática na defesa de direitos de pessoas com deficiência, no movimento pestalozziano, no qual por vezes me sinto impelida a buscar um olhar interdisciplinar como possibilidade de superação das dificuldades que se

apresentam. Se de fato a produção do conhecimento deve pautar-se no compromisso ético e político do pesquisador para com sua sociedade e momento histórico, a necessidade de discussão da inclusão de alunos com deficiência mental nas classes comuns, apresenta-se também como possibilidade de transcender meus interesses pessoais, trazendo as diversas facetas de um fenômeno social, educacional e de saúde, ao qual a psicologia, em sua abrangência de atuação, muito tem a contribuir.

Em 1989, ingressei ao movimento Pestalozziano, tendo sido convidada a participar como voluntária na então Sociedade Pestalozzi de Campo Grande, hoje Associação Pestalozzi de Campo Grande, uma organização não-governamental e filantrópica, dedicada ao trabalho educacional de pessoas com deficiência mental e/ou distúrbios neuromotores. A Instituição é filiada à Federação Nacional de Associações Pestalozzi (FENASP), que congrega quase 200 instituições, pautadas na mesma filosofia de trabalho, trazida ao Brasil em 1929, pela psicóloga e educadora russa Helena Antipoff.

Johann Heinrich Pestalozzi, em quem se inspira o movimento Pestalozziano, nasceu em 12 de janeiro de 1746, em Zurique, Suíça. Apesar de não ter trabalhado em suas experiências pedagógicas com pessoas com deficiência, são o caráter filantrópico e moral de seus pensamentos e produções literárias os principais legados adotados pelo movimento Pestalozziano no Brasil.

As Associações Pestalozzi atuam na defesa de direitos das pessoas com deficiência mental, na busca por sua inclusão social pela educação e profissionalização. Além disso, militam pela transformação social por meio da defesa de políticas públicas inclusivas e de um aparato legal que garanta o direito à diferença como forma de tratar com igualdade a todos os cidadãos brasileiros.

Na década de 1990, ainda iniciando meus trabalhos como voluntária nessa Instituição, seguidamente participava de encontros ligados à área da educação especial, nos quais, em progressão geométrica, a palavra mais utilizada era inclusão. Como dentista, cada vez que escutava essa palavra, me vinha à mente a imagem de alguma coisa sendo introduzida em outra, como se faz, por

exemplo, quando se esvazia o canal de um dente e depois, inclui-se dentro dele uma porção de cimento, preenchendo o espaço vazio.

Mas a inclusão escolar que se discutia não mencionava os tais espaços vazios, apenas referia-se a necessidades de se colocar mais alguma coisa, ou alguém, em espaços muitas vezes já cheios, como se a mágica da dilatação de todos os espaços, os físicos e os mentais, pudesse ser feita facilmente. Famílias, indo em busca de uma escola para todos, nas quais a proposta pedagógica seja concebida à luz das diferenças de todos, e os professores sejam formados para ensinar e aprender com a diversidade. Ideais inspiradores, ainda distantes da realidade da escola brasileira daqueles anos 1990. Como atingi-los? Eu me perguntava.

Na verdade, o que havia eram escolas para alunos considerados deficientes, chamadas de escolas especiais, e escolas para alunos considerados normais, chamadas nesta pesquisa de escolas comuns. Nas primeiras, uma série de recursos, como cadeiras especiais, programas de informática, equipes multi-profissionais, envolvendo profissionais da área da saúde e da assistência social além dos profissionais da educação especializados para aqueles alunos, numa pedagogia diferenciada, tentava-se dar conta das diferenças apresentadas pelos alunos no processo de aprendizagem. Nas segundas, classes padronizadas e um grande número de alunos, recursos e uma pedagogia baseados na capacidade padrão de aprendizagem, tentava-se também resolver problemas de aprendizagem dos alunos ditos “normais”, como um alto índice de repetência e evasão escolar. Nem as primeiras, nem as segundas, ou quaisquer de seus freqüentadores, imaginavam como fariam para concretizar a proposta de inclusão escolar para todos os alunos.

Isso significava juntar o apartado e reaprender a ensinar, coisas que exigiam mais que meros espaços físicos adaptados. Exigiam novas formas de ver a escola, e para isso, novas formas de ver a sociedade, e portanto, novas formas de verem-se a si mesmos todos os seus cidadãos. Desafios que precisam ser enfrentados.

Mittler (2003, p. 25) refere que a inclusão “[...] envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais oferecidas pela escola”. Todos os alunos, nesse caso, englobam aqueles que, apesar de serem considerados normais pelo sistema educacional vigente, estão fora dele ou não conseguem se manter dentro dele por muito tempo. Qual seria então essa escola, capaz de abrir-se aos que estão fora dela, acolher as necessidades daqueles que nela penetram e promover a todos pela oferta de oportunidades que venham ao encontro de seus interesses?

Nesta pesquisa, optou-se por privilegiar alguns dos aspectos que se considera mais relevantes sobre a identidade dessa escola para todos, a qual se denomina escola inclusiva. O olhar deteve-se em contextualizá-la diante de uma parte de seus excluídos: os alunos com deficiência mental, muitas vezes mantidos em escolas especiais por longo tempo de suas vidas, e que aos poucos tentam atingi-la em suas certezas. Falar-se-á, então, no capítulo 2, nas distâncias sociais entre essas pessoas e aquelas ditas normais, analisando as origens sociais da exclusão dos diferentes.

Estigmas e preconceitos a respeito dessas pessoas, confundindo-se entre causa e efeito, vêm determinando os delicados laços de sua união com a sociedade através dos tempos. O capítulo 3 se propõe a examinar o significado e a existência desses estigmas e preconceitos na relação da pessoa com deficiência mental e seu meio. Como, através dos tempos, pessoas com deficiência mental foram vistas pelo imaginário social e como evoluiu a sua representação social?

No capítulo 4, a escola, enquanto espaço de se aprender e de se ensinar, é visitada desde suas origens até suas proposições metodológicas e se propõe pensar sobre os parâmetros qualitativos ideais de uma escola para todos.

Como protagonistas do fenômeno inclusão, intermediando as diversas demandas que dele decorrem no cotidiano escolar, os professores recebem o



ônus e o bônus da necessária releitura escolar. No capítulo 5, propõe-se examinar sua formação e considera-se que, se há uma nova escola em construção, um novo professor/educador precisa ser formado. Os estudos sobre desenvolvimento humano trazem perspectivas sobre a transformação desse professor, pela visão da andragogia e de como aprendem os adultos.

A seguir, no capítulo 6, analisa-se como a Psicologia, enquanto ciência, pode contribuir na solução dos impasses gerados pelo encontro entre professores e seus alunos com deficiência mental, enfocando-se Vigotski e as possibilidades emanadas de sua obra, para o estabelecimento de uma inter-relação psicopedagógica favorecedora da inclusão.

Pondera-se que a educação comum nunca esteve pautada nas necessidades de pessoas com déficit no aspecto psicológico inteligência, tornando-se esse o principal aspecto seletivo de quem pode ou não pertencer ao sistema educacional. Se se busca uma escola inclusiva, novos olhares devem permear as relações dentro dessa escola e, para isso, professores e alunos devem estabelecer novas formas de interação. Examina-se, pelas experiências psicossociais dos professores, o significado e as decorrências dessas interações no processo ensino-aprendizagem, interações essas averiguadas, com base no referencial sócio-histórico de Vigotski, pelo método de pesquisa qualitativa da Grounded Theory, tendo como participantes os professores das classes comuns das Escolas Públicas estaduais do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Quando nasceu a geração a que pertença, encontrou o mundo desprovido de apoios para quem tivesse cérebro, e ao mesmo tempo coração... Nascemos já em plena angústia metafísica, em plena angústia moral, em pleno desassossego político... ébrias de uma coisa incerta, a que chamaram positividade, essas gerações criticaram toda a moral, esquadriharam todas as regras do viver e, de tal choque de doutrinas, só ficou a certeza de nenhuma, e a dor de não haver certeza.

*Fernando Pessoa*

## **2 A SOCIEDADE E A DEFICIÊNCIA MENTAL: ORIGENS DA EXCLUSÃO**

O princípio da separação, em seu movimento perpétuo de se reconduzir ao próprio limite, baseia-se na noção do intolerável, o mesmo intolerável que a sociedade deseja que seja escondido, separado, oculto, por meio de técnicas como o uso das disciplinas, do exame, do exercício do poder de normalização. É nela, sociedade, e em sua rede de poder, que existe a preocupação com o corpo e com a capacidade produtiva desse corpo. Essa preocupação é exercida sutilmente pelas instituições e por aqueles que detêm o poder econômico, estabelecendo aquilo que Foucault denomina “microfísica do poder”. Para ele, a formação da sociedade disciplinar está intimamente relacionada com “[...] amplos processos históricos no interior dos quais ela tem lugar: econômicos, jurídicos-políticos e científicos” (FOUCAULT, 2003, p. 179).

As disciplinas encontram-se, nessa lógica, como formas de assegurar a ordenação das multiplicidades humanas, relacionando-se entre si como uma tática de poder para tornar o exercício desse poder menos custoso, intensificá-lo e tornar seus efeitos potencializados. Enfim, “[...] fazer crescer ao mesmo tempo a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema” (FOUCAULT, 2003, p. 180).

Esse triplo objetivo do poder (diminuir seus custos, intensificar-se e potencializar seus efeitos), está consonante com a conjuntura histórica que provocou uma mudança qualitativa dos grupos que importa controlar e manipular, ou seja, do começo do séc. XVII às vésperas da Revolução Francesa, quando a população escolar se multiplicou, o aparelho de produção tornou-se mais extenso e complexo, cada vez mais custoso, e havia a necessidade premente de aumento

de sua rentabilidade. Os novos modos disciplinares de se proceder substituíram então o poder que regia a economia pela “suavidade-produção-lucro”, buscando ajustar segundo a nova ordem a “multiplicidade de homens” e a “multiplicação de aparelhos de produção”, devendo-se entender pela produção também o saber e as aptidões escolares. “Uma multiplicidade, seja uma oficina ou uma nação, um exército ou uma escola, atinge o limiar da disciplina quando a relação de uma para com outra se torna favorável [...]” (FOUCAULT, 2003, p. 181).

Eizirik (2001, p. 38) refere que

[...] o poder que normaliza e confina, ao mesmo tempo constrói e produz efeitos e, também, exclui, porque nele, poder, suas técnicas, seus mecanismos e seus dispositivos, se reproduz o princípio de separação que o institui. Esses dois estratos, o que normaliza e o que produz, um histórico e outro institucional, correm sempre inter-relacionados na análise foucaultiana. Reduzir as dimensões de um problema a um ou outro aspecto pode conduzir a simplificações.

Para Foucault (2002), a Psicologia, enquanto ciência, apoiou-se sempre em dois postulados filosóficos: que a verdade do homem está exaurida em seu ser natural, e que o caminho de todo conhecimento científico deve passar pela determinação de relações quantitativas, pela construção de hipóteses e pela verificação experimental. Esse mesmo autor afirma que a Psicologia científica nasceu das contradições encontradas pelo homem em sua prática, e se desenvolveu pelo lento abandono do positivismo que a alinhava, inicialmente, com as ciências naturais. Entretanto, o autor acredita que nem o esforço em direção a uma casualidade estatística, nem a reflexão antropológica sobre a existência podem fazer com que a Psicologia ultrapasse sua ambigüidade, visto que ela é coextensiva à existência humana, e enquanto se reduz a uma psicologia do normal, do adaptativo, do organizado, num esforço de dominar as contradições geradas pela análise do anormal, do patológico, do conflituoso, afasta-se justamente do aspecto mais humano do homem, ao qual mais deveria se entregar: sua história.

Muitos termos são utilizados para se fazer referências aos que fogem da

normalidade. “A questão da nomeação, ou seja, dos termos e expressões para denominar uma pessoa em desvantagem intelectual [...]”, reporta aos mecanismos de limitação de sua integração social e a qualidade de vida dessas pessoas (GIL, 1996, p. 117).

Para o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, publicado pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1997, a Organização Mundial de Saúde (OMS) define como deficiência toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Incapacidade é toda restrição decorrente da deficiência e impedimento é uma situação desvantajosa também decorrente da deficiência, correspondendo aos termos *handicap* ou *minusvalidez*. Esse último conceito tem sido apresentado como “desvantagem”.

As inúmeras nomenclaturas utilizadas, para definir aqueles que fogem dos padrões ditados pela sociedade e suas relações sócioprodutivas com essa mesma sociedade, adquirem um caráter político, enquanto tentativas diversas de se recuperar o foco histórico-cultural na determinação dessas diferenciações. O que se vê é que freqüentemente os termos “incapacidade” e “deficiência” assumem conotações implícitas de causa e efeito, num roteiro pré-determinado de papéis para os diversos atores que se vêem envolvidos nessa trama.

Nos ambientes educacionais, utiliza-se o termo "necessidades especiais" ou "necessidades educativas especiais", incluindo todas as crianças avaliadas como apresentando algum tipo de necessidade educativa especial. Porém, esse conceito, apesar de muito abrangente, perde na precisão e pode estar significando a incorporação de um grande número de crianças, sobre as quais se têm grandes dúvidas se teriam efetivamente algum tipo de necessidade especial (BUENO, 1997). Para Ferreira e Guimarães (2003, p. 30) “[...] há que se ter cuidado ao utilizarmos o termo pessoas portadoras de necessidades especiais [...]” em vez de pessoa portadora de deficiência, como tem sido freqüentemente observado em relação a ambientes educacionais, uma vez que nem sempre aqueles que apresentam uma necessidade educativa especial é um aluno com deficiência. Para as autoras, também merece cuidado o termo “portador”, pois

“necessidades não se portam, como objetos; necessidades são experimentadas e manifestam-se”. Afirmam que as nomenclaturas, sejam quais forem, todas deformam de um jeito, mesmo que guardem em si a intenção de não desqualificar, pois nomes insinuam crenças e delineiam pontos de vista. Por isso optam pelos termos “pessoa com deficiência” ou “alunos com deficiência”, lembrando que essa deficiência está invariavelmente condicionada pela sociedade. Com base na argumentação teórica dessas autoras, optou-se por se utilizar o termo “aluno com deficiência mental” sempre que se referir aos alunos alvo desta pesquisa. Gil (1996, p. 124), pesquisando junto a profissionais de Instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência mental, encontrou uma preferência por determinadas nomeações de acordo com o interlocutor. Esses profissionais preferem utilizar o termo “criança especial” quando se dirigem a leigos e se utilizam do termos deficiente mental quando se comunicam entre si ou em palestras. O termo excepcional só era utilizado por aqueles profissionais quando estavam dando aulas. Dessa forma, o autor conclui que “o uso reticente de todos esses termos muito mais encobre do que esclarece o que tem a ser dito”.

Alguns estudos aqui ressaltados destacam o caráter orgânico como causa da deficiência mental, enfatizando a existência de dois grupos distintos de indivíduos deficientes mentais: aqueles que possuem uma etiologia orgânica conhecida e aqueles cuja deficiência se deve a fatores culturais e familiares. Apesar da existência de diversas causas, grande parte dos registros de deficiência mental não possui uma causa conhecida. Mesmo assim, o fator orgânico ainda predomina em muitas concepções de deficiência mental, prevalecendo, nos diversos espaços institucionais, as visões clínica e patológica como enfoque central no lidar com essas pessoas.

Ferreira e Guimarães (2003), relatam as concepções sobre inteligência e cognição dividem-se historicamente em cinco grandes períodos: até o séc. XVI o período pré-formista, no qual as causas da deficiência eram atribuídas a forças sobrenaturais e a idéia de inteligência pré-formada tirava do meio do substrato orgânico qualquer influência; do séc. XVII ao séc. XVIII, o período pré-

determinista, no qual as causas da deficiência eram determinadas pelo substrato biológico, e a intelectualidade dependia exclusivamente de seus aparatos genéticos; no séc. XIX, o período envolvimentoalista, no qual as deficiências do tipo excepcionalidade eram atribuídas à falta de estímulos, e os aspectos genéticos minimizados; no séc. XX, até a década de 1970, o período interacionista, o qual se propõe à interação entre fatores ambientais e orgânicos, sem privilégio de qualquer um deles, como forma de se construir coerentemente o conhecimento; e, no final do séc. XX, quando a modificabilidade cognitiva, uma vertente do interacionismo, apresenta a inteligência como um processo plástico, flexível, dinâmico e auto-regulado. A cada uma dessas fases na percepção da inteligência, a sociedade se adapta, propondo estratégias escolares compatíveis com seus conceitos. Tem-se então as práticas de extermínio, no séc. XVI; confinamento de deficientes, no séc. XVII e XVIII; início da educação para pessoas com deficiência em instituições separadas (escolas especiais) e de acordo com a deficiência, no séc. XIX; democratização da escola básica com classes especiais de apoio, no séc. XX; e a discussão sobre integração e inclusão, com o aumento do número de inserções de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, a partir da década de 1970.

No Brasil, o Ministério da Educação do Brasil (MEC) adota um enfoque multidimensional para a caracterização da deficiência mental, inspirado no modelo proposto pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR), incluindo a função intelectual e as habilidades adaptativas, a função psicológico-emocional, as funções física e etiológica e o contexto ambiental (BRASIL, 1995). Esse modelo enfatiza a funcionalidade do sujeito e o aspecto orgânico da deficiência, o que não deixa de estar coerente com as concepções que prevalecem na sociedade, as quais refletem os valores estabelecidos pelo sistema vigente, conforme ressaltado por Aranha (1991; 1995).

Assim, observa-se que ainda há questões que precisam ser aprofundadas com relação ao conceito de deficiência mental. Apesar dos esforços de alguns autores, o discurso da maior parte dos órgãos públicos e dos programas de formação de pessoal mostra que a deficiência mental continua sendo considerada

como estando dentro do indivíduo, descontextualizada e sem nexos sociais (NUNES; FERREIRA, 1994), quando, na verdade, esse conceito deveria englobar o atual contexto socioeconômico e político, bem como as influências culturais que estão presentes na construção desse sujeito concreto.

A diferença aparece como categoria a ser analisada, mas também como problema a ser enfrentado, na concretude das relações sociais e institucionais. Entendida, a diferença, ora como alteridade, ora como divisão, coloca-se como aspecto importante a ser refletido especialmente pelo sujeito que a enfrenta, que está sensibilizado para buscar compreendê-la.

O deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas de vida social. Rotular pessoas ou classificá-las de acordo com suas especificidades cumpre o papel de resguardar como essas pessoas vão se relacionar com sua sociedade ao mesmo tempo em que dá para a sociedade o padrão de interação dela para com essas pessoas. Essas especificidades podem se referir a profissões, crenças, grupos sociais à que pertençam ou ainda a características físicas ou mentais que as definam. Normal, anormal, deficiente, eficiente, capaz, incapaz, são apenas alguns dos rótulos/estigmas utilizados para que, uma vez identificadas, pessoas sejam enquadradas socialmente de acordo com sua capacidade de responder às expectativas que a sociedade tem sobre seus cidadãos. Nesse ponto, poder-se-ia pensar que o que está em questão quando se mantêm excluídos os diferentes é o risco da ruptura com o conceito estático de homem, de mundo, de conhecimento; é a necessidade de cruzar experiências, de compartilhar caminhos, de compreender a complexidade e a diversidade pela abertura de canais para o diferente. O que é certo é que esse caminho provoca ferimentos pela insegurança, pela quebra das certezas e de normas estáveis.



Há momentos na vida em que a questão de saber se podemos pensar de outro modo que não pensamos e perceber de outro modo que não vemos é indispensável para continuar a olhar e refletir.

*Michel Foucault*

### **3 ESTIGMA, PRECONCEITO E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL**

Entender a exclusão social em que algumas pessoas se encontram só é possível ao se propor olhar o homem contextualizado historicamente, observando sua representação social. Para isso deve-se referir ao sujeito psicológico, que processa a informação sem analisar sua origem, valorizando apenas o produto final da informação recebida (PAIXÃO, 1997). De sua significância perante o coletivo social, partem alguns dos importantes imperativos do seu afastamento desse convívio. Experiências psicossociais reportam-se a experiências de um determinado sujeito psicológico diante de seu tempo e sociedade, vinculando esse sujeito psicológico a um sistema de valores vigente e a práticas que lhe conferem formas de se orientar no meio social e material, dominando-o.

De acordo com Moscovici (1978), foi Durkheim o primeiro a propor a expressão “representação coletiva” para designar a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. Constitui-se, portanto, a representação coletiva como um dos sinais do primado do social sobre o individual, cabendo a Psicologia Social estudar como as representações se atraem e se excluem, como se fundem umas com as outras ou se distinguem. Para Moscovici, “toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas”. Compreende a representação social como “um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação” (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

Doise (2004, p. 6) define representações sociais como “princípios

organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos” e propõe três hipóteses sobre elas. Primeiramente, a de que quando se estuda uma população, seus membros partilham certas “crenças comuns”, resultantes de uma certa relação social. Depois, que as “[...] tomadas de posições individuais em relação a um dado campo de representações sociais são organizadas de maneira sistemática”. Por fim, considera a:

[...] ancoragem de tomadas de posição em outras realidades simbólicas, como as hierarquias de valores, as percepções que os indivíduos constroem das relações entre grupos e categorias e as experiências sociais que eles partilham com o outro (DOISE, 2002, p. 6).

Refletindo-se sobre as hipóteses de Doise e relacionando-as com o fenômeno social de exclusão em que se acham envolvidas as pessoas com deficiência no Brasil, um primeiro questionamento interessa aqui ao se articular possíveis retomadas inclusivas às quais se determina averiguar nesta dissertação: qual a crença comum da sociedade, e mais especificamente dos professores, sobre as pessoas com deficiência mental?

Ao partir da normalização como aporte de pertinência social, exemplificam-se algumas idéias que norteiam a concepção acerca da deficiência mental, em cada período histórico, para que se possa compreender melhor o lugar desse indivíduo com deficiência mental na sociedade contemporânea.

Durante a Antigüidade, os nascidos deficientes eram abandonados ao relento (ARANHA, 1995; CASARIN, 1999; PESSOTI, 1984; SCHWARTZMAN, 1999), muito provavelmente em favor dos ideais morais da sociedade clássica e classista da época, na qual eugenia e a perfeição do indivíduo eram extremamente valorizadas. Segundo Pessoti (1984), em Esparta, crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono.

Na Idade Média, numa visão influenciada pela Igreja, a deficiência era concebida como um fenômeno metafísico e espiritual, sendo a ela atribuído um caráter ou "divino" ou "demoníaco" e essa concepção, de certa forma, conduzia o modo de tratamento das pessoas deficientes. Com a influência da doutrina cristã, os deficientes começaram a ser vistos como possuindo uma alma e, portanto, eram filhos de Deus. Dessa forma, não eram mais abandonados, mas, sim, acolhidos por instituições de caridade. Ao mesmo tempo em que imperava esse ideal cristão, os deficientes mentais eram considerados como produtos da união entre a mulher e o demônio, o que justificava a queima de ambos, mãe e criança (SCHWARTZMAN, 1999). Além dessa prática, usavam-se também outras mais "amenas" como punições, torturas e diversos tipos de maus-tratos no lidar com essas pessoas (ARANHA, 1995). Essa era a postura da sociedade daquela época, em que a ambivalência caridade-castigo constituía, de acordo com Pessoti (1984), a marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental.

No final do séc. XV, houve a revolução burguesa e com ela uma mudança na concepção de homem e de sociedade, o que proporcionou também uma mudança na concepção de deficiência, que passou a ter uma conotação mais direta com o sistema econômico que se propunha, sendo considerada atributo dos indivíduos não produtivos economicamente. Além disso, com o avanço da medicina, houve uma prevalência da visão organicista sobre a deficiência mental, sendo vista como um problema médico e não mais apenas como uma questão espiritual. Nos séculos XVII e XVIII, ampliaram-se as concepções a respeito da deficiência em todas as áreas do conhecimento, favorecendo diferentes atitudes frente ao problema, dentre elas a institucionalização do ensino especial. De acordo com Bueno, a educação especial surgiu nas sociedades industriais no séc. XVIII, como parte pouco significativa de um conjunto de reivindicações de acesso à riqueza produzida (material e cultural) e que desemborcou na construção da democracia republicana representativa, cujo modelo expressivo foi implantado na França, pela revolução de 1789, sob as bandeiras da igualdade, liberdade e fraternidade. Dessa forma, o acesso à escola para pessoas com deficiência por meio da existência de uma escola especial nasceu como necessidade de oferta de escolarização a crianças cujas anormalidades eram consideradas prejudiciais

ou impeditivas do convívio com os outros alunos “normais”. “E esta não é uma mera diferença de ênfase na análise do percurso histórico da educação especial, mas uma diferença de fundo, demonstrativa do caráter de segregação do indivíduo anormal e dos processos exigidos pelas novas formas de organização social” (BUENO, 1994, p. 37).

No séc. XX, houve uma multiplicação das visões a respeito do deficiente, com a prevalência de vários modelos explicativos: o metafísico, o médico, o educacional, o da determinação social e, mais recentemente, o sócio-construtivista ou sócio-histórico (ARANHA, 1995). Segundo Nunes e Ferreira (1994), apesar da existência desses modelos, a deficiência mental ainda continua sendo considerada como um fenômeno que ocorre no sujeito; portanto, ele é o portador da deficiência.

A análise histórico-crítica do conceito de deficiência proposta por Aranha (1991; 1995) rompe com as visões tradicionais e mecanicistas. Essa autora ressalta a importância dos ideais e pressupostos que o sistema socioeconômico capitalista possui na construção da deficiência, uma vez que esta é tratada como sendo sinônimo de improdutividade e desvio. No sistema capitalista, a produção é exigida igualmente para todos os indivíduos e aqueles que não conseguem atingir as expectativas dos detentores da produção são vistos como desviantes, estando a condição de deficiência incluída nessa categoria. Para ela, a deficiência é multideterminada por fatores que, aliados aos valores do sistema vigente na sociedade, levam à segregação e estigmatização dos indivíduos deficientes. Estes, por sua vez, são considerados incapazes e fracos, pois não se enquadram nos moldes produtivos do sistema capitalista. Portanto, a deficiência é vista como uma condição desvalorizada no contexto social.

Segundo Omote (1995), o deficiente mental é uma pessoa que possui algumas limitações em suas capacidades e desempenhos; porém, há outras pessoas na sociedade que também são limitadas e que não são consideradas deficientes. Esse autor afirma que o nome “deficiente” refere-se a um *status* adquirido por essas pessoas. Então, sua preferência em utilizar o termo “pessoa

deficiente” a utilizar o termo “pessoa portadora de deficiência”, pois dessa forma a deficiência torna-se uma variável estabelecida por quem está na audiência, de acordo com seus próprios padrões de normalidade.

Deficiência é um termo originário do latim *deficiens*, de *deficere*, que quer dizer “ter uma falha”. De *de* + *facere*, “fazer”. Aquele que não consegue fazer, um corpo imperfeito, um erro da natureza. Alguém com um estigma, como nos afirmam Ferreira e Guimarães (2003).

Estigma, para os gregos, eram os sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava. “Esses sinais eram feitos com cortes ou fogo, e o seu portador era um escravo ou criminoso ou traidor [...]” (GOFFMAN, 1988, p.11).

Quando se tem alguém que não se conhece à frente, um determinado atributo que ele apresente e que permita categorizá-lo em uma espécie menos desejável, é um estigma. Um estigma aumenta a distância entre a identidade social virtual e a identidade social real de um indivíduo. Pode entender-se como identidade social virtual uma identidade imputada ao indivíduo de acordo com o que se espera dele, com os requisitos que se espera que ele preencha para o convívio social. Já sua identidade social real corresponde aos atributos que o indivíduo prova possuir.

Nem todos os atributos indesejáveis são estigmatizantes, refere ainda Goffman (1988), mas apenas aqueles que são incongruentes com o estereótipo que se cria para um determinado tipo de indivíduo. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outro alguém. Um defeito físico, e.g., pode ser escondido quando um indivíduo quer ser aceito em determinada função ou utilizado quando o indivíduo quer ser poupado de determinada função. Um estigma é, portanto, uma relação especial entre atributo e estereótipo.

Há três tipos de estigma: as abominações do corpo, as várias deformidades físicas; as culpas de caráter individual, fraquezas, homossexualismo, vícios, desemprego, alcoolismo, tentativas de suicídio, entre

outros; estigmas tribais de raça, nação e religião: os transmitidos de pai para filho (GOFFMAN, 1988).

Em todos os casos, o indivíduo possui um traço que chama atenção e por isso outros atributos seus passam despercebidos. Ao se utilizar os termos como aleijado, retardado, bastardo, na verdade são metáforas para se dirigir a esse traço mais aparente. Na escola, freqüentemente assistimos a esse recurso metafórico para se distinguirem indivíduos normais daqueles com deficiências mentais, tratando-se estes últimos como débeis mentais. Nessas situações, a vergonha pode surgir no indivíduo que se percebe diferente das expectativas, e a presença dos normais reforçará a sua auto-exigência e ego, podendo surgir a autodepreciação e o auto-ódio.

Assim, refere Goffman (1988), o estigmatizado pode tentar corrigir a característica que origina o estigma, por meio de cirurgias, reabilitação física, dentre outras formas. No âmbito escolar, as salas de reforço ou salas de recursos, as atividades de reabilitação física, as inúmeras tentativas empreendidas por esses alunos com deficiência mental em adequarem-se a sua turma são exemplos dessas atitudes. Pode também tentar superar o estigma com o esforço para ressaltar outra característica sua, tornando-se exemplo de auto-superação. Afirma então o autor que o estigmatizado pode romper com a realidade e (re)significar sua identidade social, encarando a deficiência como uma bênção secreta e os normais como diminuídos. Em relação a esse rompimento com a concretude das significações sociais ressaltado por Goffman (1988), vem-me à mente o aluno de uma determinada escola especial que foi apresentar-se publicamente em um campeonato esportivo. Ao entrar, com seu andar cambaleante e incerto, sua deficiência era o seu traço mais aparente. Diante dele, todos esperavam uma apresentação deficiente. Após sua brilhante sessão de malabarismos, todos os olhavam como um artista, alguém extremamente capaz.

A previsão de contatos mistos, ou seja, contatos entre pessoas com algum estigma e outras pessoas tidas como normais, pode levar ambos a estabelecerem esquemas de vida de forma a evitá-los. A presença imediata entre eles leva à vivência das causas e efeitos do estigma. O estigmatizado sente-se inseguro em

exibição, enfraquecido em seus esquemas de interpretação da realidade e diante desses sentimentos, pode defender-se preventivamente, ou retraindo-se ou sendo agressivo. As situações sociais mistas geram uma interação angustiada. No caso do aluno com deficiência mental, a escola é o ambiente onde o estigma da incapacidade de aprender de forma padrão é ressaltado. A inclusão escolar desse aluno é uma típica situação social mista, na qual alunos tidos como padrões de normalidade confrontam-se com suas diferenças daqueles tidos como deficientes mentais (GOFFMAN, 1988).

O estigmatizado percebe cada fonte potencial de mal-estar na interação, e sabe que todos também a percebem. “Há então o eterno retorno da consideração mútua, que a psicologia social de Mead nos diz como começar, mas não como terminar [...]” (GOFFMAN, 1988, p. 27). Ou tenta-se tratar o estigmatizado como normal, ou o ignora.

Diante da distância instituída entre a identidade social real e a identidade social virtual de um indivíduo, o estigmatizado torna-se uma pessoa desacreditada frente a um mundo não receptivo. Entretanto, ele descobrirá que algumas pessoas dessa mesma sociedade que o estigmatiza, compartilham com ele seu ponto de vista e seu sentimento de que é “humano e essencialmente normal” apesar do que aparenta e pensa ser (GOFFMAN, 1988).

Essas pessoas podem estar em dois grupos:

- a) pessoas que têm o mesmo estigma (os iguais ou nativos). Esses grupos são liderados por nativos, organizados em movimentos que acabam transformando suas lideranças em profissionais. Pode ocorrer também que uma categoria eleja uma representação por ter uma pessoa já famosa como um de seus iguais.
- b) pessoas que compartilham o estigma mesmo sem tê-lo e por isso são aceitos (informados, de acordo com os homossexuais). Gozam da aceitação e da pertinência cortês do clã. Muitas vezes uma pessoa se torna informada por sua profissão, ou por se relacionar intimamente com



um estigmatizado (esposa, mãe, filho, ...). No caso dos voluntários de Instituições que trabalham por determinada causa de estigmatizados, mesmo sem sofrer o estigma, são considerados informados a seu respeito e por isso são aceitos como parte desse clã de estigmatizados.

Para Goffman (1988), a carreira moral de um indivíduo refere-se às experiências sociais relativas ao estigma, e geralmente pessoas com o mesmo estigma tendem a desenvolver carreiras morais semelhantes. Duas fases se apresentam no início da carreira moral. Primeiramente, a pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos normais. Depois, ela aprende que possui um estigma e as conseqüências de possuí-lo.

Vários modelos resultam da interação dessas duas fases: as pessoas com estigmas congênitos e sem a proteção familiar são socializados já na sua condição de desvantagem. Outra possibilidade é daquelas pessoas com estigmas congênitos, mas que vivem os primeiros anos de sua vida encapsulados pela proteção familiar, desenvolvendo uma auto-imagem de ser um ser humano normal. A experiência escolar é, para essas pessoas, o início da aprendizagem do estigma. Se vai para uma escola de iguais, estigmatizados como ele, “[...] aprenderá que aquilo que considerava como universo de seus iguais estava errado e que o mundo que é realmente seu é bem menor” (GOFFMAN, 1988, p. 43). Ao contrário, se vai para uma escola em que a situação mista acontece, percebe a sua condição de desvantagem e sente pela primeira vez as conseqüências dessa desvantagem, sendo estigmatizado.

Outras pessoas podem adquirir o estigma numa fase adiantada da vida. Não se consideravam deficientes quando aprenderam sobre a deficiência. Desenvolvem uma autocensura muito rígida em decorrência de seus próprios preconceitos sobre a deficiência. Dessa forma, relacionam-se com suas diferenças de forma preconceituosa e dificilmente elaboram positivamente suas desvantagens (GOFFMAN, 1988).

Em grande parte, a relação entre o estigmatizado e seu grupo de iguais

determina a carreira moral desse indivíduo. Ao descobrir que um outro estigmatizado como ele pode ter outras características além do estigma, o indivíduo percebe-se e aos outros de formas diferentes. Dessa forma, a escola, como espaço social em que se deflagra o processo de enfrentamento das diferenças para muitos alunos com deficiência mental, deve também ser encarada como acesso a diversas possibilidades de construção da auto-imagem desses alunos, bem como da construção da carreira moral dos demais alunos, de seus conceitos e preconceitos.

Outra noção construída socialmente e que merece ser destacada aqui, por estar impregnada na própria noção de deficiência mental, refere-se à posição de desviante. Para Omote (1995) e Martins (1996), a concepção de desvio tem uma relação direta com as práticas coletivas no trato com as pessoas deficientes. Segundo Glat (1995), a rejeição da sociedade às pessoas deficientes mentais reflete a própria fragilidade social, pois tudo que é diferente e anormal chama atenção e pode causar variadas reações. Para Crochik (1997), a "diferença" é parte inerente ao conceito de deficiência e traz em si mesma a possibilidade do preconceito, uma vez que este se caracteriza pela aversão ao diferente. Contudo, essa diferença poderia não traduzir essa forma de preconceito se ela, a diferença, fosse reconhecida como fazendo parte da essência humana.

O preconceito vem sendo abordado como questão psicológica desde a década de 1920, quando começou a ser pesquisado. Apesar de se constituir como fenômeno psicológico, o que leva o indivíduo a ser preconceituoso pode ser encontrado em seu processo de socialização, o qual só pode ser entendido, novamente, ao se olhar esse indivíduo histórica e culturalmente. Os preconceitos surgem como resposta aos conflitos pela sobrevivência. Portanto, apesar de um fenômeno que se manifesta no indivíduo, a sociedade que o contém pode inibi-lo ou suscitá-lo, devendo ser observadas as duas naturezas distintas dessa realidade: a social e a individual (CROCHIK, 1995).

A relação entre o autoritarismo e o preconceito se estabelece à medida que alguém é percebido como frágil e a ação do mais forte é permitida. O esporte, para Crochik (1995), contribui para o companheirismo e respeito mútuo entre

alunos, além de favorecer a solidariedade para com os derrotados. Por isso, todos devem ter acesso a sua prática, e não apenas os que se sobressaem. Uma atividade cotidiana pode colaborar com a exclusão dentro do ambiente escolar, ou favorecer o contrário.

Relativamente a essas atividades exclusivas dentro do ambiente escolar, referidas por Crochik (1995), recordo o relato de uma professora de Educação Física de uma turma em que um dos alunos era um deficiente visual. No recreio, todos resolveram jogar queimada, sob protestos veementes do aluno com deficiência visual que se sentia prejudicado por não enxergar a bola. A professora resolveu propiciar-lhes uma experiência inclusiva: após o jogo de queimada, todos jogariam futebol, só que com vendas nos olhos. Nessa situação, o aluno com deficiência visual seria beneficiado pela diferença e atuaria na liderança da atividade. A experiência foi tão bem sucedida que atualmente o jogo que eles mais querem jogar é o futebol de vendas.

Crochik (1995) ressalta ainda que a possibilidade de trabalho conjunto entre os melhores e os piores numa atividade favorece a ambos, pois os que já sabem o conteúdo não apenas o revêem, mas aprofundam-se, tentando explicar aos colegas o que aprenderam, reconhecendo então suas próprias dificuldades.

Entretanto, quando a escola classifica alunos, quando expõe e explora negativamente essas diferenças de talentos, acaba por reforçar preconceitos, acentuando estigmas e separando, dentro de um mesmo ambiente, os que podem e os que não podem fazer parte dele. Dessa forma, e mesmo numa situação mista, perpetua-se a exclusão daqueles que recebem do grupo o estigma de incapazes.

A imagem da primeira professora, do primeiro dia de aula, dos coleguinhas da primeira turma escolar. A fotografia, que tanto pode ser no papel quanto na mente, revela o olhar encantado pela magia de um saber por desvendar, das relações inusitadas de um novo universo social: a escola. Escola, o cheiro dos cadernos novos, das caixas de lápis de cor, as linhas retas dos cadernos de caligrafia a desafiar nossa escrita incerta. Ali, entre tudo e tantas sensações, bem ali ao lado, estava ela e seu olhar de quem já sabia por onde se deveria caminhar: a professora. Ouso descrevê-la no feminino, não por uma questão de gênero, mas de significado. Materna, meiga, sensível, uma alma feminina. Na idealização da memória, alguém cujo existir resume-se a ensinar.

*Gyséle Saddi Tannous*

## **4 A ESCOLA: OLHANDO O ESPAÇO EXISTENTE**

### **4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS**

A escola, enquanto espaço social para se aprender e ensinar conteúdos pré-determinados pela norma acadêmica, determina até onde um indivíduo deve e pode chegar com seus conhecimentos em certa etapa de seu desenvolvimento. Essa escola foi concebida com base no modelo fundado ainda no século XVII, por Comenius que, em sua *Didática Magna*, propõe o “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”, afirmando que “[...] na escola, deve ensinar-se a todos todas aquelas coisas que dizem respeito ao homem, embora, mais tarde, umas venham a ser mais úteis a uns e a outras a outros” (COMENIUS, 1996, p. 152).

Ensinar tudo a todos, como princípio, sugere uma escola para todos, na qual tudo possa ser ensinado e, por conseguinte, aprendido. Se se pensar na escola contemporânea, ver-se-á que o princípio fundado por Comenius seguiu séculos à frente sem se alterar, posto que, pelo menos em nosso País, a escola pública é obrigação Constitucional do Estado para com todos os seus cidadãos e nela, desde a infância, ensina-se um pouco de tudo, mesmo que as aptidões sejam diversas, todos têm de aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo e com a mesma velocidade. Mais que isso, tem-se de aprender da mesma forma, com os mesmos argumentos, e demonstrar que aprendem também de forma padrão. A escola, que por princípio deve ser uma escola inclusiva de todos, passa a ser então excludente daqueles que não se adequam a ela.

De acordo com dados da Organização das Nações Unidas (ONU), o mundo abriga 500 milhões de pessoas com deficiências, e, dentre elas, 80% habitam países em desenvolvimento. No Brasil, de acordo com o último censo do

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 14,5% da população é portadora de alguma deficiência. Os dados levantados no censo demográfico de 1991 indicavam que 60% dos indivíduos portadores de deficiência não foram alfabetizados, apontando para as deficiências mentais, auditivas e visuais como principais causas desse contingente. No mesmo ano, o percentual de não alfabetizados na população em geral era de 23%, índice bastante inferior, denotando a severa desvantagem na qual se encontravam os indivíduos portadores de deficiências (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2002).

Em relação aos dados anteriormente apresentados, relembro aqui um curso profissionalizante oferecido a alunos com deficiência mental de uma determinada Instituição. Tratava-se de um curso de culinária, e como os alunos não eram alfabetizados, as professoras trataram de desenvolver as receitas com instrumentos diversos de memorização, utilizando-se de imagens, vivências e dinâmicas de grupo que envolveram aqueles alunos de forma muito intensa. Ao final do curso, todos haviam aprendido a cozinhar aquelas receitas e fizeram um almoço para seus pais e amigos. Duas semanas depois, a pedido dos financiadores do curso, um grupo de avaliadores externos veio verificar o aproveitamento dos alunos. Eram todos acadêmicos de um Curso de Economia e o instrumento de avaliação constava de um questionário estruturado, com 50 questões objetivas, o qual deveria ser respondido individualmente. Os acadêmicos foram instruídos por um orientador a não interferir nas respostas, não interagindo com os entrevistados. Uma hora depois, os questionários entregues foram recolhidos, porém, como os alunos não eram alfabetizados, não haviam conseguido ler e responder as questões, o que foi interpretado como falta de aproveitamento do curso. Ali teve-se um exemplo muito evidente da enorme lacuna a ser preenchida entre sistema educacional e seus educandos, entre padrões e realidades, entre verdades e preconceitos. Lacuna a ser explorada, entendida e enfrentada.

Retornando-se aos aspectos históricos, ressalta-se que a escola pública contemporânea tem sua gênese calcada em três vertentes: a vertente

revolucionária francesa, a vertente econômica clássica e a vertente religiosa da reforma protestantista (ALVES, 2001).

Pensando na vertente revolucionária Francesa, Alves (2001) apresenta-nos os princípios que qualificam a nova escola: pública, universal, laica, obrigatória e gratuita. Revela, entretanto, a consciência das limitadas possibilidades materiais da nação para a universalização plena dessa instituição emergente. Ao citar Condercet, um pensador iluminista muito identificado com as bandeiras democráticas na França revolucionária, o autor examina o Rapport, apresentado na Assembléia Legislativa Francesa, em 30 de janeiro de 1792. Refere Alves que esse documento, foi o mais lido e discutido pelos segmentos dirigentes da Revolução Francesa, não podendo ser negligenciado pelos que se dedicam a estudar as origens da instrução pública na sociedade burguesa. Nele, se elege como primeira finalidade “uma instrução nacional”. Dele, transcreve-se como objetivos:

[...] oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios de prover suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e exercer seus direitos, de entender e executar seus deveres; assegurar a cada um a oportunidade de aperfeiçoar seu engenho, de se tornar capaz para as funções sociais às quais tem direito de ser convocado, de desenvolver a extensão dos talentos que recebeu da natureza para estabelecer uma igualdade de fato entre os cidadãos e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei (ALVES, 2001, p. 57).

Nessa mesma época, nos Estados Unidos, em 1779, Thomas Jefferson propôs o primeiro plano para uma escola pública, a fim de providenciar acesso ao ensino para pobres do Estado de Virgínia, mas obteve recusa dos cidadãos abastados em pagar impostos para a educação de pobres (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

O acesso econômico à escola, concebida para todos mas disponível para os poucos que pudessem pagar por ela, parece ter determinado o primeiro ponto de exclusão. A vertente econômica estava, dessa forma, patentemente inaugurada na educação, definindo limites mais evidentes entre o Público e o Privado, o primeiro para pobres e o segundo para aqueles que pudessem pagar.

Em 1783, ao final da guerra pela Independência Americana, os ricos, preocupados em garantir a República recém-conquistada, trataram de conter grupos marginais fundando sociedades filantrópicas, que muito contribuíram para o treinamento e escolaridade de pessoas com deficiências visíveis, indigentes, pessoas com comportamentos fora do padrão, minorias e imigrantes. Excluídos, enfim. Assistência social e controle eram o mote dessas Instituições, organizadas como asilos, com uma estrutura militar, numa tendência de segregação de indesejáveis, que atingiu seu auge no séc. XX (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

No Brasil, é tênue a linha demarcatória entre o público e o privado na educação de pessoas com deficiência, uma vez que instituições privadas como Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) e Pestalozzis “[...] apresentam-se na história do atendimento ao deficiente mental como extremamente fortes [...] chegando a confundir-se com o próprio atendimento público aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços” (KASSAR, 1998, p. 1). Para essa autora, a Lei n. 4.024/1961, lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na qual pela primeira vez a legislação brasileira aborda com clareza a educação especial, explicita essa tendência liberal quando garante apoio financeiro público para Instituições privadas, consideradas eficientes de acordo com os critérios do Conselho Estadual de Educação, e propõe atendimento educacional ao deficiente mental na rede pública apenas “dentro do possível”, normatizando a ambigüidade entre público e privado na educação especial. A LDB de 1961 inspira-se nos “princípios de liberdade e solidariedade humana”, e mais uma vez recorda os ideais da Revolução Francesa, tão presentes na indumentária escolar atual.

Encontrar um caminho de volta para juntar o dividido, aproximar o apartado e pôr para dentro o que está fora, insinua-se tarefa árdua diante da natureza humana. Somos feitos indivíduos, individuais, únicos. Pensar no outro exige esforço. E muitos têm feito esse esforço.

A educação de alunos com deficiências é um problema, porém não maior que a educação de alunos que vivem em situação de risco, indígenas, presos, e



outros grupos chamados minorias. No Brasil, devido ao agravamento das condições socioeconômicas, há um significativo aumento na existência desses excluídos sociais.

Pensar em uma pedagogia dos excluídos é então reforçar o preconceito que recai sobre eles, alunos diferenciados em suas necessidades, e estabelecer fronteiras entre a educação e a educação especial nada mais é que uma primeira forma de discriminação. Impede-se assim que a pedagogia especial discuta a escola comum, e como consequência tem de “[...] refugiar-se e envergonhar-se, como se tratasse de um problema sem importância” (SKLIAR, 2001, p. 15).

A exclusão da escola especial é então um primeiro ponto a ser observado, sobre o qual recaem outras formas de discriminação. Essa dicotomia entre ensino especial e ensino comum, acaba por polarizar as discussões sobre a educação para todos e, ao centro, se deixam prejudicar os reais interesses dos usuários do sistema de ensino.

Destacam-se alguns aspectos históricos mais recentes de movimentos que tentaram acabar com essa dicotomia.

Em 1969, nos Países Nórdicos, as práticas segregadoras escolares e sociais foram combatidas inicialmente por movimentos em favor da integração de crianças com deficiência. Com base no princípio da normalização, previam serviços educacionais segregados, tratando-se, portanto, de uma concepção de inserção parcial. Nessa premissa, a escola não mudava como um todo, para receber o aluno, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às exigências escolares (MANTOAN, 2003).

Durante a década de 1970, a integração escolar levou alunos com dificuldades leves de aprendizagem a deixarem escolas especiais e passarem a freqüentar classes regulares, recebendo concomitantemente apoio pedagógico especial complementar em salas especiais, tais como salas de recursos, classes especiais, ensino itinerante, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Para alunos com déficit intelectual moderado ou severo, ou ainda deficiências múltiplas, a Integração Escolar significou nesse período freqüentar salas

especiais em escolas comuns, ou seja, houve uma justaposição do ensino especial ao ensino regular, provocando a forçosa absorção de recursos, métodos, técnicas e profissionais da educação especial pelas escolas regulares (SAINT-LAURENT, 1997).

Ideal seria entender-se a Integração como uma ação conjunta de todos os componentes de um sistema, a fim de otimizar o resultado, como apresenta Mader (1997). E, talvez para isso, o princípio da normalização tão presente no cotidiano escolar, repleto de avaliações classificatórias, devesse ser abandonado, uma vez que pressupõe a eliminação das diferenças como base para evolução no aprendizado. O grande equívoco na aplicação do princípio da integração foi centrá-lo no indivíduo, provocando como decorrência uma seleção entre os portadores de deficiência que conseguiam, ou não, se ajustar aos padrões estabelecidos pelas Instituições de ensino (MARQUES, 2000).

Na década de 1980, passou-se a discutir a possibilidade de ofertas dos recursos pedagógicos especiais dentro das próprias salas de aula comuns para alunos considerados portadores de deficiências leves, buscando-se abandonar as salas especiais de reforço para esses alunos (SAINT-LAURENT, 1997). Mas, como recursos pedagógicos não se aplicam por si mesmos, isso significava trazer para o cotidiano de professores, que até então nunca tinham se deparado com alunos especiais, o repertório utilizado na educação especial, e junto dele, todo o problema causado pelas resistências de ambas as partes. Alguns questionamentos se impõem nesse momento: como classificar quem era o aluno portador de deficiência mental leve, capaz de adequar-se à classe comum? Como fazer com que os outros alunos aceitassem os novos colegas diferentes? Como abrir as Instituições para que participassem desse processo? Como preparar os professores das classes comuns para resgatarem seu papel de educadores, criativos e regentes do processo ensino-aprendizagem do qual se achavam excluídos desde o século XVII? Como, enfim, refazer o vínculo entre professores e alunos há tanto tempo banidos, resgatando compromisso afetivo, a crença nas superações de obstáculos, provocando a quebra dos preconceitos?

Já na década de 1990, a escola para todos ou a Integração Escolar Total,

com respostas às necessidades educacionais de todos os alunos em um único ambiente escolar, a sala de aula comum, fez nascer o movimento da Inclusão, pautado nas dificuldades encontradas pelos professores para manutenção do modelo anterior: dificuldade de identificar alunos que necessitavam de salas especiais, o efeito estigmatizante dessas salas especiais dentro de escolas comuns, a falta de rigor nos métodos pedagógicos dentro das salas especiais, gerando perda de tempo no avanço dos estudos nas salas comuns e a falta de colaboração entre os parceiros dessas duas modalidades de ensino dentro da mesma escola (SAINT-LAURENT, 1997).

A Declaração de Salamanca, em 1994, sobre princípios, política e prática em educação especial, assinada por 80 governos e 25 organizações internacionais, em Salamanca na Espanha, evocava o mundo para a possibilidade de um novo tempo nas relações sociais, ou mais, na construção de uma sociedade para todos. O pacto nela contido declarava guerra à discriminação, demandando que todos os governos mundiais adotassem “[...] o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (BRASIL, 1994, p. 1). Essa Declaração afirma que escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva “constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando-se uma sociedade para todos”. Assim, tem-se que a inclusão é incompatível com a integração, pois propõe que todos os alunos sejam radical, completa e sistematicamente inseridos em classes e escolas comuns, não deixando nenhum aluno fora do ensino regular desde o início de sua vida escolar, extinguindo-se, dessa forma, a modalidade chamada ensino especial.

Para isso, é necessária a criação de uma nova escola, na qual os professores mantenham alta a expectativa sobre a capacidade de progredir dos alunos e invistam incansavelmente em encontrar meios para ajudá-los a vencer obstáculos escolares (MANTOAN, 2003). Carvalho (2000, p.150) compreende que o paradigma da inclusão, para que seja bem-sucedido, necessita ter nessa

nova escola um espaço aberto a diversidade, onde “não se pretenda uma cultura hegemônica e única camuflando a riqueza do multiculturalismo que caracteriza sua comunidade de alunos e professores”.

Entretanto, como discute Mazzotta (2003), os imprecisos limites de abrangência e de sentido entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, fazendo-as se apresentarem algumas vezes como ideais opostos e outras como complementares ou suplementares, leva à desqualificação da educação especial e dos profissionais que nela atuam, como se ao invés de atuarem em benefício da sociedade, fossem artífices de uma perversidade contra ela. Nessa situação, estigmatizados enquanto educadores, ocorre o desestímulo à formação de novos professores especializados e a desativação de cursos superiores de habilitação específica, gerando um aumento da polarização entre classe comum e escola especial e a decorrente exclusão de numerosos contingentes de alunos do sistema escolar.

#### 4.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, precisa-se considerar que a escola, como está posta pelo sistema público de ensino, não é voltada às individualidades, especialmente aquelas individualidades oriundas da deficiência mental. Alunos com deficiência mental apresentam necessidades relativas ao aspecto psicológico conhecido como inteligência, o mesmo aspecto valorizado pelo atual modelo escolar como condicionante para a sua evolução nos estudos. Inteligência, fundamental no desempenho escolar, constitui-se num dos poucos aspectos psicológicos que o atual modelo escolar se preocupa em quantificar (GHIRARDI, 2000).

Ao se pensar no modelo da escola contemporânea, reencontra-se Foucault (2003), quando afirma que uma das formas de se eliminar diferenças entre os cidadãos de uma sociedade é a disciplina. Para ele, a disciplina “[...] fabrica indivíduos; é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. O autor aborda a sanção normalizadora, inclusive a da escola, como uma forma de punir os

diferentes, seja por suas alterações na maneira de ser, no discurso, na sexualidade ou no próprio corpo. Afirma que a disciplina:

[...] traz consigo uma maneira específica de punir, e que apenas é um modelo reduzido do tribunal. O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios [...] a falta do aluno é, assim, como um desvio menor, uma inaptidão a cumprir suas tarefas (FOUCAULT, 2003, p. 149).

Pela disciplina, pode-se discutir o poder da norma ou da normalidade. Foucault (2003) afirma que a Norma, desde o séc. XVIII, veio unir-se a outras formas de poder, trazendo novas delimitações para o exercício da individualidade. São esses, segundo ele, o poder da Lei, o poder da Palavra, o poder do Texto e o poder da Tradição. No ensino, o Normal se estabelece com a instauração de uma educação padronizada e a criação de escolas normais. Um conjunto de graus de normalidade passa a significar sinais de aceitação, de pertinência social que ao mesmo tempo em que classificam, hierarquizam e permitem medir desvios. Pode-se:

[...] compreender que esse poder, da norma, funcione facilmente, pois num sistema de igualdade formal, no qual a homogeneidade é regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 2003, p. 154).

Fica evidente que escolas e sistemas educacionais não existem por si mesmas. Refletem o que pensa a sociedade em que estão inseridas. Os valores, as crenças e as prioridades dessa sociedade permearão as práticas educacionais dela oriundas (MITTLER, 2003).

A tarefa a que se propõe este trabalho é repensar a forma como essa escola vive a experiência inclusiva através de seus professores.

Oportuno analisar nesse contexto, o instrumento utilizado para a transmissão do saber: o manual didático. Papel, letras e símbolos, como protagonistas do universo da aprendizagem, em vez de professores capazes de

uma didática individualizada para a necessidade de cada aluno. O manual didático, se se rever Comenius, é tido como “[...] uma só coisa de extraordinária importância, pois se ela falta, pode tornar-se inútil toda a máquina, ou se está presente, pode pô-la em movimento [...]” (ALVES, 2001, p. 86).

Padronizado o instrumento da transmissão do saber, pelo manual didático, dois importantes protagonistas do processo ensino-aprendizagem tiveram seus papéis redefinidos: professores passaram a ser menos valorizados, pois passaram a atuar apenas como retransmissores do que “realmente punha a máquina em funcionamento”, ou seja, o manual didático; e alunos deixaram de ter suas características individuais reconhecidas como importantes, pois no manual didático o ensinamento era igual para todos, devendo ser transmitido de forma padronizada.

Uma série de estudos, realizados a partir da década de 1980, tentou estabelecer uma relação sistemática entre a eficácia do ensino e as características qualitativas das escolas nele envolvidas, tais como o clima, a ética, a cultura e a qualidade do sistema social. Duas correntes teóricas se fizeram destacadas nesses estudos:

- a) o interacionismo simbólico: que considera o ensino uma atividade artesanal, com significações estabelecidas a partir de concepções, valores, representações e práticas, negociados constantemente. Para isso, é necessário um indivíduo/professor crítico, ativo e reflexivo diante de um ambiente pouco favorável, que o coloca constantemente frente a obstáculos e dificuldades;
- b) o socioconstrutivismo: que mostra que professores se apropriam de sua profissão por meio da experiência e interação, construindo gradualmente suas representações. Nessa perspectiva, a cultura da escola é produto de ações regulares desenvolvidas em comum, e da tomada de consciência de que numa escola se faz muito mais do que produzir aprendizagens (THURLER, 2004).

Para aumentar-se a eficácia de uma escola, precisa-se compreender e, eventualmente transformar-se sua cultura. A forma como os professores encaram as realizações de suas experiências pedagógicas depende menos dos aspectos concretos dessas experiências do que da representação global que constroem a partir dos valores culturais de sua sociedade.

Thurler (2004) propõe um modelo baseado em cinco zonas de organização e dinâmicas internas para que se avalie qualitativamente uma escola, da seguinte forma:

- a) Primeira Zona: objetivos e fundamentos pedagógicos, ou seja, as diversas competências cognitivas, afetivas e sociais objetivadas pelo ensino daquela escola.
- b) Segunda Zona: a cultura da escola, como a coisa é pensada e feita na escola, de que modo os membros dessa escola captam a realidade. Cultura, dessa forma, é definida por Thurler (2004, p. 182) como “conhecimento socialmente compartilhado e transmitido daquilo que existe e deveria existir”. Com essa compreensão, os tipos de cultura que levam a uma eficácia ótima são:
  - b.1) uma cultura que favoreça a comunicação e cooperação;
  - b.2) uma cultura que privilegie o entendimento e a negociação;
  - b.3) uma cultura que crie uma forte identidade profissional e leve os professores a se investir coletivamente de uma única missão em direção a objetivos comuns;
- c) Terceira Zona: organização interna da escola, considerando sua gestão/direção, as relações entre os professores, a organização dos horários/espacos, a distribuição de alunos segundo grupos da mesma faixa etária ou mistas, os procedimentos de agrupamento ou promoção, a forma de certificação, entre outros. Sob esses processos, as escolas eficazes apresentam as seguintes características:

- c.1) os diretores são motivadores e otimistas, ou seja, são abertos, definem claramente os objetivos e organizam os intercâmbios internos;
  - c.2) os professores – e, em certa medida, os alunos - participam do planejamento e das decisões;
  - c.3) a equipe de professores é composta por homens e mulheres de valor, felizes, criativos, confiantes e empenhados, sempre dispostos a questionar e a aperfeiçoar suas competências pedagógicas;
  - c.4) dispõe de recursos materiais e humanos que permitem que os professores desenvolvam e se apropriem de novas práticas;
  - c.5) tem-se boa tolerância diante do fracasso, com coragem de tatear e experimentar a criatividade e a adoção de novas práticas, sem se congelarem as estruturas de funcionamento inflexível;
- d) Quarta Zona: organização dos contatos com o mundo externo, autoridades escolares, recursos do sistema, pais. A eficácia dessa zona dependerá do estabelecimento de relações estreitas com os pais e implicação desses na organização da vida escolar. Importante ainda estabelecer o justo equilíbrio entre autogestão e poder central, ou seja, entre a autonomia da escola e o apoio a seus esforços pedagógicos pelas autoridades escolares;
- e) Quinta Zona: o clima da escola. O conceito de clima é bastante subjetivo, mas se pode apropriar dele se se pensar clima como atmosfera, acolhimento, fazer com que todos os que nela ingressem se sintam em casa. Para isso, as características que devem ser ressaltadas nessa escola são:
- e.1) engajamento: rápida socialização dos recém-chegados, com atuação sobre o comportamento dos veteranos;



- e.2) grande confiança em si e no outro: os professores partem do princípio de que os alunos aprenderão, os alunos sentem seus professores competentes para ensiná-los;
- e.3) orientação para ação: colocar em prática as novas idéias e abandonar os métodos ineficazes;
- e.4) flexibilidade dos papéis: incentivo de novas lideranças;
- e.5) prioridades claramente definidas: partilhadas, abertamente formuladas, anunciadas, identificáveis por meio da organização dos espaços e das classes, dos ritmos do ano escolar;
- e.6) ambiente organizado e tranqüilizador: local de vida e de trabalho agradável para alunos e professores.

Esse é o modelo de escola que possibilitará a inclusão de todos os alunos ao ensino comum, sem nenhuma discriminação e impedimentos.

### 4.3 ASPECTOS INTERACIONAIS

Questiona-se neste momento como são as relações alunos/professor na escola pública. Isso se deve à percepção que a técnica e o método são privilegiados em detrimento das relações e idéias. Pensar a interação entre professores e alunos no processo ensino aprendizagem requer um resgate, uma (des)coisificação do professor e do aluno. Seus ritmos, valores, seus estilos de vida, suas concepções culturais, a forma como vêem uns aos outros, tudo precisa ser recuperado para que se possa lançar um novo olhar sobre suas interações.

Patto (2000) demonstrou através de suas pesquisas como a escola pública ensina mal, desqualifica seus alunos e não acredita em seu potencial de aprender, encarando suas habilidades e características de forma preconceituosa. Relatou ainda os problemas que envolvem a instituição educativa escola, frente à

política educacional brasileira, a desvalorização do professor e a inadequação dos cursos de formação.

Dentre as possibilidades para o fracasso escolar de um determinado aluno, talvez a primeira e mais presente seja o fracasso do próprio aluno, com argumentações diversas por parte de especialistas. Imaturidade emocional, problemas cognitivos ou neurológicos, desajustes familiares, situação socioeconômica, são alguns dos argumentos que retiram da instituição escolar o poder e a responsabilidade sobre aquele fracasso.

Outras vezes, as teorias apontam para a incapacidade da escola em lidar com as necessidades individuais de seus alunos.

Mas existem ainda aquelas teorias que encaram os fracassos escolares como resultado de um conjunto de fatores que dizem respeito tanto ao aluno quanto à escola, situando alguns desses fatores no campo das interações estabelecidas entre ambos.

Há muitas formas de respostas que caracterizam a interação aluno/professor. Como se percebem mutuamente, que tipo de afetos nutrem um pelo outro, quais as expectativas de cada um dentro do ensino/aprendizagem, que papéis ocupam e que tipo de intercâmbio efetivam na sua relação. Muitas variáveis interferem para que interajam.

A interação tem sido analisada como um jogo de papéis que não são todos determinados institucionalmente (professor, aluno), mas muitos são assumidos ocasionalmente, dependendo do intercâmbio que se estabeleça ou dos atributos dos próprios sujeitos (LAPLANE, 2004).

Na escola, o que define o jogo de interações é a situação de aprendizagem, e dentro dessa situação, Laplane (2004) considera que existe uma relação essencialmente assimétrica, especializada e orientada para uma finalidade preestabelecida entre professor e aluno. Nos exemplos apresentados pela autora, fundem-se os papéis e os lugares sociais de mãe, professora e adulta, intensificando-se sua autoridade. Foucault (2000, p. 59) destaca o valor da

“posição de sujeito” para a análise da interação, posição utilizada no discurso e que também deixam suas marcas dentro dele, potencializando o poder de quem a exerce. Referindo-se ao médico, que é visto como objeto de poder no século XIX, se pode inferir ao professor essa posição de sujeito em relação aos seus diversos domínios no ambiente escolar. É ele, professor, que questiona, observa, anota, mantendo uma distância perceptiva que Foucault chama de ótima, pois lhe permite demarcar a parcela da informação que pode chegar a uma nível mais profundo. A essas situações perceptivas se somam posições que o professor pode ocupar na rede de informações, tanto teóricas quanto comunicacionais, tornando-se aquele que é o emissor e o receptor de observações, dados, projetos ou decisões.

Interações podem ainda ser interpretadas como intercâmbios comunicativos, que nem sempre são bem-sucedidos, mas mesmo assim são formas de interações. Os intercâmbios comunicativos que se estabelecem com pessoas com deficiência mental são, como visto nos estudos sobre as representações sociais desses indivíduos, carregados de preconceitos, de sinais estigmatizantes que denunciam a forma como são percebidos. Infantiliza-se o discurso, não se investe na ampliação de um repertório cultural dessas pessoas, não se acredita na sua capacidade de interação comunicativa. E os professores, diante de alunos diagnosticados como deficientes mentais, como se permitem interagir?

Como se viu, a tendência à integração e ao amadurecimento só acontece se pessoas significativas facilitarem o desenvolvimento. Então não basta conhecer os aspectos de formação técnica de professores. Tem de avançar, valorizar a formação humana, penetrar nas representações mentais sobre esse aluno/insucesso/deficiente mental, conhecer suas imagens virtuais sobre as possíveis formas de interação com esses alunos.

A árvore que não dá frutos  
É xingada de estéril.  
Quem Examina o solo?  
O galho que quebra  
É xingado de podre, mas  
Não havia neve sobre ele?  
Do rio que tudo arrasta  
Se diz que é violento,  
Ninguém diz violentas  
As margens que o cerceiam.

*Bertold Brecht*

## **5 PROFESSORES: O DESAFIO DA FORMAÇÃO**

### **5.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

Matricular todas as crianças em escolas regulares, ou ainda justificar quais seriam as fortes razões para não fazê-lo, conforme afirma a Declaração de Salamanca da qual o Brasil é signatário, muito mais que um grande desafio, soou às escolas especiais, como uma tarefa de reconstrução da própria história das relações sociais entre pessoas consideradas deficientes e outras consideradas normais (BRASIL, 1994). Além de olharem para suas responsabilidades de preparação de seus alunos para o ensino regular, como faziam diante da proposta de integração escolar dos alunos portadores de deficiência, voltaram seus interesses para compreender como o ensino regular estava se preparando para recebê-los e como se daria o reencontro social daquela população historicamente excluída de sua cidadania. Afinal, havia séculos entre capazes e incapazes, deficientes e eficientes, com espaços muito bem delimitados para cada um desses em lados opostos.

A preocupação com o suposto despreparo das escolas comuns para receberem alunos especiais institucionalizados justificou e, em certos casos, ainda justifica, que esses alunos permaneçam em escolas especiais, à revelia das leis e Políticas Públicas que determinam o contrário. Professores, de ambos os lados desse processo, tornaram-se personagens de destaque em inúmeras histórias de ensaios de acertos e erros na inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental, objeto de avaliação desta pesquisa. Sujeitos centrais da intermediação família-escola, no processo ensino-aprendizagem, são eles os responsáveis pelo cotidiano de desafios instalados pela difícil tarefa de retomada cultural, de ruptura de preconceitos, buscando superar-se em novos olhares sobre a diversidade.

Poder-se-ia pensar que a formação de professores para atuação com alunos especiais não se desse de forma isolada, pois professores, assim como psicólogos, dentistas, médicos, engenheiros, dentre outros, devem ser formados para o trabalho com a diversidade característica do ser humano.

Não são especialistas nem métodos mais exclusivos e sofisticados que garantirão aos alunos especiais o sucesso no ensino comum, mas um esforço efetivo, visando capacitar professores para trabalhar com as diferenças, com a diversidade, ou seja, torná-los conscientes das suas próprias condições para desenvolver o ensino inclusivo (MANTOAN, 1997). Entretanto, talvez em função da própria dicotomia estabelecida entre a educação comum e a educação de alunos especiais, pedagogias distintas se estabeleceram (LANCELOTTI, 2000).

Dimensionar as condições em que se acham os professores, implica não apenas rever como são formados, mas entender suas atitudes frente às diferenças de seus alunos, e qual a real possibilidade de efetivarem um novo aprendizado, olhando para o aluno especial sob novas perspectivas. D'Antino (1997, p. 97) relaciona algumas dúvidas que ilustram o pensamento dos professores a esse respeito, indagando se: esses questionamentos refletem mitos e preconceitos ou expressam a realidade:

[...] como integrar o aluno com Deficiência Mental (DM) em classe comum, sendo que estas têm, no mínimo, 30 alunos? Como administrar a atenção especial que deveria ser dispensada ao aluno com DM, sem prejuízos aos demais alunos? Como receber um aluno com DM, se o professor não é habilitado em educação especial? Como o professor poderá fazer adaptações curriculares e atividades didáticas, sem suporte técnico-pedagógico de um especialista? Como lidar com a dificuldade dos demais alunos e pais em aceitar um colega diferente?

O espaço ocupado pelo professor no processo ensino/aprendizagem foi drasticamente reduzido pela criação do manual didático, retomando-se Alves (2001) ao analisar Comenius e sua Didáctica Magna. Antes do manual, o mestre ou preceptor era reconhecido por sua erudição acima da média dos demais. Erasmo, um humanista que testemunhou esse tempo, afirmava que ser mestre exigia “caráter meigo, bons costumes e ser dotado de conhecimentos invulgares”.

A atividade quase artesanal do educador, que prestava serviços particularizados a cada um de seus pupilos, fazia daquele um exercício caro e de acesso limitado, e de quem o exercia, um ser diferenciado. A transição solicitada pela vertente econômica do ensino público ganhava significado às custas da transformação do mestre artesanal em um trabalhador manufatureiro (ALVES, 2001).

Outro importante aspecto a ser considerado foi a divisão do trabalho imposta pelo novo modelo. O trabalhador artesanal dominava todo o processo de produção do saber, já o trabalhador do modelo manufatureiro foi submetido à especialização no interior do processo de trabalho. Os objetivos do capital contrapunham-se a uma qualificação profissional completa, ampla, que fizesse do trabalhador um dominador de todo o conhecimento do processo de produção. Bastava ser simplificada, especializada, parcializada, reduzindo sua função a um patamar acessório. A redução dos custos de formação do professor resultaria na redução dos custos escolares (ALVES, 2001).

Deixa-se de vivenciar mestres que buscavam em antologias e livros clássicos o saber a ser transmitido e passa-se a ter professores submetidos ao compromisso com o manual didático, simplificado e especializado por áreas do conhecimento, estreitado em sua capacidade de buscar o que de mais significativo deveria ser ensinado a um determinado aluno em um determinado momento. As características do desenvolvimento infantil, vistas sob o manto da normalização e padronização, passaram a ditar as regras da escrita de manuais de ensino padronizados, gerando uma nova profissão: o escritor de manuais didáticos (ALVES, 2001).

O olhar sobre as raízes dessa transformação social do papel do professor facilita o entendimento de suas conseqüências, especificamente das dificuldades geradas pela especialização em educação especial, formando professores para alguns, em detrimento de professores para todos. Se todos os alunos, de acordo com os artigos 205 e 206 da Constituição de 1988, têm acesso garantido à Escola Pública (BRASIL, 1988), não se pode pensar essa escola com professores especializados nesse ou naquele aluno, o que leva a buscar entender melhor como tem se qualificado o professor capaz de lidar com qualquer aluno.

A maior parte dos cursos de graduação em pedagogia não contempla a educação especial em seus currículos básicos. Essa modalidade de ensino é vista como uma formação especial reservada àqueles que desejarem trabalhar com alunos com necessidades especiais. Corre-se assim o risco de se estar institucionalizando a discriminação já na formação do profissional que irá atuar com as diferenças, a qual se estenderá não apenas aos alunos portadores de deficiências, mas ao próprio professor, formado de maneira parcial, não capaz de atuar em qualquer escola e com qualquer clientela. Com essa preocupação, Helena Antipoff, defende já em 1930, uma formação comum a todos os professores e sua familiarização com todos os tipos de alunos.

Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, a capacitação de professores específicos para a educação especial, por meio de licenciatura curta ou de plena duração, no Ensino Superior, parece ter demarcado a institucionalização da diferença no processo formador (CARTOLANO, 2004). É o extinto CENESP que iniciou o levantamento da realidade brasileira na educação especial, tarefa continuada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (MEC), sendo que em 1989 ainda pouco se sabia sobre a formação de recursos humanos nessa área (ENUMO, 1989).

Nos últimos anos da década de 1980 e durante os anos 90, vários novos enfoques vão surgindo de forma significativa na área da educação especial, advindos dos cursos de pós-graduação (CARTOLANO, 1998).

Ao final do séc. XX, o que se tinha eram cursos de graduação em pedagogia que formavam profissionais de educação em dois ramos distintos: para o ensino regular e para o ensino especial, chegando a se subdividir aqueles para o ensino especial de acordo com o tipo de deficiência com as quais pretendiam atuar (CARTOLANO, 1998).

Em pesquisa realizada junto a nove cursos universitários no Estado de São Paulo, nos anos de 1983 e 1984, Enumo (1989) analisa algumas características encontradas, das quais se destacam: todos funcionavam como habilitação em



pedagogia, porém a maior parte deles funcionava como cursos independentes; a maioria dos cursos funcionava no período noturno, com duração média de dois anos, além dos dois anos iniciais de pedagogia; a maioria foi criada após a criação do CENESP, com a implantação do I Plano Nacional de Educação Especial; com exceção de dois, os demais eram particulares e somente quatro mantinham convênios com órgãos estatais como o CENESP; o acervo disponível nas bibliotecas dos cursos era formado essencialmente por autores estrangeiros, e apenas três assinavam regularmente periódicos relativos à educação especial; apenas 53% da carga horária média das habilitações referiam-se a disciplinas relacionadas à Deficiência Mental; apenas duas escolas possuíam salas de atendimentos aos alunos com deficiência mental e as demais possuíam salas de aulas comuns, com 80 alunos; a carga horária média das habilitações em DM reservada a atividades práticas corresponde a 9% da carga horária total e a área pedagógica concentra maior carga horária, sendo seguida pelas áreas psicológica e médica. Considerando o número de disciplinas e o percentil de carga horária relacionados às áreas pedagógica, médica, psicológica e sociológica da DM, verificou-se a existência de três tipos básicos de organização curricular: médico-pedagógica, psicopedagógica e sociopedagógica, sendo que em seis dos nove cursos analisados não foi possível identificar uma organização curricular definida.

Pereira et al. (1998) buscaram identificar o perfil do professor do aluno com deficiência mental no município de Juiz de Fora-MG, correlacionando dados de identificação, formação profissional, atuação profissional, escolha profissional e situação da educação especial. Com uma amostra 100% feminina, apesar de aleatoriamente escolhida, apenas 33,33% havia feito algum curso de aperfeiçoamento na área da deficiência mental, e nenhum dos entrevistados havia freqüentado mais que cinco eventos na área da Educação Especial. Para os autores da pesquisa, ficou evidente um discurso fragmentado entre a necessidade de novos conhecimentos para orientar o cotidiano escolar e a participação nesses eventos, quase insignificante.

Esteves e Farias (1993), avaliando a formação e a prática educativa de professores de alunos com deficiência mental educáveis, no Município de

Fortaleza-CE, detectaram que a maioria dos professores de classe especial já estivera no ensino regular. Devido a suas características de personalidade acabam sendo convidados a fazer cursos na área da educação especial. Entre as características encontradas nesses professores está o sentimento de compaixão pelo aluno especial.

Apesar de se delimitar claramente uma escola para alunos ditos normais e outra escola para alunos com deficiências, não se percebe o percurso de formação profissional e pessoal que conduz a um ou outro universo, quando e como os professores optam por essa ou aquela pedagogia, ou se é necessária tal opção. Questiona-se, diante do exposto, se essa dicotomia não se fundamenta em estigmas e preconceitos, expressos na própria representação social que o professor tem sobre o aluno com deficiência mental, impedindo-se assim o estabelecimento de uma pedagogia única e flexível às diferenças. Acredita-se que ao professor deve ser dada a formação adequada para essa nova pedagogia inclusiva.

## 5.2 COMO APRENDE UM PROFESSOR: TRANSFORMANDO A APRENDIZAGEM DO ADULTO

A aprendizagem, como parte do processo de desenvolvimento humano, dinâmico e ininterrupto, não deve ser vista de forma isolada, mas no contexto existencial de quem se pretende ensinar. Pintrich (1990 apud GARCÍA, 1999) relacionou as características do desenvolvimento cognitivo de adultos da seguinte forma:

- a) o desenvolvimento é um processo que ocorre ao longo de toda a vida e que não se limita a certas idades;
- b) o desenvolvimento pode ser quantitativo e qualitativo;
- c) o desenvolvimento é multidimensional (biológico, social e psicológico);
- d) o desenvolvimento é multidirecional;

- e) o desenvolvimento é determinado por muitos fatores;
- f) o desenvolvimento resulta de um processo dialético entre os múltiplos fatores ambientais e a construção pessoal que os sujeitos fazem desses fatores. No caso dos professores, os alunos são o principal agente ambiental de influência sobre o desenvolvimento, aliados aos colegas de profissão e à motivação interna para o aprender. Sendo os alunos o principal agente ambiental de influência sobre o desenvolvimento de seus professores, a interação estabelecida entre ambos, alunos e professores, deve representar importante aspecto da motivação para o desenvolvimento profissional.

A partir do modelo Concern Based Adoption Model (CBAM) originalmente desenvolvido no Research & Development Center for Teacher Education da Universidade do Texas, em 1995, foram identificadas três etapas de preocupações pelas quais passam os professores: sobre si mesmos, sobre as tarefas a serem desenvolvidas e sobre os alunos. Os autores dessa pesquisa, com base em centenas de entrevistas e observações, desenvolveram uma escala com sete etapas de preocupações, que se processam de modo evolutivo, podendo sobrepor-se uma ou mais etapas num mesmo professor:

- a) tomada de consciência: pouca preocupação relativa à inovação proposta;
- b) informação: interesse por aprender mais detalhes sobre a inovação;
- c) pessoal: o professor desconhece as exigências e demandas decorrentes da inovação;
- d) gestão: presta-se atenção aos processos e tarefas resultantes da inovação (organização, gestão, horário);
- e) consequência: presta-se atenção no impacto da inovação sobre os alunos, para sua avaliação;

- f) colaboração: coordenação e cooperação com os outros no uso da inovação;
- g) reenfoque: exploram-se vantagens adicionais da inovação, maiores possibilidades de mudanças ou reajustamentos. O professor tem idéias alternativas sobre a inovação proposta (GARCÍA, 1999).

Leithwood (1992) relacionou três componentes básicos para a compreensão do desenvolvimento profissional dos professores, identificando seis fases relacionadas com as etapas de preocupações do modelo CBAM. Para ele, a primeira etapa é o desenvolvimento de aptidões de sobrevivência ou autoproteção e concretismo cognitivo. Nessa etapa, a preocupação do professor é centrada em competências de gestão da classe e utilização de diferentes modelos de ensino, mesmo que não possa ainda refletir sobre a escolha de um ou outro modelo. A segunda etapa é a de competência nas aptidões básicas de ensino e após essa etapa, tem-se o desenvolvimento da flexibilidade de ensino, fazendo escolhas metodológicas a partir dos interesses dos alunos. Na etapa seguinte, a de competência profissional, um amplo repertório de modelos de ensino está disponível e o processo de avaliação dos alunos passa a ser entendido como formativo e sumativo da utilização de diversas técnicas. A contribuição para o desenvolvimento didático dos colegas e a participação nas decisões educativas de alto nível, as duas últimas etapas identificadas por Leithwood no processo de aquisição de competência profissional, deixam de se caracterizar por etapas de preocupações e passam a constituir etapas de colaboração, nas quais as atividades de assessoria, tutoria e supervisão de colegas que se encontram em etapas anteriores podem ser desenvolvidas (GARCÍA, 1999).

Não se pode afirmar que exista uma forma única de se entender a aprendizagem de um adulto. A “andragogia”, ou a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, proposta por Knowles, é uma delas e fundamenta-se em cinco princípios:

- a) o autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia;
- b) o adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem;
- c) a disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução de tarefas que representam o seu papel social;
- d) produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os adultos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas. Assim, um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos;
- e) os adultos são motivados para aprender por fatores internos em vez de aprender por fatores externos (GARCÍA, 1999).

A Teoria de Jarvis, por seu lado, refere que nem sempre a experiência resulta em aprendizagem para o adulto. Segundo essa teoria, existem nove possibilidades de resultados diante de uma determinada experiência, sendo que as três primeiras resultam em não aprendizagem, as três seguintes em aprendizagem por memorização e as três últimas levam a uma aprendizagem significativa e integrada:

- a) presunção: o sujeito pensa que já sabe;
- b) não consideração: o sujeito não leva em conta a possibilidade de aprender;
- c) recusa: o sujeito não quer aprender;
- d) pré-consciente: a pessoa interioriza algo inconscientemente;
- e) prática: pratica-se a capacidade de aprender;
- f) memorização: aquisição e armazenamento de informações;

- g) contemplação: a pessoa pensa no que está aprendendo, sem que se exija um resultado visível de conduta;
- h) prática reflexiva: resolução de problemas (raciocínio);
- i) aprendizagem experimental: aprendizagem com as experiências no ambiente (GARCÍA, 1999).

Diante do exposto, faz-se importante refletir em que estágios de seu desenvolvimento encontram-se os professores atualmente desafiados ao ensino inclusivo, qual a motivação para que enfrentem esses desafios de forma positiva e como podem ser ajudados a avançar nesse irreversível processo de reconstrução social.

A concepção complexa do sujeito nos permite enlaçar indissoluvelmente o "eu" do "nós", ao "se" e a "isto". Mas aqui, apresenta-se o princípio da incerteza, porque nunca sei, exatamente, em que momento sou eu quem fala, se não sou eu falando, se há algo que fale por mim, mais forte que eu, num momento em que creio falar.

*Edgar Morin*

## **6 A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA**

O atendimento aos indivíduos com deficiência mental sempre foi negligenciado pela Psicologia, sendo que os poucos psicólogos que trabalham com essa clientela o fazem participando das equipes de educação especial das Secretarias de Educação, ou são inseridos em equipes de triagem e avaliação nas escolas especializadas. Glat (2004) considera que essa atitude profissional reflete um preconceito da sociedade como um todo, uma vez que as diferenças de comunicação e comportamento desses indivíduos com deficiência mental provocam tanto no indivíduo comum, quanto no professor, quanto no terapeuta, reações de ansiedade e diversos mecanismos de defesa, levando-os a um afastamento. Questiona ainda a formação do profissional psicólogo em relação a esse tipo de clientela, uma vez que os cursos de Psicologia oferecem poucas disciplinas voltadas ao atendimento do indivíduo com deficiência mental.

Quando um aluno não satisfaz os requisitos estabelecidos pela escola para que seja considerado capaz de avançar em seus estudos, alguma coisa está errada nele. Não se reprovam escolas ou professores, reprovam-se alunos. Uma vez reprovado e considerado incapaz de avançar, algumas hipóteses recaem sobre esse aluno. A escola tenta então diagnosticá-lo. Muitas vezes, nessa busca pelas causas do insucesso, o professor pede ajuda ao psicólogo escolar, pois as escolas têm profissionais contratados para esse fim.

Tem sido considerada função prioritária do psicólogo, no campo da educação especial, estabelecer um diagnóstico e encaminhar crianças classificadas como excepcionais ou deficientes mentais para as escolas ou classes especiais (GLAT, 2004). Para Patto (2004, p.2) essas práticas diagnósticas se constituem em “verdadeiros crimes de lesa-cidadania : laudos invariavelmente



faltos de um mínimo de bom senso, mergulhados no mais absoluto senso comum, produzem estigmas e justificam exclusão escolar de quase todos os examinados, reduzidos a coisas portadoras de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica”.

Para os profissionais da área da saúde grande parte do investimento de formação profissional é voltada ao diagnóstico. Saber diagnosticar corretamente o que apresenta um paciente é condição indispensável para o sucesso das suas intervenções. Não que tudo o que se diagnostique tenha tratamento, mas, chegar ao diagnóstico é poder dar ao doente e a sua família aquilo a que se sentem obrigados.

Na Psicologia, o diagnóstico das condições cognitivas de um indivíduo, para que possa ser classificado ou não como deficiente mental, e mais que isso, quantificada sua deficiência, caso haja, é baseado na aplicação de testes. Patta (2000) refere-se ao marco do nascimento da Psicologia diferencial, ou seja, da Psicologia que pretende a investigação quantitativa e objetiva das diferenças existentes entre indivíduos ou grupos, como sendo o pesquisador Francis Galton (1822-1911). A autora relata que Sir Galton transitou pelas quatro vertentes da Psicologia das diferenças individuais: a biologia, a estatística, a Psicologia experimental e os testes psicológicos, tendo criado diversos testes e medidas de processos sensoriais precursores dos testes de inteligência. O objetivo principal daquele pesquisador era medir a capacidade intelectual e comprovar sua determinação hereditária.

As avaliações psicológicas de inteligência são, muitas vezes, “[...] o argumento para justificar a exclusão escolar, permitindo que permaneçam dentro do sistema apenas aqueles sujeitos considerados passíveis de realimentar esse mesmo sistema [...]” (GHIRARDI, 2000, p. 14). Assim, pode-se afirmar que o sistema escolar produz exclusão à medida que classifica pessoas, se opõe à noção de inteligência construída e reafirma a inteligência de determinação hereditária e biológica.

Em paralelo, é útil questionar então qual o papel dos testes psicológicos

aplicados para se determinar o nível de desenvolvimento de uma criança? No que esses testes e a própria Psicologia podem contribuir com professores, ansiosos por compreender como ajudar essas crianças a aprender e se desenvolver?

A crença no determinismo biológico, pelo social-darwinismo, elimina o conflito imposto ao se perceber que as possibilidades de desenvolvimento de um indivíduo relacionam-se a suas oportunidades para esse desenvolvimento. Tudo estaria geneticamente determinado. E as barreiras impostas seriam apenas determinações da natureza. Esse reducionismo, essa forma de entender o homem apenas um ser biológico, encurta caminhos para transformar pessoas em objetos, empobrecidos e limitados, desprovidos de sua subjetividade (MOYSÉS; COLLARES, 1997).

Patto (2004, p 7) refere que a consciência de uma prática profissional limitada é uma necessidade histórica e não o convite a uma postura fatalista. Para a autora, não se justifica no caso da Psicologia, a passividade ou paralisia frente às implicações éticas ou políticas do exercício profissional. “Se é verdade que uma proposta de substituição dos testes por outras formas de avaliação é perigosa – pois facilmente incorporadas à realização das mesmas finalidades político-sociais, só reforçariam aquilo que criticam - , tal advertência não pode minimizar a atividade contida na postura crítica”.

A aceitação passiva da suposta idade mental obtida pela aplicação das avaliações psicológicas do Quociente de Inteligência-QI, como sendo um descrição do nível de desenvolvimento e maturidade dessa pessoa, contraria o próprio conceito de deficiência mental proposto em 1992 pela American Association for Mental Retardation (AAMR), reconhecido mundialmente e inclusive para a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação do Brasil, em que o QI é apenas um dos indicativos para o diagnóstico diferencial (GLAT, 2004).

Para a AAMR, a deficiência mental implica um resultado de QI igual ou inferior a 70-75, associado a duas ou mais áreas de desadaptação de condutas nas seguintes áreas: comunicação, cuidados pessoais, vida escolar, habilidades

sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (NUNES; FERREIRA, 1994).

Os testes psicológicos, de acordo com o art. 1º da Resolução n. 002/2003 do Conselho Federal de Psicologia (CFP),

[...] são instrumentos de avaliação ou mensuração de características psicológicas, constituindo-se um método ou uma técnica de uso privativo do psicólogo, em decorrência do que dispõe o § 1º do Art. 13 da Lei nº 4.119/62 (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2004).

O parágrafo único desse artigo dispõe que:

Os testes psicológicos são procedimentos sistemáticos de observação e registro de amostras de comportamentos e respostas de indivíduos com o objetivo de descrever e/ou mensurar características e processos psicológicos, compreendidos tradicionalmente nas áreas emoção/afeto, cognição/inteligência, motivação, personalidade, psicomotricidade, atenção, memória, percepção, dentre outras, nas suas mais diversas formas de expressão, segundo padrões definidos pela construção dos instrumentos.

A sistematização dos requisitos mínimos, exigidos para que um teste possa ser aprovado para utilização no Brasil, encontra-se no item “c” do Anexo I da mesma Resolução, para “facilitar a elaboração dos pareceres” por parte dos Conselheiros que avaliarão os testes, no que se refere à precisão e validade de seus resultados, para o que devem considerar os estudos brasileiros realizados a partir da década de 1980, quase vinte e cinco anos atrás. No que se refere à padronização, os conselheiros devem considerar os estudos brasileiros feitos a partir da década de 1990.

Em seu art. 2º da Resolução n. 002/2003 o Conselho Federal de Psicologia (CFP), considera os seguintes documentos como referências para a definição dos conceitos, princípios e procedimentos, bem como o detalhamento dos requisitos estabelecidos nessa Resolução:

a) International Test Commission (2000). ITC Guidelines on Adapting Tests.

International Test Commission. Disponível On-line em:  
[http://www.intestcom.org.](http://www.intestcom.org;);

- b) dos conceitos, princípios e procedimentos, bem como o detalhamento dos requisitos estabelecidos American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education (1999). Standards for Educational and Psychological Testing. New York: American Educational Research Association;
- c) Canadian Psychological Association (1996). Guidelines for Educational and Psychological Testing. Ontário, CA: CPA. Disponível on-line em:  
<http://www.cpa.ca/guide9.html>.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde-OMS, a inteligência não é uma característica unitária e deve ser avaliada conforme habilidades mais ou menos específicas. Embora essas habilidades desenvolvam-se em um nível similar em cada indivíduo, grandes discrepâncias podem ser observadas, “especialmente em pessoas mentalmente retardadas” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1993, p. 221).

A avaliação do nível intelectual deve ser baseada em todas as informações disponíveis, incluindo achados clínicos, comportamento adaptativo (avaliação em relação ao meio cultural do indivíduo) e desempenho em testes psicométricos. Os níveis de Quociente de Inteligência - QI são guias e não devem ser aplicados rigidamente, em vista dos problemas de validação transcultural. O QI deve ser determinado de acordo com testes padronizados, administrados individualmente, para os quais as normas locais tenham sido determinadas, e o teste selecionado deve ser apropriado ao nível de funcionamento do indivíduo e às suas condições específicas de prejuízo (linguagem expressiva, comprometimento auditivo, envolvimento físico). Escalas de maturidade e adaptação sociais, outra vez padronizadas localmente, devem ser completadas, se for possível, através de entrevistas com um dos pais ou pessoa que cuida e que esteja familiarizada com as habilidades do indivíduo no dia-a-dia (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1993, p. 222).

As relevantes preocupações da OMS, no que tange a contextualização do diagnóstico, servem de parâmetro para algumas reflexões. Poder-se-ia iniciar pensando como, numa resolução que pretende normatizar a qualidade de testes a serem aplicados em brasileiros, todos os documentos de referência qualitativa são estrangeiros? Como, num País de dimensões continentais como o Brasil, pode-se usar um parâmetro único, de ordem nacional, desconsiderando aspectos culturais regionais tão discrepantes? Como pensar em vinte e cinco anos de história e mudanças culturais na sociedade como um hiato considerado aceitável para os estudos de precisão e validade dos testes psicológicos? E, finalmente, como desprezar os referenciais subjetivos, pertinentes às representações sociais dos sujeitos diferentes para aqueles que detêm o poder de classificá-los?

Esses questionamentos reforçam a necessidade de se compreender historicamente o atual modelo de avaliação das inteligências. Para Ghirardi (2000), a justificativa que norteou historicamente a estruturação de todo o sistema educacional das pessoas com deficiência é a própria representação social construída em torno dessas pessoas, tidas como desviantes não apenas intelectualmente, mas também no seu comportamento adaptativo. Para a autora, é disso que decorre a grande resistência aos modelos de educação inclusiva para pessoas com deficiência mental.

Para Moysés e Collares (1997, p.11), a Clínica precisa silenciar o corpo do outro, mesmo o corpo biológico, para poder apor seu olhar sobre ele. No corpo do outro, silenciado, não subsistem as particularidades, apenas as repetições. Para observar a doença, decifrar seus signos, a Clínica abstrai o sujeito doente, abstrai o corpo doente do doente, buscando olhar o corpo doente genérico que existe na mentalidade médica, o corpo doente do médico. A medicina, assim exercida, não significa o encontro do médico com o doente. Também a Psicologia, em sua “pretensão de acesso privilegiado à inteligência de uma outra pessoa por meio de tarefas padronizadas, descontextualizadas de sua vida, revela seus alicerces no campo da clínica[...], isto é, precisa abstrair sua vida, seus desejos, seus sonhos, suas possibilidades concretas, enfim, sua condição de sujeito historicamente determinado”.

Eizirik (2001, p. 38) afirma que é possível encontrar, na reflexão filosófica, a idéia de que “[...] na procura de uma ordem para o mundo, o predicado (o que é dito sobre uma coisa) foi confundido com o atributo (o que uma coisa tem, uma parte do que a coisa é)”. Para definir algo, buscar saber o que uma coisa é, procura-se delimitá-la em relação a outras coisas, explicitar as diferenças. Essa reflexão também vale para as pessoas. A definição é, portanto, a base do recorte da diferença, que organiza, limita lugares, compõe ordens lógicas, dá significados. Diagnostica.

Em nome de uma suposta objetividade, a aplicação de avaliações diagnósticas de inteligência muitas vezes desconsidera quaisquer informações trazidas pelo sujeito ou por sua família sobre desempenhos externos, considerando válidos apenas os escores atingidos diante do examinador, em uma situação artificial e estressante, buscando o que o sujeito não sabe ou o que lhe falta (MOYSÉS; COLLARES, 1997). Para Patto (2000, p.69) a imensa receptividade dedicada às avaliações de inteligência como argumento ao fracasso escolar deve-se às “teses liberais e por uma visão funcionalista da vida social”, vigentes na derrocada de uma sociedade humanista.

A Psicologia, porém, tem muito a contribuir para que se construa um novo olhar sobre essa situação diagnóstica.

Para Glat (2004), diversos níveis de atuação complementares podem ser exercidos pelo psicólogo em relação à educação especial. Seja trabalhando diretamente com o aluno com deficiência mental ou com sua família e demais profissionais envolvidos na tarefa da educação, deve buscar ensinar os comportamentos adaptativos que faltam ao seu repertório e que impedem a sua autonomia. Para a autora, não é a deficiência cognitiva e intelectual desses indivíduos a principal responsável por sua estigmatização e baixa auto-estima, mas a incapacidade de interagir com seus companheiros da mesma faixa etária.

Assumir a subjetividade do sujeito e de suas relações com o mundo, tanto para as avaliações em educação como para as das áreas da saúde, é perder a neutralidade e assumir a dificuldade própria dos que se envolvem com os riscos

dos encontros e deles se beneficiam pela perda das aparentes e absolutas certezas, ganhando verdades relativas e humanizadas.

A Psicologia histórico-cultural considera, então, que o sujeito se constitui em seus vários aspectos via processos de apropriação de seu saber e de seu fazer, e essa apropriação não se dá ao acaso, mas pelas relações desse sujeito com grupos sociais diversos, nos quais seus lugares sociais lhes são imputados ou assumidos. Sob essa ótica, não poderia a Psicologia, preocupada em avaliar processos de subjetivação individual, desconsiderar a reciprocidade indivíduo/sociedade. Cabe a ela, Psicologia nascida do conflito do homem consigo mesmo, resgatar olhares também subjetivos, que resultarão numa única forma de entender e interpretar a complexidade humana: relativa (CHAVES, 2000). Nesse sentido, não se pode afirmar que os comportamentos inadequados apresentados por alunos com indivíduos com deficiência mental são resultado direto de sua deficiência cognitiva ou neurológica. O tipo de socialização e educação que receberam, principalmente a maneira estereotipada com que são tratados, interfere para seus comportamentos sociais (GLAT, 2004).

Vigotski (2002) afirma que estabelecer o conceito de normalidade pertence às noções científicas mais difíceis e indeterminadas, uma vez que não existe a norma, mas uma quantidade inumerável de variações diferentes, desvios da norma e, muitas vezes, é difícil dizer onde o desvio ultrapassa os limites além dos quais começa o âmbito do anormal. Para ele, esses limites não existem em nenhuma parte e nesse sentido, a norma representa o conceito meramente abstrato de certa magnitude média dos casos mais freqüentes de um fenômeno e, nos fatos, não se encontra em forma pura, mas sempre mesclada com algumas formas anormais.

A questão da diferença ou, mais especificamente, o ser diferente em uma sociedade permeada de padrões e referências do que significa ser normal, remete imediatamente ao incômodo causado diante do não dominável, do não compreensível e não aceitável. Percebe-se que a exclusão social em que se acham submersas às diferenças é inversamente proporcional ao papel social que pessoas diferentes da norma ocupam ou ocuparam através dos tempos em

diversas culturas. Práticas de extermínio e exposição de pessoas nascidas com deficiências são citadas no cotidiano espartano e ateniense, ainda no período clássico da história, mas também sobrevivem no séc. XX, por meio de programas formais de eutanásia organizados em Berlim, Alemanha, durante a Segunda Guerra Mundial (DAHL, 2003).

Ide (1994, p. 24) considera que os psicólogos russos não “exprimem um retardo em Q.I., mas o descrevem, propondo um caminho pedagógico para os diferentes tipos de problema”. Vigotski (2002), critica os testes de inteligência como métodos de avaliação, pois para ele esses testes identificam apenas aspectos negativos do intelecto, quando o ideal seria que pudessem ressaltar a capacidade de aprender daquele indivíduo.

A escola não é o berço do aprendizado. Aprende-se a matemática formalmente na escola, mas antes dela, muito antes, já se aplicam conceitos básicos da matemática na vida doméstica. No início da vida, ao perguntar e assimilar nomes de objetos, inicia-se o aprendizado pré-escolar da criança, e suas habilidades estão sendo desenvolvidas. Para Vigotski (2002, p. 110) “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Mas, o aprendizado escolar introduz algo realmente novo no desenvolvimento da criança, um conceito descrito pelo autor como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para ele, apesar de a aprendizagem estar relacionada com o nível de desenvolvimento da criança, não devemos nos limitar apenas a determinar níveis de desenvolvimento, mas devemos descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, determinando para isso, pelo menos dois níveis de desenvolvimento:

- a) nível de desenvolvimento real: nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado do ciclo de desenvolvimento já completado, capaz de ser detectado quase sempre por testes. Avalia-se o que a criança é capaz de fazer por si mesma, ou seja, quais de suas funções já amadureceram;



b) nível de desenvolvimento potencial: aquilo que a criança é capaz de solucionar sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes.

Vigotski (2002) chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Esses “brotos” do desenvolvimento caracterizam o desenvolvimento mental prospectivamente, provendo psicólogos e educadores de um instrumento pelo qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento de forma dinâmica. Para ele, “o que uma criança é capaz de fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

O conceito da ZDP traz ainda a necessidade de reavaliar-se a importância da atividade imitativa da criança como significativa de seu desenvolvimento, e não apenas sua atividade independente, questionando testes que detectam o nível de desenvolvimento já completado sem considerarem seu desenvolvimento potencial, demonstrado pela resolução de situações-problema com ajuda. Utilizando-se do exemplo do aprendizado de “crianças mentalmente retardadas”, pouco capazes de pensamentos abstratos, para as quais aparentemente todo ensino deveria basear-se no método do “observar-e-fazer”, demonstrou que um sistema de ensino que elimina totalmente a abstração reforça deficiências e não ajuda o aluno a superar dificuldades. O concreto, para essas crianças, deve restringir-se a ser um apoio, necessário ao desenvolvimento do pensamento abstrato, “como um meio e não como um fim em si mesmo”. O bom aprendizado é aquele que cria a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, acorda o novo processo de desenvolvimento interno, operado pela interação da criança com seu ambiente e seus companheiros. Esses processos, uma vez internalizados, passarão a ser parte do desenvolvimento real, independente, da criança (VIGOTSKI, 2002).

Pensando-se no conceito da ZDP de Vigotski e na importância das interações cooperativas no aprendizado e, conseqüentemente, no

desenvolvimento do ser humano, pode-se concordar com Mantoan, quando afirma que é importante que “[...] os professores nutram uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e não desistam nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer obstáculos escolares” (MANTOAN, 2003). Ser deficiente mental, desde o seio familiar, passando pela escola e pela sociedade como um todo, é ter reduzida a expectativa de um desenvolvimento potencial, tendo acessos empobrecidos a oportunidades de aprendizagem, sob a ótica e as perspectivas de avaliações que quase sempre são efetivadas para se determinar o que não se pode fazer sozinho, e não o que se pode fazer com ajuda, e se pode fazer sozinho se fizer com a ajuda. Mais ainda, ser diagnosticado como deficiente mental é ter traçado um caminho, ter determinado o que se pode ou não atingir, ter delimitado o horizonte.

A maneira pela qual um professor percebe seu aluno e o quanto essa percepção, de ordem sócio-histórico-cultural, dialética, impregna o cotidiano de suas relações de intermediação para aprendizado, é diretamente relacionadas com a quantidade e qualidade de investimentos que esse professor fará para alargamento do desenvolvimento potencial de seu aluno. Contudo, na história do pensamento psicológico, a lógica dominante tem sido exatamente contrária, fortalecendo a dicotomia entre indivíduo e sociedade. O desafio de apresentar a psique a partir de uma visão cultural, tirando dela todo o caráter determinista, convida a uma dimensão sistêmica e dialética da Psicologia, marcadamente presente na obra de Vigotski (GONZALES REY, 2003).

Para Freller (2004), talvez a maior contribuição da Psicologia em relação ao ensino, seja trabalhar com o professor, construindo com ele um novo olhar sobre o aluno, resgatando seu trabalho como uma experiência lúdica e criadora, retomando vínculos do passado que possibilitarão novos futuros, reconstruindo o espaço escolar pela reconstrução das relações que nele são protagonizadas.

Mediante as reflexões impostas por essa caminhada teórica e a disposição para verificação das experiências dos professores em relação a alunos com deficiência mental, optou-se por investigar, a partir de sua comunicação verbal, a realidade da inclusão desses alunos em salas de ensino comuns das escolas

públicas estaduais no município de Campo Grande, utilizando a Grounded Theory como suporte metodológico qualitativo dessa pesquisa.

## **7 OBJETIVOS**

### **7.1 OBJETIVO GERAL**

Descrever e analisar as experiências psicossociais de professores com a inclusão de alunos com deficiência mental no ciclo I das escolas estaduais do Município de Campo Grande-MS.

### **7.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Estabelecer a quantidade de alunos com deficiência mental encaminhados por escolas especiais para escolas da rede pública.

Identificar a situação escolar desses alunos após sua transferência.

Verificar a representação social dos professores da escola pública em relação aos alunos com deficiência mental.

Avaliar, a partir da perspectiva do professor, a interação entre esse profissional e alunos com deficiência mental.

Levantar subsídios para avaliação e proposição de estratégias para escolas comuns e especiais no processo de inclusão de alunos com deficiência mental.

## 8 MÉTODO

Neste trabalho optou-se pela utilização de um método qualitativo de análise que possibilitasse o estudo sistemático da riqueza e da diversidade das experiências do ser humano - aqui especificamente de professores das escolas públicas estaduais no município de Campo Grande com experiências na inclusão de alunos com deficiência mental - que gerasse ao mesmo tempo uma teoria capaz de se fazer compreender o comportamento desses indivíduos. Escolheu-se, então, a Grounded Theory, ou Teoria Baseada em Dados, conforme tradução de alguns autores. Originalmente desenvolvida por Barney Glase e Anselm Straus, sociólogos americanos, situa-se dentro dos estudos do fenômeno como uma forma de analisar qualitativamente os dados obtidos sobre esse fenômeno, construindo indutivamente uma teoria a seu respeito.

Como afirmam Cassiani e Almeida (1999, p. 13):

O fenômeno é descoberto, desenvolvido e verificado provisoriamente através da coleta e análise de dados. A teoria emergente, se coerente com a realidade da área e se cuidadosamente induzida, deve se ajustar àquela área substantiva. Como representa aquela realidade, deve ser abrangente, abstrata o suficiente, aplicável a uma variedade de contextos relativos ao fenômeno e fornecer um controle sob a ação relativa ao fenômeno.

### 8.1 GROUNDED THEORY

De acordo com Lowenberg (1994 apud CASSIANI, CALARI; PELÁ, 1996, p. 76) a Grounded Theory (GT) é um tipo de pesquisa interpretativa situada como variante dentro do interacionismo simbólico, envolvendo os estudos da linha

qualitativa e a pesquisa indutiva; dedica-se a “conhecer a percepção ou significado que determinada situação ou objeto tem para o outro”. Kerling (1980 apud CASSIANI, CALARI; PELÁ, 1996) define uma teoria como sendo uma explicação sistemática das relações entre um conjunto de variáveis, sendo também considerada uma explicação para um determinado fenômeno.

Cassiani e Almeida (1999) percebem o trabalho de pesquisa qualitativa como a abertura de um caminho em meio a um emaranhado de dados, dada sua complexidade. Utiliza-se então o referencial metodológico da Grounded Theory como forma de se construir esse caminho, frente à complexidade inerente dos fenômenos que envolvem interações humanas, como a inclusão. Strauss (1987 apud CASSIANI; ALMEIDA, 1999) afirma que a Teoria Fundamentada em Dados, conforme traduz para o português o termo Grounded Theory, é um método sistemático de estudo da riqueza e da diversidade da experiência do ser humano e, ao mesmo tempo, uma forma de gerar uma teoria capaz de compreender o comportamento dos indivíduos. Permite então conhecer a complexidade da experiência cotidiana dos indivíduos.

Para Stern (1980 apud CASSIANI; ALMEIDA, 1999) a GT diferencia-se de outras metodologias qualitativas de pesquisa por cinco principais características:

- a) a estrutura conceitual é gerada dos dados e não de estudos prévios;
- b) o pesquisador tenta descobrir processos dominantes no contexto social em vez de descrever a unidade de investigação;
- c) os dados são comparados entre si;
- d) a coleta de dados pode ser modificada de acordo com o avanço da teoria;
- e) o examinador analisa os dados quando os identifica e começa a codificar, categorizar, conceituar e escrever os primeiros pensamentos acerca dos registros da pesquisa.

Evidencia-se assim que a GT combina processos indutivos e dedutivos. Indutivamente a teoria emerge das observações e dados coletados. Quando testada empiricamente, para se estabelecer previsões que podem ser significativas para os fenômenos estudados, passa a ser dedutiva (STREUBERT; CARPENTER, 1995 apud CASSIANI; ALMEIDA, 1999).

Strauss e Corbin (1990 apud CASSIANI; ALMEIDA, 1999) identificam alguns conceitos básicos para o entendimento e aplicação da GT:

- a) sensibilidade teórica: trata-se de uma qualidade pessoal que deve assentar-se ao pesquisador conferindo capacidade para *insight* sobre o fenômeno pesquisado, reconhecendo o significado dos dados. Essa sensibilidade teórica deriva essencialmente da experiência profissional e pessoal do investigador e da literatura que utiliza como suporte;
- b) amostragem teórica: também denominada pelos autores de amostra proposital, que se constitui do

[...] processo de coleta de dados para gerar a teoria onde o analista coleta, codifica e analisa seus dados e decide quais dados coletar a seguir e onde encontra-los, a fim de desenvolver a teoria que está emergindo (GLASER; STRAUSS, 1967 apud CASSIANI; ALMEIDA, 1999, p. 36).

Dessa forma, o investigador identifica um grupo alvo de participantes de acordo com seus interesses iniciais, colhe os dados e codifica-os concomitantemente, identificando categorias. A amostragem teórica de qualquer categoria termina quando não surgirem mais novos códigos para aquela categoria nas entrevistas que se seguirem;

- c) memorandos ou memos e os diagramas: são formas de registro da imagem visual das relações entre os conceitos. Podem se constituir de notas teóricas, notas metodológicas, notas codificadas e subvariedades delas. Diagramas são anotações lógicas ou interativas. São formas de se preservar as hipóteses emergentes, as intuições e *insights*, as abstrações.

Na aplicação da GT, a revisão da literatura não é o passo inicial do processo de pesquisa, o que a faz diferir significativamente de outras metodologias qualitativas de pesquisa. O que norteia a pesquisa literária é justamente a teoria que vai sendo construída a partir dos dados coletados com os participantes. É dessa relação dialética entre a teoria emergente e a amostra seletiva da literatura que se fortalece o processo indutivo da própria teoria sobre o fenômeno observado.

Glaser (1978 apud CASSIANI, CALARI; PELÁ, 1996) descreve os seguintes elementos da Grounded Theory: 1) categorias e suas propriedades conceituais; e 2) hipóteses e relações geradas entre as categorias e suas propriedades.

Para se chegar a esses elementos, o pesquisador deve cumprir as seguintes etapas que serão detalhadas a seguir:

1. Coleta de dados empíricos;
2. Procedimentos de codificação ou análise dos dados;
  - 2.1. Codificação aberta;
  - 2.2. Codificação axial (formação e desenvolvimento de conceitos, construção de um paradigma de codificação);
  - 2.3. Codificação seletiva (modificação e integração de conceitos);
3. Delimitação da teoria.

## 8.2 O CONTEXTO ONDE SE REALIZOU A PESQUISA

A pesquisa foi realizada no município de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste do Brasil, que de acordo com o senso demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística de 2000 apresenta uma população de 663.621 habitantes (IBGE, 2000).



Escolheu-se pesquisar nas escolas públicas estaduais pois, o fenômeno que se buscou compreender, a inclusão de alunos com deficiência mental no ciclo I do Ensino Fundamental ocorre exclusivamente em escolas da rede estadual de ensino, responsáveis por esse nível de escolaridade, enquanto que nas escolas municipais o nível de escolaridade encontrado é o da Educação Infantil.

Dentre as 81 escolas da rede estadual de ensino do Município de Campo Grande, a Unidade de Apoio à Inclusão da Secretaria de Estado de Educação identificou-se 62 escolas que tinham, ao final de 2003, alunos com algum tipo de deficiência no ciclo I, não sabendo informar quais, dentre esses, eram alunos com deficiência mental. Nesse universo de sessenta e duas escolas, foram sorteadas aleatoriamente 20 escolas, ou seja, um percentual de 30% do total de escolas identificadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul como escolas com alunos com deficiência em salas de aulas comuns do ciclo I, as quais foram visitadas pela pesquisadora entre os meses de abril e outubro de 2004.

### 8.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escolha dos participantes, professores do ciclo I do Ensino Fundamental, deu-se a partir do fenômeno que se pretendia averiguar: a interação professor/aluno no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental, por se acreditar que eles são os intermediadores desse processo de inclusão. Como é vista a inclusão escolar do aluno com deficiência na escola comum por seus professores? Qual a representação social que professores das escolas comuns têm sobre alunos com deficiência mental e como essa representação interfere na interação entre eles durante o processo de inclusão escolar desses alunos, modificando-o?

### 8.3.1 Critérios de inclusão

Como participantes foram selecionados professores que tivessem vivido a experiência da inclusão escolar de pelo menos um aluno nos últimos cinco anos e não tivessem filhos com qualquer tipo de deficiência, uma vez que esse fator poderia intervir significativamente na interação entre o professor e o aluno com deficiência.

Buscou-se identificar escolas que tivessem professores do ciclo I com alunos com deficiência mental em sala de aula, uma vez que a maior parte das experiências de inclusão acontece no ciclo I. No decorrer da pesquisa, observou-se, a partir dos relatos, que muitos desses professores tinham vivido suas experiências com alunos com deficiência mental também em outros ciclos do Ensino Fundamental, sem que sua percepção sobre o fenômeno tivesse sido alterada. Permitiu-se, a partir de então, que professores de outros ciclos fossem participantes da pesquisa, desde que tivessem vivenciado como professores a experiência inclusiva. Manteve-se, entretanto, o percentual de escolas estabelecido inicialmente para visitação.

## 8.4 INSTRUMENTOS

Para a realização da pesquisa, utilizaram-se três instrumentos de coleta de dados (Apêndice B): Questionário sociodemográfico 1 – administrativo; Questionário sociodemográfico 2 – docentes; e Entrevista semi-estruturada – docentes.

O primeiro instrumento, questionário sociodemográfico 1, foi aplicado a todas as escolas visitadas, podendo ser respondido pela coordenação ou direção da escola. Nesse questionário, buscou-se identificar os dados solicitados anteriormente à Secretaria de Estado de Educação e que não se encontravam disponíveis, relativos ao processo de inclusão escolar de alunos com deficência mental nos anos de 2000 a 2004, no município de Campo Grande.

O segundo, questionário sociodemográfico 2, foi aplicado aos participantes diretos da pesquisa, os professores, buscando-se identificar dados pessoais e de formação profissional que pudessem interferir nas respostas à entrevista semi-estruturada.

Para coleta de dados sobre o fenômeno que se buscou observar, a interação professor aluno no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental, optou-se pela entrevista semi-estruturada, como forma de motivar os participantes da pesquisa flexibilizando-se as perguntas tanto em relação às palavras utilizadas como na seqüência seguida para as arguições. Ao perguntar-se, e.g., “como você sente a sua interação com o aluno com deficiência mental”, percebeu-se que alguns professores não compreendiam o significado da palavra interação. A entrevista semi-estruturada aplicada a Grounded Theory permite que a pergunta seja refeita, esclarecendo-a: “Como você sente a sua comunicação e o seu relacionamento com o aluno com deficiência mental?”. A entrevista semi-estruturada permite ainda que se observem outros aspectos do comportamento não-verbal do participante da pesquisa, sendo conhecida como entrevista híbrida ou moderadamente padronizada, pois nela se altera a ordem das perguntas, o número de questões e as palavras utilizadas (CASSIANI, CALARI; PELÁ, 1996).

## 8.5 PROCEDIMENTOS

Ao iniciar a pesquisa de campo, procurou-se obter os seguintes dados relativos à inclusão de alunos com deficiência nas escolas da rede estadual de ensino no município de Campo Grande:

- a) número total de alunos deficientes mentais encaminhados por escolas especiais para o ciclo I das escolas estaduais do Município de Campo Grande no período compreendido entre 2000 e 2004;
- b) número de alunos que permanecem nas escolas da rede pública, tendo avançado nos estudos em classes regulares;

- c) número de alunos que permanecem nas escolas da rede pública, não tendo avançado nos estudos em classes regulares;
- d) número total de alunos que desistiram do ensino regular e retornaram ao ensino especial;
- e) número total de alunos que desistiram do ensino regular e não retornaram ao ensino especial;
- f) escolas da rede estadual de ensino no Município de Campo Grande que receberam os alunos encaminhados durante o período estudado;
- g) números de professores que atendem classes de ciclo I do Ensino Fundamental nessas escolas.

Os dados foram solicitados por escrito junto à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, no final do mês de fevereiro de 2004, período escolhido por já ter sido iniciadas as aulas e o processo de matrícula dos alunos para 2004 já estar completado.

Em 19 de abril de 2004, obteve-se como resposta o Relatório Final da Unidade de Apoio à Inclusão (Anexo A), no qual os únicos dados disponíveis eram o número total de alunos com algum tipo de deficiência no ciclo I, 419 alunos, sem que se pudesse identificar que tipo de deficiência apresentavam; o número total de escolas onde esses alunos encontravam-se inseridos, 62 escolas; e o nome dessas escolas. Todos os demais dados solicitados não se encontravam disponíveis até abril de 2004, nem mesmo os relativos aos anos de 2000, 2001, 2002 e 2003, fato que ilustra a grande dificuldade de organização com que vem ocorrendo no processo de inclusão desse alunado, percebida pelos professores participantes que se referem à falta de apoio da Secretaria de Estado de Educação.

A pesquisa se realizou em duas etapas:

- a) coleta dos dados junto às escolas (questionário sociodemográfico 1): a

primeira etapa consistiu em realizar a coleta de dados sobre o processo de inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental entre os anos de 2000 a 2004, no ciclo I das escolas da rede pública estadual, no município de Campo Grande. Como tais dados não se encontravam organizados e disponíveis na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, utilizou-se o questionário sociodemográfico para as escolas, na intenção de melhor reconhecer como vem se dando o processo. Esse questionário foi apresentado à Coordenação ou Direção de cada escola visitada, com Autorização da Coordenação de Políticas Específicas em Educação (Anexo B) para visita a partir de 27/04/2004.

Ao chegar à escola, solicitou-se a presença do diretor(a) ou coordenador(a) pedagógico(a), aos quais foram apresentados os objetivos da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Apenas um dos diretores ou coordenadores consultados negou-se a participar da pesquisa, alegando já estar sobrecarregado pelo excesso de atividades.

Ao lerem o questionário, todos os diretores ou coordenadores participantes solicitaram algum tempo para que pudessem organizar, junto à secretaria da escola, os dados solicitados. Marcou-se então uma segunda visita, para recolher as respostas e entrevistar os professores que se enquadrassem nos critérios de participantes da pesquisa.

Na segunda visita, conforme o prazo estabelecido pela escola, voltou-se a solicitar a presença do diretor ou coordenador que tivesse participado da primeira visita, e solicitou-se o questionário respondido. Diversas escolas, conforme se pode observar nos resultados, não conseguiram organizar os dados solicitados, o que mais uma vez ilustra a forma não organizada com que se tem tratado o processo de inclusão desse alunado, impossibilitando inclusive avaliar-se quantitativamente o referido processo.

b) coleta de dados junto aos professores (questionário sociodemográfico 2 e entrevista semi-estruturada):

Ainda nessa segunda visita, entrevistaram-se os professores que, tendo sido indicados pelo coordenador ou diretor da escola como possíveis participantes, enquadravam-se nos critérios estabelecidos pela pesquisa.

Antes do início de cada entrevista, os objetivos e sua metodologia eram explicados detalhadamente ao professor, e lhe foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme a Resolução n. 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece normas éticas para pesquisa com seres humanos. Após a sua cuidadosa leitura e assinatura, iniciou-se a entrevista.

As entrevistas foram realizadas no próprio local de trabalho (escola) dos entrevistados, iniciando-se sempre pela resposta ao questionário sociodemográfico 2, contendo dados pessoais e de trajetória profissional mais relevantes sobre os participantes da pesquisa (professores). Após a resposta por escrito dos dados de identificação e trajetória profissional, a partir de um roteiro de entrevista semi-estruturada apresentou-se verbalmente uma primeira pergunta disparadora para verificar como o professor da escola comum vê o aluno com deficiência mental freqüentando a sala de aula comum. A pergunta e a resposta foram integralmente gravadas, mesmo se o entrevistado interrompia momentaneamente o discurso. Em alguns casos, uma ou duas novas perguntas foram formuladas, buscando evidenciar aspectos que permaneceram não esclarecidos na primeira resposta, conforme orienta a Grounded Theory. Nesses casos, as perguntas que se seguiram e as respostas foram igualmente gravadas.

Seguiu-se a cada entrevista a sua transcrição imediata e integral, para que aspectos mais relevantes do comportamento do entrevistado, que não puderam ser captados pela gravação, fossem anotados cuidadosamente em memorandos sobre cada entrevista. Postura corporal, direção do olhar, solicitações feitas pelo entrevistado antes do início da gravação ou após o seu término, impostações de mãos durante a fala, a pressa em se retirar do local da entrevista, a dificuldade de aproximar-se do microfone, foram algumas das manifestações comportamentais observadas e anotadas. Também foram anotadas nesses memorandos as observações pessoais da pesquisadora referentes às dúvidas, hipóteses ou conclusões que se suscitavam a cada entrevista.

Cada entrevista recebeu um número, não sendo possível relacionar as gravações e anotações com o nome do entrevistado. Nas transcrições omitiram-se nomes de alunos ou escolas que levassem à identificação dos participantes.

Uma vez transcritas, as entrevistas foram categorizadas de acordo com o referencial metodológico da Grounded Theory, e os resultados de sua aplicação comparados com os dados encontrados na revisão sobre o tema suscitado por esse método.

## 8.6 RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS

As entrevistas da pesquisa foram realizadas pela própria pesquisadora, com auxílio de um gravador com microfone externo, bloco de anotações, caneta e pasta para arquivamento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos participantes e dos questionários respondidos pelas escolas visitadas.

## 8.7 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), sendo observados todos os aspectos éticos relativos à Resolução n. 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes da pesquisa foram esclarecidos inicialmente, pela leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, sendo que só foram entrevistados os participantes que assinaram o referido termo. Seguiram-se ainda todas as recomendações contidas no art. 30 do Código de Ética do Psicólogo, concernentes à realização de estudos e pesquisas.

## **9 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **9.1 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO 1 - ADMINISTRATIVO**

Foram visitadas 20 escolas da Rede Estadual de Ensino no Município de Campo Grande, MS, em ordem alfabética:

- a) Escola Estadual 11 de Outubro;
- b) Escola Estadual 26 de Agosto;
- c) Escola Estadual Adv. Demósthenees Martins;
- d) Escola Estadual Adventor Divino de Almeida;
- e) Escola Estadual Antônio Delfino Pereira;
- f) Escola Estadual Aracy Eudociak;
- g) Escola Estadual José Antônio Pereira;
- h) Escola Estadual José Maria Hugo Rodrigues;
- i) Escola Estadual Maestro Frederico Liebermann;
- j) Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha;
- k) Escola Estadual Marçal de Souza-Tupã Y;
- l) Escola Estadual Maria Eliza Bocayuva Correa da Costa;
- m) Escola Estadual Padre José Scampini;



- n) Escola Estadual Prof<sup>a</sup> Brasilina Ferraz Monteiro;
- o) Escola Estadual Prof<sup>a</sup>. Delmira Ramos dos Santos;
- p) Escola Estadual Prof<sup>a</sup> Neyder Suelly Costa Vieira;
- q) Escola Estadual Prof. Henrique Cirylo Corrêa;
- r) Escola Estadual São José;
- s) Escola Estadual Teotônio Vilela;
- t) Escola Estadual Zemenhof.

Dentre as escolas visitadas, seis não atendiam alunos com deficiência mental, mas alunos com outras deficiências, tais como visual e auditiva, por isso, encontravam-se entre as escolas selecionadas pela Unidade de Inclusão como escolas que atendem alunos especiais. Das demais, apenas seis escolas conseguiram, após decorridos alguns dias da primeira visita, organizar, ainda que em alguns casos parcialmente, os dados solicitados quanto ao processo de inclusão de alunos com deficiência na escola comum. Essas escolas receberam um número de 1 a 6, aleatoriamente. Apesar de se encontrarem prejudicados pelo baixo número de respostas obtidas, optou-se por apresentar os resultados a título de ilustração. O que mais significativamente se pode perceber é que ainda não há, na grande maioria das escolas visitadas, qualquer preocupação em avaliar quantitativamente ou qualitativamente o processo de inclusão dos alunos com deficiência mental, uma vez que 14 escolas não dispunham desses dados e/ou sequer dispuseram-se a organizá-los a partir de seus arquivos.

Em relação à pergunta n. 1, em que se buscou identificar quantos alunos com DM foram matriculados na escola egressos de Escolas Especiais, nos anos de 2000 a 2003, foram obtidas as seguintes respostas (Tabela 1).

**TABELA 1** - Número de alunos inclusos em escolas comuns nos anos de 2000 a 2003

Ano	Escolas						Total anual conhecido
	01	02	03	04	05	06	
2000	-	Não sabe	4	13	3	Não sabe	20
2001	-	Não sabe	4	16	1	Não sabe	21
2002	1	Não sabe	2, em classe especial	9	Não sabe	Não sabe	12
2003	-	2	4	11	1	4	22

Observa-se, nessas escolas, que o quantitativo conhecido de alunos inclusos com DM é ainda pequeno, somando um número máximo de 22 alunos no ano de 2003, retratando o estágio inicial do processo de inclusão de alunos com deficiência mental.

Na pergunta n. 2, procurou-se avaliar se os alunos inclusos nos anos anteriores permaneceram nas escolas comuns e evoluíram em seus estudos. O que se observa é um número ainda menor de alunos com deficiência mental que, tendo sido incluídos em escolas comuns, conseguiram nela permanecer e evoluir de alguma forma em seus estudos. Sobre a evolução, os coordenadores e diretores que responderam a questão ressaltaram suas respostas positivas, afirmando que a evolução que ocorreu se deu dentro das possibilidades desse alunado. Para as seis escolas que responderam o questionário, as respostas são as seguintes (Tabela 2).

**TABELA 2** - Número de alunos que permaneceram nas escolas comuns e evoluíram em seus estudos, nos últimos cinco anos

<b>Escola</b>	<b>Número de alunos</b>
01	1
02	1
03	4
04	3
05	1
06	3
<b>Total</b>	<b>13</b>

Ao se observar as respostas dadas à pergunta n. 3, na qual se buscou saber se as escolas comuns tinham informações sobre o destino dos alunos com DM que não permaneceram em seus quadros de alunos, tendo retornado ou não à escolas especiais, foram identificados apenas os destinos de três alunos, sendo que dos demais as escolas não possuem qualquer informação. Retrata-se aqui o descompromisso das escolas comuns para com essa clientela, não se podendo identificar se esse descompromisso também se refere aos demais alunos que desistem da escola pública ou refere-se apenas àqueles alunos já estigmatizados no cotidiano escolar por sua deficiência mental. Moysés e Collares (1997) afirmam que a escola apresenta-se como vítima de uma clientela inadequada. Para essas autoras, há uma biologização geralmente manifesta nos fracassos escolares, deslocando-se as causas do fracasso escolar de um eixo político-pedagógico para um eixo de soluções médicas inacessíveis à educação e, portanto, fora de suas responsabilidades.

Na pergunta n. 4, buscou-se identificar o número de alunos com DM matriculados nas escolas comuns no ano de 2004. Somados os alunos das 6 escolas que responderam o questionário, 24 alunos encontram-se matriculados atualmente nas escolas comuns pesquisadas. Observa-se que não há alteração significativa no número de alunos matriculados nessas escolas nos últimos cinco anos, o que pode retratar uma certa estagnação quantitativa no processo no caso da deficiência mental. Entretanto, tal afirmação não pode ser feita de forma

terminativa, pois, conforme já explicitado, não existem dados a respeito na maioria das escolas visitadas, bem como na Secretaria de Estado de Educação.

Nas perguntas n. 5 e 6 procurou-se identificar professores que pudessem se enquadrar nos critérios de participantes da pesquisa, ou seja, que tivessem tido experiências em classe comum com alunos com DM nos últimos cinco anos e que não fossem pais de filhos com deficiências. Observou-se grande dificuldade por parte dos diretores e coordenadores em identificar dentre os professores da escola os que assim se apresentavam, sendo que algumas indicações foram feitas de forma completamente equivocadas, só identificadas quando do preenchimento do questionário com os dados pessoais e de formação profissional pelos próprios professores.

A maior dificuldade encontrada foi a de identificar quais dos alunos matriculados como alunos com necessidades especiais eram DM, uma vez que muitos desses alunos nunca foram diagnosticados como tal e constam de suas fichas apenas informações vagas sobre o seu fraco desempenho escolar. Dessa forma, alunos que necessitam se utilizar da sala de recursos pedagógicos por algum tempo, ou que reprovam por mais de uma vez, ou que não acompanham as atividades como os demais, são genericamente chamados de “alunos com necessidades educativas especiais”. Nesse sentido, evidencia-se a dificuldade apontada por Bueno (1997) e por Ferreira e Guimarães (2003), quando afirmam que o termo necessidades especiais ou necessidades educativas especiais não é preciso e pode conduzir a muitas dúvidas sobre a real necessidade de determinado aluno, dada a sua abrangência, podendo ser utilizado inclusive para tratar de alunos que não apresentam qualquer tipo de deficiência.

Essa dificuldade por parte da direção ou coordenação escolar reflete-se na fala de alguns professores quando, ao se referirem aos seus alunos com deficiência, não o fazem diretamente, mas procuram encontrar palavras que dêem melhor significado ao que percebem em seus alunos como característica mais evidente, e.g. “[...] quando eu tenho numa sala de aula ‘isso’, eu sempre procuro trabalhar com os alunos que não são portadores primeiro [...] Ele é uma criança que é ‘portador’ (corrige a fala) ele ou ela são ‘portadores de uma deficiência’ [...]”

(01); “[...] eu tenho dois ‘alunos deficientes’, ‘portadores de deficiência mental’ [...]” (10); “[...] e lá nós temos ‘crianças Down’, ‘crianças DM leve’, uma série de ‘crianças todas com, portadoras’, [...]” (12).

Para Moscovici (1978, p.25) “uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou nos tornam mais comuns”. Na percepção de seus alunos, os professores experimentam essa organização simbólica sobre a deficiência circunscrevendo com a linguagem que utilizam os aspectos que apreendem como mais significativos para representá-la.

A questão do diagnóstico, da necessidade de se identificar objetivamente etiologias para as dificuldades que se impõem ao trabalho pedagógico com o aluno com deficiência, e.g. “[...] vamos estar vendo qual a deficiência dessa criança, qual é o problema [...]” (01); “Existe aluno de baixa, moderada e alta deficiência mental. Os de baixa deficiência mental quase não existe dificuldade, e a deficiência quase não atrapalha [...]” (20), demonstra que ainda é bastante confuso para as escolas e para os professores essa identificação. Moysés e Collares (1997) alertam para o risco da patologização ou psicologização como forma de transferência de responsabilidades por parte da escola ou dos professores. Entende-se entretanto que, diante das dificuldades apresentadas pelas escolas visitadas em identificar essa clientela, o risco maior é justamente o inverso, ou seja, o de que pela falta de uma maior aproximação com a psicologia escolar, as escolas estejam mantendo um significativo número de alunos sem quaisquer traços de deficiência, classificados conjuntamente como alunos com necessidades educativas especiais, em abordagens inadequadas para suas necessidades.

## 9.2 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO 2 - DOCENTES

Participaram da pesquisa 23 professores, sendo que 04 desses tinham entre 21 e 28 anos, 08 tinham idades entre 30 e 40 anos, e 10 apresentavam-se

com idade entre 40 e 55 anos, ou seja, não se tratava de professores em início de carreira no magistério. Apenas 01 dos professores entrevistados estava com mais de 55 anos, já em idade próxima da jubilação.

Considera-se assim que, entre os entrevistados dessa pesquisa, a expressiva maioria era composta por profissionais experientes no magistério. Interessante observar que a tarefa do ensino de alunos com deficiência mental esteja sendo depositada, ainda que não propositalmente, em professores com mais de 31 anos de idade. García (1999) descreve algumas teorias sobre os ciclos vitais dos professores que contribuem para elucidação desse fenômeno. De acordo com ele, Sikes (1985 apud GARCIA, 1999) divide o ciclo vital dos professores em cinco diferentes etapas:

- a) dos 21 aos 28 anos: fase de exploração das potencialidades da vida adulta e de início de uma estrutura estável de vida. Nessa fase, são os problemas de disciplina na sala de aula os que mais detêm sua atenção, devido à ausência de autoridade;
- b) dos 28 aos 33 anos: fase denominada de transição, quando há estabilidade no posto de trabalho para uns e procura de novo emprego para outros;
- c) dos 30 aos 40 anos: período de grande capacidade física e intelectual, com energia, implicação, ambição e confiança em si mesmos. Buscam a auto-superação. Fase especialmente conturbada para as mulheres, que vivem a tensão provocada pela maternidade e atenção aos filhos. Entretanto, a maternidade ou paternidade é considerada agente facilitador da interação com os alunos, uma vez que amplia as possibilidades de compreensão e de dedicação pessoal dos professores. Um outro fator considerado facilitador dentro dessa etapa do ciclo vital dos professores é o fato de contraírem matrimônio, o que para muitos proporciona estabilidade e confiança;
- d) dos 40 aos 50/55 anos: é a fase que se diferencia pela adaptação a

maturidade, com adoção de novos papéis na escola e no sistema educativo. Sobre esses professores recaem muitas das responsabilidades as quais assumem por acreditar que é o que devem fazer. Contudo, essa reação não é igual para todos e os que não se adaptam às mudanças podem ficar amargurados, críticos e cínicos. Ao final dessa etapa, dos 50 aos 55 anos, próximos à jubilação, os professores afrouxam a disciplina e suas exigências frente aos alunos.

A faixa etária, de acordo com os ciclos vitais dos entrevistados, encontra-se demonstrada na Tabela 3.

**TABELA 3** - Faixa etária dos entrevistados de acordo com os ciclos vitais descritos por Sikes (1985 apud GARCIA, 1999)

<b>Faixa etária (anos)</b>	<b>Percentil da amostra</b>
21-28	17,39
30-40	34,78
41-55	43,48
56-60	4,35
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

A amostra era predominantemente feminina, sendo composta por 3 homens e 20 mulheres, o que coincide com o encontrado por Pereira et al. (1998), que, ao buscarem identificar o perfil do professor do aluno com deficiência mental em Juiz de Fora-MG, encontraram, numa amostra aleatória, 100% de mulheres. Isso pode estar de acordo com o que Garcia (1999) aponta como fatores facilitadores para a atividade do magistério, o que faz dessa uma atividade predominantemente feminina. Moysés e Collares (1997), pesquisando em Campinas-SP, sobre a produção do fracasso escolar, também encontraram uma amostra 100% feminina.

Entre os entrevistados, 65,22% eram casados e 34,78 % solteiros, sendo

que 73,91% da amostra tinha filhos, ou seja, a maioria dos entrevistados encontrava-se em situação vital possivelmente facilitadora para a interação com seus alunos, de acordo com García (1999). Mas o mesmo autor ressalta que alguns professores referem-se também a esses fatores como uma dificuldade no exercício profissional, especialmente as mulheres, sobre as quais culturalmente recai maior responsabilidade de educação dos filhos. Esses professores referem-se a suas frustrações, cansaço e culpa “[...]ao tentarem ser simultaneamente pais e professores” (GARCIA, 1999, p. 63). Nenhum dos entrevistados tinha filhos com deficiência, sendo esse um dos critérios de inclusão na amostra.

Dos 23 entrevistados, 14 não responderam a pergunta sobre o tempo de experiência profissional, sendo que dos demais, 7 tinham mais de 13 anos de magistério, e 2 mais de 4 anos de magistério.

A trajetória profissional dos entrevistados encontra-se demonstrada na Tabela 4.

**TABELA 4** - Trajetória profissional dos entrevistados

<b>Trajetória</b>	<b>Percentual</b>
Ensino médio completo	-
Ensino Superior incompleto	8,69
Ensino Superior completo	47,83
Especialização em educação especial	8,69
Mestrado	4,35
Doutorado	-
Outros	30,44

Ao especificarem quais os outros cursos que possuíam, foram citados os seguintes: cursos na área de educação especial, especialização em jogos escolares, curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), curso em escrita pelo método Braille, pós-graduação em metodologia do ensino, curso em



Psicomotricidade pelo método Ramain, pós-graduação em matérias pedagógicas, e pós-graduação em psicopedagogia.

### 9.3 ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

Nesta etapa os dados foram divididos, conceitualizados e relacionados:

#### a) Codificação aberta dos dados:

Refere-se à nominação e categorização dos fenômenos pela observação minuciosa dos dados. Linha por linha, parágrafo por parágrafo, se compararam constantemente os fenômenos que se foram apresentando na fala dos entrevistados, evitando-se que aqueles fenômenos semelhantes fossem codificados com o mesmo nome. Os números que se apresentam à frente de cada trecho selecionado correspondem ao número atribuído a cada entrevista. Manteve-se integralmente a linguagem utilizada pelos participantes, e, em alguns casos, as observações pertinentes ao momento da entrevista que pudessem ajudar a melhor compreender a intenção do entrevistado ao responder. Nos códigos atribuídos, não se procurou agrupar aqueles mais semelhantes, mas, ao contrário, dissociá-los para que se tornassem distintos. O resultado obtido é o que se segue, sendo que para cada “Código” atribuído estão relacionados os trechos de entrevistas que o originaram:

“Têm dificuldade para trabalhar com o aluno com deficiência mental na classe comum.”

*É, em certas circunstâncias é difícil nós trabalharmos. (01)*

*Pra mim é complicado. (02)*

*É, eu encontro assim grande dificuldade para trabalhar. (03)*

*É difícil, né, ter esse aluno em sala de aula. (04)*

*Olha, na realidade não é assim uma coisa tão fácil igual a gente imagina, sabe [...]. (05)*

*Bom, eu tenho assim, muita dificuldade [...]. (07)*

*Olha, no caso dela, ela não consegue acompanhar os alunos, então eu acho assim, que ela deveria estar numa sala especial, porque incomoda a pessoa, tá dando a aula, o seu planejamento, às vezes os alunos têm que, ela fica copiando, às vezes demora quinze a vinte minutos, atrapalha a aula [...]. (08)*

*Bom, pra mim é complicado(09) Bom, eu acho que de repente você tem que estar fazendo uma aula diferente pra aquele aluno, pra ele acabar se inteirando com o restante da turma, e isso acaba dificultando um pouco [...]. (10)*

*Para mim não é fácil [...]. (11)*

*Isso não tem como você dizer “olha, beleza, tranqüilo” e aí começa a surgir algum tipo de dificuldade porque você tem que dar atenção especial a esse, ele é portador de necessidade especial, você tem que dar uma atenção especial a essa criança [...]. (12)*

*Eu acho assim, um pouco complicado, [...]. (13)*

*Eu acho muito difícil, tá, [...]. (14)*

*É, sempre a gente avalia de uma forma diferente, né [...]. (15)*

*Olha, é, a gente sente um pouquinho de dificuldade [...]. (16)*

*Pra mim é bastante complicado [...]. (17)*

*É difícil [...]. (18)*

*Eu acho, ..., né, eu sinto dificuldade. (19)*

*[...] pra atender isso individualmente fica bastante difícil [...]. (21)*

*Não é fácil ter um aluno deficiente mental em uma sala comum, junto com os alunos normais[...]. (23)*

“Justificam a dificuldade da inclusão com base no próprio aluno e em sua deficiência.”

*[...] porque, o aluno, ele requer cuidado, um melhor cuidado, um cuidado especial mesmo, já diz, né, portador de deficiência, especial. (01)*

*[...] se [...] eu tivesse estudado alguma coisa relacionada à deficiência que ela tem eu poderia ajudá-la mais, né? (03)*

*[...] as atividades são dadas iguais, porém ele não acompanha [...]. (04)*

*[...] porque ele já é um aluno carente, é totalmente carente. (04)*

*[...] depende muito do [...] do [...] do aluno e da deficiência dele. (05)*

*[...] ela é uma criança que ela tem as suas limitações, ela é muito lenta [...]. (07)*

*Olha, se fosse por ela, ela participaria. Mas ela é cadeirante. (08)*

*[...] Bom, pra mim é complicado [...]. (09)*

*[...] porque por mais que os outros alunos da sala compreendam que ele tem uma dificuldade, mas ele sempre está atrás no conteúdo, você sempre tem que tá puxando ele pra dentro do conteúdo, e muito das vezes ele não entende o conteúdo [...]. Então eu acho que a dificuldade vem por aí, porque se ele tem uma dif(interrompe) deficiência, ele realmente, ele vai tá sempre atrás daqueles que já são normais, por conta da natureza. (10)*

*[...] porque ele vai tá sempre atrasado no conteúdo [...]. (12)*

*[...] e o aluno com deficiência tem que ter um atendimento especial [...]. (13)*

*porque eles merecem maior atenção, [...]. (16)*

*porque várias vezes ela fica (pausa) aleatória a tudo o que está acontecendo dentro da sala [...]. (17)*

*O problema é os de grande deficiência mental que eles requer atenção quase que exclusiva [...]. (20)*

*É frustrante às vezes porque o aluno ele percebe que ele não tem as mesmas habilidades, ele fica triste[...]. (23)*

“Justificam a dificuldade da inclusão com base no despreparo do professor.”

*[...] porque eu não tenho, é, assim, bagagem, eu não sei como trabalhar com ele. (02)*

*[...] porque eu me sinto muito despreparada para trabalhar com esse aluno [...] como trazer, como fazer com que ela se interesse, que ela desenvolva as atividades? (03)*

*O primeiro momento que a gente chega na sala de aula e não tem o preparo, né, fica meio difícil de lidar com o aluno, com esse tipo de problema, acho que o professor pra lidar com esse tipo de problema ele tem que ter uma preparação, uma capacitação pra poder fazer com que aquele aluno também se sinta assim naquela liberdade de estar na sala de aula é, participando junto com os outros, e se a gente não tem esse preparo, né, até a gente mesmo peca com relação à aprendizagem desse aluno. (09)*

*[...] porque eu não tive nenhuma formação para isso, não é? (11)*

*O mais difícil que eu vejo, é o professor estar preparado pra poder trabalhar com essa criança, [...]. (12)*

*Porque (pausa) eu não me sinto preparada para trabalhar com uma criança com (pausa) com uma deficiência, né? (17)*

*porque quando você não tem formação para trabalhar com esses alunos, né, as dificuldades são muitas. (18)*

*[...] eu particularmente não estou preparada para lidar com esse aluno [...]. Acho que nós deveríamos, antes desses alunos virem pra escola, nós professores deveríamos estar preparados para receber esses alunos, mas a maioria não está. (19)*

*[...] Olha, nós, eu enquanto professora, eu não me sinto preparada para receber um aluno assim [...] além disso nós não temos curso nenhum, nós não sabemos trabalhar com eles por falta de informação, entendeu, então a gente não tá preparado no convívio pra isso. (21)*

“Justificam a dificuldade da inclusão com base na falta de apoio da secretaria de educação.”

*[...] e às vezes nós não temos aquele apoio assim que nós gostaríamos de ter, em relação à própria Secretaria de Educação... nós poderíamos ter mais é, intercâmbios. (01)*

*[...] Mas acho, assim, que se eu tivesse melhor acompanhamento. (03)*

*[...] e o professor [...] tem que ter assim, coragem, porque às vezes o Estado não oferece, às vezes o município não oferece essa oportunidade e isso tem partir do próprio professor. (04)*

*E fica sem ajuda, sem cooperação da Secretaria [...]. (11)*

“Justificam a dificuldade da inclusão com base na falta de apoio da escola.”

*E fica sem ajuda [...] da escola,. [...]. (11)*

“Justificam a dificuldade da inclusão com base no número de alunos na sala comum.”

*[...] porque nós temos a sala de aula com vinte a vinte e cinco alunos [...] e muitas vezes a gente não pode dar esse...o atendimento especial e este aluno, o que complica até mesmo a aprendizagem dele [...] mas devido a ter que atender vários alunos, às vezes ao mesmo tempo, com dificuldades, não fica bastante fácil assim, desenvolver uma atividade especial ao aluno com deficiência. (13)*

*Porque, fica difícil o trabalho pra dar atenção só pra aquele aluno, e como na minha sala tem mais de um aluno deficiente, então eu faço, olha, o possível [...]. (14)*

*Devido ao muito grande número de alunos que a gente tem, é, causa assim bastante dificuldade. E é muito difícil dentro de uma escola que existe um grande número de alunos e você ta quase que exclusivamente pra um só. (20)*

*[...] porque a sala é numerosa, nós temos aqui o número de 40 a 45 alunos por sala [...]. (21)*

“Justificam a dificuldade da inclusão com base no material didático-pedagógico.”

*[...] nós poderíamos ter mais material pedagógico [...] a secretaria teria um kit especial. Ela teria que repassar para as escolas estaduais, né. (01)*

*E em consequência disto eu não tenho os materiais. (17)*

*Principalmente no ponto de vista lúdico, nós podemos brincar, podemos jogar, na sala de recursos eu encontro muita facilidade de interagir com essas crianças [...]. Nesse momento também eu estou vendo a inclusão através da informática como uma forma muito importante de interagir com as crianças, as crianças gostam*

*muito de jogos, principalmente quando jogam na sala de computação. (22)*

“Justificam a dificuldade da inclusão com base na necessidade de recursos humanos complementares.”

*[...] graças a Deus eu tenho essa itinerante, que me acompanha já há dois anos, sempre tive itinerante, daí eles dão total apoio, mas sem o itinerante também não tem como [...]. (05)*

*[...] o que salva para nós a nível de quinta a oitava série é que nós possuímos a sala de recurso e a sala de reforço, onde o aluno possa vir num outro período pra tá fazendo aprimoramento do conteúdo que ele perde dentro da sala de aula. (06)*

*Eu não tenho professor auxiliar, então, eu trabalho com eles na medida do possível, [...]. (14)*

“Sentem-se culpados(as) pelo pouco desenvolvimento do aluno.”

*Eu procuro fazer, explico pra ela direito, mas, como é que eu vou explicar assim, mais especificamente, chego lá junto com ela assim, mais perto dela, explico direitinho, só que eu acho que ainda falta muito, eu estou, eu me sinto despreparada, não tive assim uma formação, como trabalhar mais, porque eu acho que ela podia se desenvolver melhor se eu tivesse também melhor preparada [...]. (03)*

*[...] mas só que, como eu acho difícil, assim, sozinha, sabe, dar atenção pra eles, mais atenção. (14)*

*Porque às vezes eu até me sinto (pausa) incapaz. (17)*

*A minha interação com ele é, talvez até prejudique o processo de aprendizagem dele. (19)*

“Manifestam preconceito em relação ao aluno com deficiência.”

*[...] eu procuro colocar esse aluno é [...] (a voz exita) como que ele esteja participando das aulas como se ele fosse uma pessoa como as outras. (01)*

*Ele tem que ser um aluno tratado tanto quanto com os outros,*

*porque se não, qual será o futuro dele, lá na frente, e quando ele não sair mais da, quando ele não tiver mais na escola, como será? (04)*

*Porque ele é um aluno carente, totalmente carente [...]. (04)*

*[...] você tem que parar de dar sua aula, levar ela no banheiro, tá, é uma coisa bem difícil, não é fácil não. (05)*

*Acho que desde quando eu tô, porque eu estudei aqui, fazem uns dez anos eu já ouço falar da ..... da....dessa coisa desse....desse ensino em crianças [...] portadoras de deficiência. (06)*

*[...] inclusive assim, até atrapalha assim o andamento da sala, porque a minha sala é bem heterogênea, e tem aqueles guris espertos, que já termina e já começa a andar na sala começa a falar e começa a chamar o outro né [...]. (07)*

*[...] no começo eu achei assim um pouco difícil, porque onde eu trabalhava era uma clínica de recuperação de drogas, né, não era totalmente igual a aluna \_\_\_\_\_, né? (08)*

*Não sei porque, eu fico olhando os outros alunos andar, correr, ela tá lá com aquela cadeira ali né, eu, eu, assim, eu morro de dó dela [...]. (08)*

*É, como professora, eu acho que para eu lidar com alunos com esse determinado tipo de problema eu me dou normal, eu igualo ele como se fosse os outros alunos, eu não posso tratar ele diferente, entendeu? (09)*

*E por você estar fazendo um tratamento individual, você acaba também, discriminando, é a mesma coisa que ele estivesse numa sala separada. [...] eles necessitam e eles, por incrível que pareça, eles vêm atrás da interação de professor aluno. (10)*

*[...] acho um barato, até é interessante que lá na Associação tem um Down, ele é assim, ele é negro, é o único Down negro que eu já vi, e ele é imenso, ele é grande né, e uma vez eu fui com ele nas Lojas Americanas, é um barato, porque a gente subiu aquele elevador das Lojas Americanas e ele ficou assustado, ficou com medo, e me agarrou, e eu sou pequenininho né, eu tô com medo, eu tô com medo (fala imitando a voz do Down) e quando abriu a porta e as pessoas viram aquele bruto daquele crioulo grudado em mim, acharam muito engraçado, né [...]. (12)*

*A gente olha pra eles com os outros olhos, [...]. (15)*

*Olha pra ser bem sincera, geralmente essa criança ela fica meio que anulada na sala, porque geralmente eles não (pausa) eles*

*não buscam ajuda. É, eles ficam intimidados na sala, por conta dos outros alunos... mas no caso de necessidade, é (pausa) quando é mental, é (pausa) eu geralmente (pausa) o aluno fica isolado na sala de aula. (19)*

*Inclusive um dia ela chegou pra mim e falou: professora, a sra. acha que eu sou burra?. Eu falei: não, você não é burra, você tem deficiência visual, aí já é uma outra questão, [...]. (21)*

*[...] com os outros alunos a gente tem até uma certa (...) distância, com eles não, nós precisamos nos aproximar, nós precisamos conquistá-los, muito mais que os normais. (21)*

“Vivem o dilema entre o preconceito e a aceitação.”

*Conversando com os alunos, olha, eu não aceito isso, nem isso, nem isso, eu não quero discriminação em hipótese alguma dentro da sala de aula. Ele é uma criança que é portador, ele ou ela são portadores de uma deficiência e nós vamos ajudá-los. Vocês estarão contribuindo para isso. Então é, é um trabalho árduo, é um trabalho emocionante, [...]. (01)*

*[...] porque se eu for diferenciar ele no meio de trinta, quarenta alunos, ele vai ficar mais defasado ainda, então se ele tiver essa oportunidade, ele vai se sentir importante e essa é a importância dele, dele se sentir igual ao outro [...]. (04)*

*Então ele é um aluno atendido separadamente, sem que os outros possam perceber o seu grau de dificuldade...pra mim ele é um aluno normal, porém eu sabendo que ele tem essa dificuldade. (04)*

*Mas às vezes a gente tem que falar, \_\_\_\_\_, tem que fazer assim, assim, né? A gente quer que ela faça bem certinho, mas também ela não tem condições de fazer, a gente tem que ver todos esses lados da criança, mas eu [...]. (05) (NB: A aluna a que se refere a professora é uma moça de 16 anos, que convive numa sala de aula com crianças do ciclo I).*

*Eu sou suspeita pra falar, eu dei aula dois anos em sala especial, então eu não tenho essa... eu já tive esse trabalho com eles no magistério, dando aula pra eles em sala especial então, sou suspeita de falar, é pra quem [...] (as reticências são momentos de silêncio, nos quais a professora busca palavras para responder a pergunta: professora, como é sua relação afetiva com esse aluno?). (06)*



*[...] mas por outro lado também, assim é muito bom quando a gente vê que ela consegue vencer né, realizar uma atividade assim, que ela fica feliz quando ela assim consegue, apesar de ela exigir bastante atenção minha [...]. [...] a gente não tem reservas nenhuma com ela, eu nunca trato ela como diferente, sabe, tipo assim as atividades que as outras crianças fazem eu faço pra ela fazer também [...]. (07)*

*[...] eu, às vezes puxava muito por ela, falava assim : Olha, \_\_\_\_\_, você é capaz, você é inteligente. Olha, eu acho que as vezes eu sou até assim boazinha com a \_\_\_\_\_, acho que tinha que puxar mais ela. (08)*

*Então eu tenho que limitar um pouco a cobrança E eu trato ele normal, mesmo no sentido até, um pouco assim, para ele não se sentir assim discriminado, por que a professora não olha pra mim? Eu acho que até ele deve pensar, então pra num ter assim essa imagem negativa, então eu trato ele normal [...]. (09)*

*[...] muito interessante, porque ele saía, passeava comigo, não só ele mas os outros também, então o nível de confiança que você passa pra criança é muito legal porque eles confiam mesmo, sabe, se divertem com você [...]. (12)*

*É bom porque a gente vê o esforço deles, às vezes até mais que os alunos que não têm nenhum problema de deficiência. (15)*

“Relacionam a questão do preconceito com a dificuldade de inclusão.”

*Porque essa criança por mais que (deixa alguma coisa subentendida na expressão), ela se sente rejeitada, ela se sente discriminada Porque nós tínhamos um caso aqui, é só um exemplo, uma aluna de quinta série, ela tem um problema mental, e ela saiu da escola por discriminação. Eu até tô trabalhando isso em ensino religioso, sabe, sobre a discriminação, sobre o preconceito, então por mais que você tente, mas a criança ela tem sim, e daí, como é que vai ser sanado isso daí ? É tendo o apoio do psicólogo, [...]. (01)*

*[...] O aluno, quando você identifica esse aluno, ele tem que ser tratado de igual para igual [...]. (04)*

*[...] Os outros, eles acham que atrapalha, os alunos normais, [...]. (05)*

*Porque na verdade à medida que você respeita as crianças como elas são, você está com elas de fato, realmente está com elas*

*sem nenhum preconceito, elas percebem, [...]. E o portador de necessidade especial é muito mais ainda, porque muitas vezes ele já vem de casa com alguns aspectos de preconceito, então o que acontece, se ele vem de casa, a família já, de certa forma exclui ele, aí ele chega na escola ele também é excluído, então o que vai acontecer com esse indivíduo? E ele tá sempre, ele sente isso, você claramente percebe, ele claramente percebe que tá sendo excluído, ele pode não entender algumas coisas, mas outras ele entende [...]. (12)*

*Muitas vezes, então é aquele negócio, como o aluno não dá trabalho, algumas vezes ele fica mesmo colocado de lado, é assim quase que natural. (19)*

*E é assim, eu acho que não sei se nesse caso seria uma inclusão, porque ele tá se sentindo diferente na sala de aula, ele tá se sentindo, tá, de repente ele pode até se sentir excluído, porque ele vê que ele é diferente, e ele sente isso, ele percebe isso, isso não é legal pra ele. (21)*

”Manifestam piedade em relação ao aluno com DM.”

*Não sei por que, eu fico olhando os outros alunos andar, correr, ela tá lá com aquela cadeira ali né, eu, eu, assim, eu morro de dó dela. Eu acho que se fosse eu, eu não agüentaria ficar numa sala de aula, quatro horas, igual a \_\_\_\_\_, ela tem muita força de vontade. (08)*

“Reconhecem a importância de preparar os demais alunos antes da inclusão do aluno com deficiência mental.”

*[...] então eu procuro sempre trabalhar, quando eu tenho numa sala de aula isso, eu sempre procuro trabalhar com os alunos que não são portadores primeiro pra depois eu incluir essa criança na sala [...]. (01)*

*Mas procuro, assim, integrá-la bem com as outras crianças, com a turma, para que ela desenvolva mais. (03)*

*[...] os alunos daqui não são preconceituosos, se você orienta, eles atendem bem [...]. (12)*

“Reconhecem a importância da psicologia no processo de inclusão.”

*[...] e se você tem o psicólogo ali do lado, olha, né, doutora, como é que eu poderia fazer isso, me auxilia, auxilia a criança, vamos estar juntos [...]. As vezes essa criança tem um problema, é, até, de um psicólogo ta. ta ta ali, dando uma, uma, uma assistência, eu não digo uma assistência semanal. Seja quinzenal, mas precisa, [...]. (01)*

*Porém eu acho que nós precisamos também ampliar o nosso conhecimento e a nossa visão de mundo pra que essa interação se faça de uma maneira mais profunda. (22)*

“Valorizam o diagnóstico da deficiência.”

*[...] vamos estar vendo qual a deficiência dessa criança, qual é o problema [...]. (01)*

*Existe aluno de baixa, moderada e alta deficiência mental. Os de baixa deficiência mental quase não existe dificuldade, e a deficiência quase não atrapalha. [...]. (20)*

“Valorizam a equipe interdisciplinar na inclusão do aluno com DM.”

*É, seria ter um atendimento mesmo, é, juntamente com a criança, é, diretamente com a criança num fonoaudiólogo, uma psicóloga, sabe, é, porque você percebe que a criança tem uma deficiência no falar, sou eu que vou conseguir fazer isso? Não. Quem poderia fazer isso? Uma fonoaudióloga. (01)*

“Valorizam a capacitação técnica para o trabalho com o aluno com DM.”

*[...] então, eu gostaria talvez de ter assim, oportunidade, sei lá, fazer um curso, pra poder ajudá-los. (02)*

*[...] eu me sinto assim muito despreparada, não tive assim uma formação, como trabalhar mais [...]. (03)*

“Valorizam a experiência prévia do professor para o trabalho com o aluno com deficiência mental em sala de aula comum.”

*[...] no caso, porque eu nunca tive outros...é o primeiro ano que eu trabalho com aluno com deficiência. Então, eu sinto assim, é*

*[...], uma grande dificuldade assim de como trabalhar com ele, [...]. (03)*

*[...] há anos que a gente trabalha assim e eu acho que é só assim [...]. (04) [...] você tem que ter uma prática muito boa, senão, você não consegue dominar. (05)*

*Foi, foi muito, muito, muito, muito, muito, muito. (respondendo a questão : foi importante essa sua experiência? (06)*

*[...] porque é a primeira vez que eu trabalho [...]. (07)*

*[...] Mas foi bom, eu tive uma boa experiência com ela, aprendi muito com ela [...]. (08)*

*[...] então você tem que trabalhar com esses alunos com os métodos e as armas que você vai conseguindo com a experiência que você tem, que é o meu caso. (11)*

*[...] Olha, eu nunca tive problemas, até porque eu trabalhei algum tempo na Associação Campo-Grandense de Portadores de Deficiência Física e lá nós temos crianças Down, crianças DM leve, uma série de crianças todas com, portadoras [...]. (12)*

*Olha, eu, é a primeira vez que eu trabalho [...]. (14)*

“Valorizam o afeto na relação com o aluno com deficiência mental na facilitação da interação.”

*É, eu acho assim muito importante o amor [...] hoje em dia o amor é uma coisa que falta no ser humano [...] a partir do momento que você vai até aquela criança, ou até aquele adolescente e você demonstra em carinho, um amor, você percebe que ela vai se chegando até você. (01)*

*Eu faço assim, eu procuro dar mais atenção pra ela, né, eu procuro assim cativar mais a amizade, conquistar, né, a amizade, a confiança assim dela [...]. (03)*

*[...] o que deixa bem claro é que você desperta assim um quererzinho muito especial com esse aluno e ele vem ao teu encontro [...] é o professor que busca assim esse carinho, esse aconchego, né, de poder Che [...] de você tá chegando mais perto, porque se ele é especial, às vezes os pais não entende em casa [...]. (04)*

*[...] e eu me relacionei muito bem, não tive nenhum problema, pelo contrário, até hoje eu vou lá, eu tenho encontro com eles é*

*uma festa, uma alegria muito grande, realmente tenho muita oportunidade pra isso... elas são capazes de conseguir entender o amor, o carinho, acho que esse é o primeiro ponto fundamental pra você conseguir se relacionar bem com essas crianças, não é só com elas, com qualquer criança. (12)*

*Olha, eu trato ele com muito, muito carinho, com muito respeito, olha, eu dou o máximo, o máximo, o máximo mesmo [...]. (14)*

*[...] então ele realmente é especial, e ele também(ênfase) tem um carinho muito grande pela gente, que as vezes fica assim até complicado(ênfase) ele entender: “não, eu sou sua professora, eu não sou sua mãe”. Porque eles tem um tratamento de tia, de mãe, e agente precisa conquistá-los, porque se nós desejamos que eles desenvolvam(...) aquilo que a gente propõe pra eles, a gente precisa agir diferente como com os outros alunos, [...]. (23)*

“Sentem o aluno com deficiência mental como um filho.”

*Eles têm uma afinidade comigo também. Eu não sei se é porque eu me dão como, como, não só como professora, mas também como mãe [...] você vê seu filho ali [...]. (01)*

*O relacionamento é muito bom, sabe, eu trato assim como se fosse meu filho [...]. (02)*

“Valorizam a atitude do professor como fundamental para o sucesso da inclusão do aluno com deficiência mental.”

*[...] Eu acho assim uma responsabilidade muito grande, porque, é, nosso objetivo, e´... é o que? É socializar essa criança, é fazer com que essa criança se sinta bem, não se sinta rejeitada. O nosso objetivo como professor é esse, é fazer com que ele não se sinta rejeitado, e pra nós é uma responsabilidade muito grande. (01)*

*[...] e isso tem que partir do professor. Se partir dele você pode ter certeza que o teu aluno vai acompanhar, agora se não partir do professor, aí vai ter aquela história, tem professor e professor realmente [...]. (04)*

*[...] Só que o DV você tem que ter bastante paciência, em todos esses alunos aí, tanto o DM, quanto o PC como o DV, você tem que ter uma prática muito boa, senão você não consegue dominar. (05)*

*[...] a gente tem que ficar em cima para ela resolver as atividades no tempo certo mas é muito bom porque ela é uma criança que responde ao estímulo [...]. (07)*

*[...] e aí eu fui indo, fui indo, fui indo, até que cheguei, hoje ela sabe ler e escrever com muita dificuldade, mas ela consegue. (08)*

*Então, esse ano eu não trabalhei assim, e agora, já chegando ao final do ano, os pais estão contentes e eu também com o resultado que eu tenho conseguido com esses dois alunos [...]. (11)*

*[...] Porque na verdade, às vezes você tem crianças aqui na escola normal, crianças que têm muita dificuldade com alguns professores e com outros não e aí você começa a perceber qual é o diferencial disso, qual é, por que razão com alguns professores há uma dificuldade e com outros não há essa dificuldade, o professor consegue criar nessas crianças uma facilidade no trabalho, [...]. (12)*

*Você, às vezes, chega e pergunta, procura observar se ele tá tendo alguma dificuldade, quando é no caso de deficiência visual eu dou atenção mais especial, eu procuro acompanhar, as vezes eu procuro copiar [...]. (19)*

*Descobrir esse jeito diferente é tarefa do professor... Pra isso é necessário que a gente tenha bom senso, tenha compreensão do problema que a criança tem. (22)*

*[...]e aí que entra o trabalho do professor, de falar “olha, você tem dificuldade, mas a gente pode superar isso. (23)*

“Avaliam positivamente a interação professor-aluno.”

*Então é gratificante, como professora, é gratificante, você trabalhar com uma criança portadora de deficiência. (01)*

*O relacionamento é muito bom, sabe [...]. Pra mim é ótimo. (02)*

*Olha, ela é uma aluna muito educada e pra mim, eu recebo bilhetezinho dela todos os dias, então ela é uma aluna muito...ah, ela é especial em todos os sentidos, tá? (05)*

*[...] porque, por conta de eles terem mais dificuldade, eles vêm, perguntam, querem um esclarecimento maior, não fica aquela coisa do aluno lá o professor aqui, [...] esses dois alunos, a relação professor aluno é ótima, [...]. (10)*

*Olha, a gente é bastante amigo, né, desde que eu comecei a dar aula [...]. (15)*

*Mas eu acho assim que, no meu caso, esse aluno vem retribuindo muito, e não tem problema nenhum [...] Ah é, nossa interação é muito grande porque ele conta tudo, as coisas que ele passa, o dia a dia dele, sabe, conversa bastante com a gente, é uma interação boa. (16)*

*É um interação boa, não vejo dificuldade nenhuma de relacionamento, e (pausa) acho que (pausa) transcorre bem. (18)*

*Pra mim, é, não tem grandes dificuldades com esse aluno com deficiência [...]. (20)*

*A criança portadora de deficiência mental, ela tem antes de tudo um olhar diferente, um olhar que sobrepõe os outros olhares, então a interação com ela é muito positiva. (22)*

*A interação com aluno (...) especial é algo muito(ênfase) especial, porque nós professores, nós acabamos nos apegando muito com esse aluno. (23)*

“Avaliam negativamente a interação professor-aluno.”

*Agora assim, às vezes, comigo, tem dia que ela tá bem, né, ela conversa, ela me mostra uma coisa nova, ela procura assim se aproximar de mim, outro dia parece que ela já tá mais assim, mais distante, ela começa a se afastar mais, né? (03)*

*Então ela começa, é, a incomodar, né, entre aspas, a incomodar, por que eu não tenho como trabalhar com ela, eu não tenho os materiais, na realidade, eu fico perdida, o que fazer com aquela criança... dentro do que eu sei, eu tento fazer o possível, dou bastante atenção a ele, procuro até oferecer alguns materiais que eu tenho, algumas coisas que eu preparei com sucata mesmo, mas fica muito complicado. Eu procuro fazer o possível por essa criança, mas eu tenho tido muita dificuldade. (17)*

“Avaliam como positivo o processo de inclusão do aluno com deficiência mental em classes comuns.”

*É o fato de você ter essa criança é, ali com os alunos, participando, principalmente da educação física, eu não tiro, ó, você não pode fazer isso, não, você vai participar, você vai fazer o que os outros vão fazer. (01)*

*Bom, eu acredito que pra eles deve ser muito mais construtivo do que numa sala de aula comum, ele tem a vivência com os outros alunos que não possui nenhuma deficiência aonde que ele tem aquele contato do dia a dia [...]. (06)*

*Não discriminando, não colocando à parte, mas fazendo com que eles tenham inclusão com os outros alunos, e que o conteúdo eu trabalho o mesmo com eles, não faço discriminação de maneira nenhuma. (11)*

*[...] e principalmente acredite que os seres humanos são possíveis de mudanças, são possíveis de transformações e são possíveis principalmente de entendimento. (22)*

“Referem-se à docilidade do aluno com DM.”

*[...] Eu gosto muito de trabalhar com ela porque ela é dedicada, ela me obedece, ela nunca respondeu pra mim, nunca. É mais fácil ela chorar assim né? Quando ela sente alguma coisa. Só que isso é difícilimo acontecer. (05)*

*[...] ela é muito carinhosa, assim, a gente tem um bom relacionamento. (07)*

*Ela não reclama de nada, eu falo com ela, ela fica quietinha. Eu que levo ela no banheiro, coloco no vaso, mas ela se limpa, né? (08)*

*Porque eles são, pra começar, eles são muito dóceis, né, eles são umas crianças bem sensíveis mesmo, [...]. (14)*

“Referem-se à resistência familiar em aceitar a inclusão.”

*[...] às vezes, a mãe não entende, ou são criados por outras pessoas, aí você tem que detectar esse, nesse primeiro momento, isso, aí depois [...]. (04)*

*É a forma que eu achei sozinha pra trabalhar com esses alunos e tendo alguma dificuldade com os pais, né [...]. (11)*

“Referem-se à aceitação familiar em relação a inclusão.”

*Olha, assim, o que a gente sabe, assim, a mãe fala que ela*



*aprendeu muito aqui. Que lá ela era meio deixada de lado, então, a mãe mesmo sempre está falando, nossa, a mãe põe a escola lá em cima, elogia, fala que ela se interou muito mais aqui, que ela faz muito mais coisa aqui do que lá, que lá ela não era assim muito [...]. (07)*

*[...] os pais estão contentes e eu também com o resultado que eu tenho conseguido com esses dois alunos [...]. (11)*

“Relacionam a deficiência mental com a doença.”

*[...] agora, o DM, se ele não estiver medicado, daí ele é um aluno difícil para você trabalhar com ele. (05)*

*Ou realmente faz um tratamento individual? (10)*

*É trabalho assim individual, é um tratamento individual. (23)*

“Percebem diferenças no processo de aprendizagem do aluno com DM.”

*[...] as atividades eu explico mais pra ela, mas ela, não é tudo assim, não consegue fazer, eu acho assim que ela não está desenvolvendo bem, né? (03)*

*[...] no caso da leitura da \_\_\_\_\_, quando ela vai fazer uma leitura, depois se você quiser ir na sala de aula participar, e você vê a dificuldade que ela tem, e ela lê corretamente [...]. (05)*

*[...] agora, a interação dele dentro do aprendizado, ela é diferenciada... principalmente na área da matemática, se fala muito isso na universidade, que nós temos a tendência de que a gente já pensa que o aluno já sabe. E a gente percebe que ele não tem isso, ele tem uma certa deficiência, principalmente a questão de trabalhar com o concreto, aquela coisa assim, ele tem que assimilar no concreto pra depois ele passar pro papel. (06)*

*[...] ela é bem limitada né, tem atividade que ela só faz se a gente assim, praticamente, dá a resposta pra ela. (07)*

*No caso do meu aluno de quatorze anos, ele já estudou muito tempo, ele já fez cinco anos, veio da \_\_\_\_\_ (refere-se à escola especial), então ele tem muita dificuldade de aprendizagem. (11)*

*[...] porque falta um pouco de entendimento, de organização, a gente releva isso devido ao esforço que ele tem né. (15)*

*A criança aprende sim, só que de uma maneira diferente. (22)*

“Percebem o aluno com DM como alguém que atrapalha o trabalho do professor.”

*[...], todo dia a gente vai e volta, vai e volta com ela. (07)*

*[...] às vezes, o planejamento que a professora tem que dar, não chega por causa da \_\_\_\_\_, né? Porque ela é muito lenta. (08)*

*[...] e, por essa razão muitas vezes atrapalha (ênfase na fala), eu até acho que é um termo triste de ser colocado, né? Porque aquela criança ela tem o direito de ficar ali dentro, mas, às vezes eu percebo isso, que ela atrapalha (ênfase) minha aula, meu trabalho, o rendimento da sala [...]. (17)*

“Percebem o aluno com deficiência mental incapaz de fazer o que os outros fazem.”

*Só que nós, é, estaríamos sendo assim um pouco, é,...querendo demais, dizendo que esse aluno faz tudo o que o outro faz. É, seria um sonho, né, isso acontecer [...]. (01)*

*Eu vejo, às vezes ele tem vontade de fazer, mas ao mesmo tempo já não tem interesse nenhum, só fica brincando, né? (02)*

*As atividades são dadas iguais, porém, ele não acompanha totalmente esse desenvolvimento. (04)*

*Ele tem uma certa deficiência, principalmente a questão do concreto. (06)*

*[...] A taboada, por exemplo, ela aprende, a gente fala, ensina o processo assim, ela aprende, mas aí quando é no outro dia ela já não lembra mais. (07)*

*[...] quando é numa festa, assim, tem festa junina, quadrilha, ‘o professora, eu quero também, eu quero participar’, mas ela não pode, né? [...]. (08)*

*Mas não cobrar o tanto que eu tenho dos outros, para com ele. (09)*

*Então eu acho que a dificuldade vem por aí, porque se ele tem uma dif(interrompe) deficiência, ele realmente, ele vai tá sempre atrás daqueles que já são normais, por conta da natureza. (10)*

*Por mais que não seja aquela coisa do jeito que a gente quer [...].*  
(15)

*[...] e nós precisamos as vezes até persuadi-los para que eles possam acompanhar, e mesmo assim não é um acompanhamento igual ao dos alunos normais. (23)*

“Têm dificuldades de flexibilização no ritmo do processo ensino aprendizagem.”

*Tem que tocar a classe junto, porque não pode né? (08)*

*[...] e daí, como que você faz? Você estaciona? Você avança e deixa ele sem saber aquele conteúdo? Ou realmente faz um tratamento individual? (10)*

*[...] sem deixar de lado os outros ou sem que isso interfira também no rendimento dos outros, [...]. (12)*

*Cada(...) DM, cada aluno especial que nós temos, exige de uma determinada forma, e a gente precisa ter flexibilidade para entender, acompanhar e ajudar.(23)*

“Flexibilizam a avaliação para favorecer a inclusão.”

*Agora em termos de avaliação aí é que eu procuro pegar assim o máximo que ele pode passar pra mim...eu tenho que aproveitar o máximo de aprendizagem que ele passa pra mim, então quer dizer, a cobrança tem que limitar, tudo que ele puder me dar, em todas as partes, eu tenho que avaliar. (09)*

“Vêm a relação do aluno com deficiência mental na escola comum com os colegas como boa.”

*Eu não sei se outras escolas, mas pela escola onde que eu trabalho, essa inclusão já existe, essa receptividade pelo aluno. Porque hoje ele tá dentro da sala de aula, mas antes ele já estava em contato no recreio, então ele já tem isso(06) [...] eles são muito prestativos. Nossa! Eles adoram ajudar, eles querem terminar correndo para ir ajudar, ela não tem nenhum problema de relacionamento. (07)*

*Os alunos adoram ela na sala... Olha, ela é uma aluna assim, que ela gosta de estar assim junto aos alunos, ela gosta de participar,*

*quando é numa festa, assim, tem festa junina, quadrilha, 'o professora, eu quero também, eu quero participar [...]'. (08)*

“Vêm a relação entre o aluno com deficiência mental e seus colegas como ruim.”

*Então a gente procura ao máximo, ao máximo, fazer com que ele se sinta bem juntamente com os companheiros é, que os companheiros não tenham nenhum tipo de discriminação em relação a eles [...]. (01)*

*[...] com as outras pessoas ele agride quando ele fica nervoso. (02)*

*Com relação aos colegas, ela é muito fechada ainda, sabe, ela não consegue, não são com todos...parece que ela tem medo, assim, ela se afasta muito, né, das outras crianças. (03)*

*O aluno, ele acha que tá demorando muito, eles falam na frente dela, ela fica nervosa que eles não gostam que ...você tá trabalhando como a criança desse tipo, pra você trabalhar sozinha você não dá conta [...]. (05)*

“Valorizam a inclusão como única forma de crescimento do aluno com DM.”

*E no caso da minha aluna com Síndrome de Down, eu faço com que os dois, não só ela, mas os dois, tenham uma interação com os outros alunos, e eu acredito que só através da inclusão com os outros alunos, é, alunos ajudando e eu também e com material didático eu consegui alguma coisa com esses dois alunos. (11)*

*É acreditar que esse aluno pode aprender, pode alçar vôo em direção ao conhecimento. (22)*

“Percebem a importância da educação física no processo de inclusão.”

*A minha matéria é privilegiada, eu sempre falo, eu sou privilegiada como professora. Por que? De Educação Física. Porque eles amam a minha matéria, eles amam a Educação Física. (01)*

“Percebem a sexualidade do aluno com DM como diferenciada.”

*Porque ela já está ficando mocinha, né, já fez dezesseis anos, então ela trata todos com a maior dedicação, se tem um menino bonitinho logo ela já passa a se interessar por ele também, então, [...]. (05)*

“Reconhecem a existência da integração antes da inclusão.”

*Não sei se é porque a escola, o \_\_\_\_\_, ele já tem uma trajetória de atendimento a essas crianças, que antes a gente, nós tínhamos a sala especial, agora com a inclusão está sendo eliminada a sala especial. Eles tão indo pro ciclo, pro ensino normal, é....a receptividade dos alunos sempre teve, pela trajetória da escola. (06)*

*[...] porque nos anos anteriores, esses alunos eram tratados com, em sala de aula com, isolados [...]. (11)*

“Condicionam a possibilidade de inclusão aos recursos pedagógicos complementares.”

*[...] na minha área, que é a matemática, eu preciso desse concreto dele, dele lidando com aquilo que ela tá pegando, sentindo...eu acho assim que se não houver essas salas de apoio, não existe a ação chamada int...é...inclusão. A inclusão ela passa a ser meio utopia. (06)*

“Manifestam dificuldade para escolher a terminologia com que se refere ao aluno com deficiência.”

*Quando eu tenho numa sala de aula isso, eu sempre procuro trabalhar com os alunos que não são portadores primeiro... Ele é uma criança que é portador (corrige a fala) ele ou ela são portadores de uma deficiência [...]. (01)*

*[...] eu tenho dois alunos deficientes, portadores de deficiência mental [...]. (10)*

*[...] e lá nós temos crianças Down, crianças DM leve, uma série de crianças todas com, portadoras, [...]. (12)*

*Olha, procuro ao máximo dar atenção ao aluno que tem esse tipo de deficiência em sala de aula [...]. (13)*

*Cada(...) DM, cada aluno especial que nós temos,[...]. (23)*

b) Codificação axial:

Após a codificação aberta do dados, buscou-se agrupar aqueles códigos semelhantes que haviam sido dissociados na primeira codificação, formando-se assim subcategorias que caracterizassem o mesmo fenômeno observado. Dessa forma, pode-se,

[...] através de um processo de constante comparação, identificar semelhanças e diferenças que se evidenciam nas situações, ações, eventos e/ou unidades sociais que formaram as categorias abertas (CASSIANI; ALMEIDA, 1999, p. 19).

Deixa-se de referenciar qual dos entrevistados apresentou determinada unidade de pensamento e começa-se a perceber unidades comuns e ampliadas na forma de pensamento dos entrevistados, capazes de induzir a confirmação ou negação da teoria que, enquanto se averigua, se constrói.

No Quadro 1 agrupou-se, à esquerda, os códigos que se referiam a um mesmo fenômeno inicial de codificação aberta e, à direita, atribuiu-se uma subcategoria capaz de significá-los enquanto fenômenos observados.

O que se percebe, nessa etapa da aplicação da Grounded Theory, é que o pesquisador vê-se impelido a abandonar quaisquer referenciais próprios sobre a teoria que se busca construir, e seu pensamento passa a ser conduzido pelos próprios dados que vão se configurando em teoria.

No Quadro 1, demonstra-se esse procedimento.

**QUADRO 1** - Agrupamento de códigos para formação de subcategorias

Códigos	Subcategorias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Têm dificuldade para trabalhar com o aluno portador de deficiência mental na classe comum.</li> <li>- Vêm a relação do aluno portador de deficiência mental na escola comum com os colegas como ruim.</li> <li>- Justificam a dificuldade com base no despreparo do professor.</li> <li>- Valorizam a atitude do professor como fundamental para o sucesso da inclusão do aluno portador de deficiência mental.</li> <li>- Valorizam a capacitação técnica para o trabalho com o aluno portador de deficiência mental.</li> <li>- Valorizam a experiência prévia do professor para o trabalho com o aluno portador de deficiência mental em sala de aula comum.</li> <li>- Valorizam a atitude do professor como fundamental para o sucesso da inclusão do aluno portador de deficiência mental.</li> <li>- Justificam a dificuldade com base no próprio aluno e em sua deficiência.</li> <li>- Percebem a diferença no processo ensino aprendizagem com o aluno DM</li> <li>- Justificam a dificuldade com base no material didático-pedagógico.</li> <li>- Justificam a dificuldade com base na falta de apoio da secretaria de educação.</li> <li>- Justificam a dificuldade com base na necessidade de recursos humanos complementares.</li> <li>- Justificam a dificuldade com base na falta de apoio da escola.</li> <li>- Condicionam a possibilidade de inclusão aos recursos pedagógicos complementares.</li> <li>- Justificam a dificuldade da inclusão com base no número de alunos na sala comum.</li> <li>- Têm dificuldades de flexibilização no ritmo do processo ensino-aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Têm dificuldades.</li> <li>- Auto-responsabilizam-se pela inclusão.</li> <li>- Responsabiliza o aluno pela inclusão.</li> <li>- Responsabilizam o Estado pela inclusão.</li> <li>- Responsabilizam o sistema de ensino e a legislação vigente pela dificuldade da inclusão.</li> </ul>

Códigos	Subcategorias
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Relacionam a questão do preconceito com a dificuldade de inclusão.</li> <li>– Reconhecem a importância de preparar os demais alunos antes da inclusão do aluno com deficiência mental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reconhecem a existência do preconceito no outro.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Valorizam o afeto na relação com o aluno portador de deficiência mental na facilitação da aprendizagem.</li> <li>– Sentem o aluno portador de deficiência mental como um filho.</li> <li>– Referem-se à docilidade do aluno com DM.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vivem emoções peculiares na relação com o DM.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Percebem o aluno deficiente mental incapaz de fazer o que os outros fazem.</li> <li>– Relacionam a deficiência mental com a doença.</li> <li>– Manifestam preconceito em relação ao aluno com deficiência.</li> <li>– Percebem o aluno com DM como alguém que atrapalha o trabalho do professor.</li> <li>– Percebem a sexualidade do aluno com DM como diferenciada.</li> <li>– Manifestam dificuldade para escolher a terminologia com que se refere ao aluno com DM.</li> <li>– Manifestam piedade em relação ao aluno com DM.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Demonstram seus próprios preconceitos diante do DM.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vivem o dilema entre o preconceito e a aceitação.</li> <li>– Sentem-se culpados(as) pelo pouco desenvolvimento do aluno.</li> <li>– Vêm a relação do aluno com deficiência mental na escola comum como boa.</li> <li>– Avaliam como positivo o processo de inclusão do aluno portador de deficiência mental em classes comuns.</li> <li>– Avaliam positivamente a interação professor-aluno.</li> <li>– Referem-se à aceitação familiar em relação a inclusão.</li> <li>– Valorizam a inclusão como única forma de crescimento do aluno com DM.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sentem-se culpados(as).</li> <li>– Observam aspectos positivos na socialização do aluno com DM nas escolas comuns.</li> </ul>



<b>Códigos</b>	<b>Subcategorias</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vêm a relação entre aluno com DM e seus colegas como ruim.</li> <li>– Referem-se à resistência familiar em aceitar a inclusão.</li> <li>– Avaliam negativamente a interação professor-aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Avaliam negativamente a inclusão do aluno com DM.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reconhecem a importância da Psicologia no processo de inclusão.</li> <li>– Valorizam o diagnóstico da deficiência.</li> <li>– Valorizam a equipe interdisciplinar na inclusão do aluno com DM.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reconhecem o caráter interdisciplinar da inclusão do aluno com DM.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reconhecem a existência da integração antes da inclusão.</li> <li>– Flexibilizam a avaliação para favorecer a inclusão.</li> <li>– Percebem a importância da Educação Física no processo de inclusão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diferenciam inclusão de integração.</li> </ul>

Ao prosseguir-se na codificação axial, agruparam-se as subcategorias em categorias, reduzindo-se o número de unidades de análise trabalhadas. Nessa etapa, é dado um nome conceitual ao fenômeno representado pela categoria, mais abstrato que os códigos, conferindo às categorias um maior poder conceitual, uma vez que representam vários grupos de códigos e subcategorias. Todas as categorias são propostas por suas propriedades, podendo então ser dimensionadas, ou seja, localizadas dentro de um todo (CASSIANI; ALMEIDA, 1999).

Para facilitar a análise dos dados e melhor agrupar as categorias (redução de categorias) Strauss e Corbin (1990 apud CASSIANI; ALMEIDA, 1999, p. 19) sugerem o modelo do paradigma. Nesse modelo, as condições causais, ou seja, aquelas que levam ao fenômeno, podem ser determinadas e apontadas nos dados por termos como : “quando, onde, uma vez que, porque, devido a“. Essas “[...] condições causais têm uma subfamília chamadas fontes, razões, explicações, responsabilidades ou conseqüências antecipadas“. O fenômeno é a

idéia central, envolta nas condições intervenientes, que se apóiam nas estratégias de ação/interação a que esse fenômeno pertence. Essas estratégias são apresentadas como formas de lidar ou responder ao fenômeno.

Como forma de garantir a identificação dessas origens causais, manteve-se no quadro de agrupamento de subcategorias os códigos inicialmente atribuídos aos pensamentos dos professores entrevistados, facilitando-se ainda sua correlação com os fenômenos, e recorreu-se aos memorandos construídos durante o processo de subcategorização, comparando-os exaustivamente na busca de possíveis idéias comuns que pudessem originar categorias mais amplas e representativas. Dessa forma, obteve-se o Quadro 2, a seguir.

**QUADRO 2** - Agrupamento de sub-categorias para formação de categorias

<b>Códigos</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Categorias</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Têm dificuldade para trabalhar com o aluno portador de deficiência mental na classe comum.</li> <li>- Vêm a relação do aluno portador de deficiência mental na escola comum com os colegas como ruim.</li> <li>- Vêm a relação entre aluno com DM e seus colegas como ruim.</li> <li>- Referem-se a resistência familiar em aceitar a inclusão.</li> <li>- Avaliam negativamente a interação professor-aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Têm dificuldades.</li> <li>- Avaliam negativamente a inclusão do aluno com DM.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não acreditam na inclusão.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Justificam a dificuldade com base no despreparo do professor.</li> <li>- Valorizam a atitude do professor como fundamental para o sucesso da inclusão do aluno portador de deficiência mental.</li> <li>- Justificam a dificuldade com base no despreparo do professor.</li> <li>- Valorizam a capacitação técnica para o trabalho com o aluno portador de deficiência mental.</li> <li>- Valorizam a experiência prévia do professor para o trabalho com o aluno portador de deficiência mental em sala de aula comum.</li> <li>- Valorizam a atitude do professor como fundamental para o sucesso da inclusão do aluno portador de deficiência mental.</li> <li>- Justificam a dificuldade com base no próprio aluno e em sua deficiência.</li> <li>- Percebem a diferença no processo ensino/aprendizagem com aluno DM.</li> <li>- Justificam a dificuldade com base no material didático-pedagógico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto-responsabilizam-se pela inclusão.</li> <li>- Responsabilizam o aluno pela inclusão.</li> <li>- Responsabilizam o Estado pela inclusão.</li> <li>- Responsabilizam o sistema de ensino e a legislação vigente pela dificuldade da inclusão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentem-se sozinhos e despreparados diante da inclusão.</li> </ul>

Códigos	Subcategorias	Categorias
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Justificam a dificuldade com base na falta de apoio da Secretaria de Educação.</li> <li>– Justificam a dificuldade com base na necessidade de recursos humanos complementares.</li> <li>– Justificam a dificuldade com base na falta de apoio da escola.</li> <li>– Condicionam a possibilidade de inclusão aos recursos pedagógicos complementares.</li> <li>– Justificam a dificuldade da inclusão com base no número de alunos na sala comum.</li> <li>– Têm dificuldades de flexibilização no ritmo do processo ensino-aprendizagem.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reconhecem a existência da integração antes da inclusão.</li> <li>– Flexibilizam a avaliação para favorecer a inclusão.</li> <li>– Percebem a importância da Educação Física no processo de inclusão.</li> <li>– Valorizam o afeto na relação com o aluno portador de deficiência mental na facilitação da aprendizagem.</li> <li>– Sentem o aluno portador de deficiência mental como um filho.</li> <li>– Referem-se a docilidade do aluno com DM.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diferenciam inclusão de integração</li> <li>– Vivem emoções peculiares frente ao DM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Não compreendem o significado da inclusão.</li> <li>– Envolvem-se.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reconhecem a importância da Psicologia no processo de inclusão.</li> <li>– Valorizam o diagnóstico da deficiência.</li> <li>– Valorizam a equipe interdisciplinar na inclusão do aluno com DM.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reconhecem o caráter interdisciplinar da inclusão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Inter-relacionam educação e saúde.</li> </ul>

Códigos	Subcategorias	Categorias
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Percebem o aluno deficiente mental incapaz de fazer o que os outros fazem.</li> <li>– Manifestam piedade em relação ao aluno com DM.</li> <li>– Relacionam a deficiência mental com a doença.</li> <li>– Manifestam preconceito em relação ao aluno com deficiência.</li> <li>– Percebem o aluno com DM como alguém que atrapalha o trabalho do professor.</li> <li>– Percebem a sexualidade do DM como diferenciada.</li> <li>– Manifestam dificuldade para escolher a terminologia com que se refere ao aluno com DM.</li> <li>– Relacionam a questão do preconceito com a dificuldade de inclusão.</li> <li>– Reconhecem a importância de preparar os demais alunos antes da inclusão do aluno com deficiência mental.</li> <li>– Vivem o dilema entre o preconceito e a aceitação.</li> <li>– Sentem-se culpados(as) pelo pouco desenvolvimento do aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Demonstram preconceitos diante do DM.</li> <li>– Reconhecem a existência do preconceito.</li> <li>– Sentem-se culpados(as).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Estigmatizam.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vêm a relação do aluno portador de deficiência mental na escola comum como boa.</li> <li>– Avaliam como positivo o processo de inclusão do aluno portador de deficiência mental em classes comuns.</li> <li>– Avaliam positivamente a interação professor-aluno.</li> <li>– Referem-se à aceitação familiar em relação à inclusão.</li> <li>– Valorizam a inclusão como única forma de crescimento do aluno DM.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Observam aspectos positivos na socialização do aluno com DM nas escolas comuns.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Minimizam as dificuldades.</li> </ul>

Dos 44 códigos inicialmente atribuídos às manifestações dos entrevistados, originaram-se treze subcategorias, agrupadas em sete categorias. Essas categorias, representativas da compreensão dos entrevistados sobre a inclusão do aluno com deficiência mental em sala de aula comum, podem ser divididas em dois grupos, de acordo com seu significado para a análise do fenômeno inclusão:

i) Compreensão negativa sobre a inclusão:

i.1) não acreditam na inclusão;

i.2) sentem-se sozinhos e despreparados diante da inclusão;

i.3) não compreendem a inclusão;

i.4) estigmatizam;

i.5) minimizam as dificuldades.

ii) Compreensão positiva sobre a inclusão:

ii.1) f) inter-relacionam educação e saúde;

ii.2) g) envolvem-se.

c) Codificação seletiva:

A partir das categorias encontradas, buscou-se um eixo central, que pudesse representar a principal preocupação dos participantes e como esses participantes lidam com essa preocupação. A esse processo denomina-se Codificação Seletiva (STRAUSS; CORBIN, 1990 apud CASSIANI, CALARI; PELÁ, 1996). Na Codificação Seletiva a condição causal apresentada pelos participantes foi “sentem-se sozinhos e despreparados” diante da inclusão, observando-se duas dimensões dentro do isolamento apontado: a profissional e a pessoal, ambas apresentando como resultante o fenômeno “não acreditam na inclusão”. As condições intervenientes que concorrem para a existência do fenômeno são “não compreendem a inclusão e inter-relacionam educação e

saúde”, reconhecendo-se como estratégias de enfrentamento do fenômeno “envolvem-se”, “estigmatizam” e “minimizam as dificuldades”.

Assim, pode-se afirmar que a seguinte teoria emerge das experiências psicossociais dos participantes dessa pesquisa frente ao fenômeno “inclusão do aluno com deficiência mental nas classes comuns do ensino público”: os professores não acreditam na inclusão do aluno com deficiência mental em classes comuns, pois se sentem sozinhos e despreparados diante de um processo ainda desconhecido, no qual além da área da educação, também a área da saúde deve tomar parte e, diante da existência de alunos com deficiência mental em suas salas de aula do ensino comum, envolvem-se afetivamente com esses alunos, tanto estigmatizando quanto buscando minimizar suas dificuldades.

Avaliando-se a dificuldade expressa pelos entrevistados em acreditar nas possibilidades da inclusão dar-se como um processo bem sucedido, recorda-se que separar o diferente, excluí-lo do convívio social, cumpre o papel de afastar o incômodo e o intolerável, normalizar a convivência por meio de regras e disciplinas, estabelecendo espaços permitidos a uns e não a outros, com base nas capacidades produtivas desses indivíduos, conforme nos afirma Foucault (2003). Para os professores, o incômodo causado pelas diferenças traduz-se de diversas formas. Inicialmente pela própria dificuldade em trabalhar com o aluno com deficiência, manifestada por 86,4% dos entrevistados. Na busca por justificar essas dificuldades, 59,9% encontram no próprio aluno com deficiência essa justificativa, responsabilizando-o direta e indiretamente pelo sucesso ou insucesso de sua inclusão escolar. O olhar do professor sobre seu aluno, a dificuldade amparada por esse olhar impregnado pela descrença em suas capacidades, manifestou-se na maioria das entrevistas, e confirma a crença comum da sociedade sobre as pessoas com deficiência mental como sendo a da incapacidade, conforme o exemplo: “[...] Olha, pra ser bem sincera, geralmente, essa criança, ela fica meio que anulada na sala, porque geralmente eles não (pausa) eles não buscam ajuda. É, eles ficam intimidados na sala, por conta dos outros alunos [...] mas no caso de necessidade, é (pausa), quando é mental, é (pausa), eu geralmente (pausa), o aluno fica isolado na sala de aula.” (19).

Talvez onde mais se evidencie a necessidade de exclusão desses alunos, ocasionada pelo incômodo gerado por suas diferenças com o restante da turma, seja diante da incapacidade dos professores em flexibilizar suas atividades didáticas, seja na transmissão de conteúdos, seja na avaliação proposta sobre esses conteúdos, conforme se observa nas falas: “[...], todo dia a gente vai e volta, vai e volta com ela [...] inclusive assim, até atrapalha assim o andamento da sala, porque a minha sala é bem heterogênea, e tem aqueles guris espertos, que já termina e já começa a andar na sala, começa a falar e começa a chamar o outro né [...]” (07); “[...] às vezes, o planejamento que a professora tem que dar, não chega por causa da \_\_\_\_\_, né? Porque ela é muito lenta”. (08); “[...] e por essa razão, muitas vezes atrapalha (ênfase na fala), eu até acho que é um termo triste de ser colocado, né? Porque aquela criança, ela tem o direito de ficar ali dentro, mas às vezes eu percebo isso, que ela atrapalha (ênfase) minha aula, meu trabalho, o rendimento da sala [...]” (17). Observa-se nesse último exemplo que o direito à escolaridade garantido pela Constituição Brasileira de 1988, às vezes, acaba por ser a única forma de se garantir o direito à diferença dentro do atual sistema de ensino.

Para Doise (2004) e Moscovici (1978) a crença comum sobre um grupo de pessoas refere-se à representação social que essas pessoas ocupam nas suas relações sociais e, no caso de alunos com deficiência mental, encontra-se claramente refletida na fala da professora quando afirma “[...] Então eu acho que a dificuldade vem por aí, porque se ele tem uma dif (interrompe) deficiência, ele realmente, ele vai tá sempre atrás daqueles que já são normais, por conta da natureza.” (10). Nota-se que a professora atribui um futuro já pré-determinado de dificuldades para seu aluno, com base em sua “anormalidade”. Omote (1995) refere-se a esse fenômeno como sendo um status adquirido pela pessoa com deficiência, a qual denomina então, pessoa deficiente.

A crença na incapacidade é, diante dos entrevistados, o aspecto mais relevante da representação social de alunos com deficiência mental para seus professores da escola comum, evidente na maioria dos depoimentos como o grande fator de dificuldade da inclusão escolar desse aluno, que não



“acompanha” os demais. Quando afirmam: “[...] ela é bem limitada né, tem atividade que ela só faz se a gente assim, praticamente dá a resposta pra ela.” (07), ou “[...] no caso do meu aluno de quatorze anos, ele já estudou muito tempo, ele já fez cinco anos, veio da \_\_\_\_\_ (refere-se à escola especial), então ele tem muita dificuldade de aprendizagem.” (11), estão na verdade traçando um perfil de suas expectativas sobre esse alunado, a sua representação social. Pode-se observar em apenas uma das falas dos entrevistados uma expectativa diferenciada, na qual a professora reconhece a diferença sem nela justificar a falta de perspectivas para seu aluno, afirmando: “[...] a criança aprende sim, só que de uma maneira diferente.” (22).

Para Goffman (1988) os estigmas nascem justamente da necessidade de categorizar esse desconhecido que se apresenta, atribuindo-lhes valores. Crochik (1997), concorda quando afirma que a ‘diferença’ é parte inerente ao conceito de deficiência e traz em si mesmo a possibilidade do preconceito, caracterizando-se pela aversão ao diferente. Ressalva, entretanto, que essa diferença poderia não traduzir esta forma de preconceito se contextualizada como parte da essência humana.

Goffman (1988), refere que esse estigma faz aumentar a distância entre a imagem social virtual de um indivíduo e sua identidade social real. Observa-se esse distanciamento entre o que é realmente do aluno em questão e o que lhe é imputado de acordo com os estigmas a ele atribuídos nas seguintes afirmações dos professores: “[...] porque ele já é um aluno carente, é totalmente carente.” (04); “[...] ela é uma criança que ela tem as suas limitações, ela é muito lenta [...].” (07); “Olha, se fosse por ela, ela participaria. Mas ela é cadeirante.” (08). Os atributos depositados sobre a imagem do aluno com deficiência moldam seu estereótipo de forma a confirmar os pressupostos sociais de sua incapacidade, retroalimentando uma extensa rede de justificativas para que esse aluno não possa desfrutar do convívio dos demais. Percebe-se claramente que a inclusão escolar desse aluno deixa de ser uma questão de domínio exclusivo da educação, à medida que o que se encontra em foco não é apenas a necessidade de capacitação para o desenvolvimento de técnicas pedagógicas, mas a

necessidade de que esses professores abandonem seus preconceitos, o que de acordo com Crochik (1995) constitui um fenômeno psicológico. Como afirma um dos entrevistados “[...] a gente olha pra eles com outros olhos [...]” (15). Olhos que estigmatizam, ainda que superprotejam. Olhos que projetam imagens absolutamente distorcidas da realidade, e.g. “[...] no começo eu achei assim um pouco difícil, porque onde eu trabalhava era uma clínica de recuperação de drogas, né, não era totalmente igual a aluna \_\_\_\_\_, né?” (08). Qual a semelhança existente entre a dependência química e a deficiência mental, ou entre uma escola comum e uma clínica de recuperação de dependentes químicos, senão o próprio preconceito em que se acham envolvidos esses dois personagens sociais?

Diversos são os sentimentos que decorrem do preconceito, interferindo no fenômeno de interação entre professores e alunos com deficiência.

De forma menos objetiva, manifestou-se a culpa por parte dos professores, exemplificada na fala da professora: “[...] A minha interação com ele é, talvez até prejudique o processo de aprendizagem dele[...]” (19).

Mas o dilema experimentado entre o preconceito e a aceitação apresentou-se de forma bastante acentuada, gerando atitudes compensatórias por parte dos professores, como que para minimizar seus próprios sentimentos de culpa, conforme os exemplos que se seguem: “[...] Então eu tenho que limitar um pouco a cobrança e eu trato ele normal, mesmo no sentido até, um pouco assim, para ele não se sentir assim discriminado, por que a professora não olha pra mim? Eu acho que até ele deve pensar, então pra num ter assim essa imagem negativa, então eu trato ele normal [...]” (09); “[...] é bom porque a gente vê o esforço deles, às vezes, até mais que os alunos que não têm nenhum problema de deficiência [...]” (15); “[...] eu, às vezes, puxava muito por ela, falava assim : Olha, \_\_\_\_\_, você é capaz, você é inteligente [...]. Olha, eu acho que, às vezes, eu sou até assim boazinha com a \_\_\_\_\_, acho que tinha que puxar mais ela.” (08).

O sentimento de piedade é aqui também entendido como uma resultante do preconceito, pois reflete a crença na incapacidade e na irreversibilidade dessa

incapacidade, como se observa na afirmação: “[...] Não sei por que, eu fico olhando os outros alunos andar, correr, ela tá lá com aquela cadeira ali, né, eu, eu, assim, eu morro de dó dela. Eu acho que se fosse eu, eu não agüentaria ficar numa sala de aula, quatro horas, igual a \_\_\_, ela tem muita força de vontade.” (08).

Diante da dolorosa vivência desses sentimentos, observou-se que a maioria dos entrevistados atribui ao trabalho educacional com o aluno com deficiência uma característica de abnegação, amor, doação e até mesmo a maternidade, envolvendo-se afetivamente com seus alunos como forma de superação de suas próprias dificuldades como afirmam os entrevistados: “[...] É, eu acho assim muito importante o amor [...] hoje em dia o amor é uma coisa que falta no ser humano [...] a partir do momento que você vai até aquela criança, ou até aquele adolescente e você demonstra um carinho, um amor, você percebe que ela vai se chegando até você.” (01); “[...] o relacionamento é muito bom, sabe, eu trato assim como se fosse meu filho [...].” (02).

Moysés e Collares (1997) afirmam que, na escola, um espaço pleno de preconceitos, os professores lidam com as crianças que imaginam e não com as crianças reais. Essa criança imaginária, no caso do aluno com deficiência mental, é incapaz de fazer o que os demais alunos fazem, como ilustram os depoimentos: “[...] só que nós, é, estaríamos sendo assim um pouco, é, [...] querendo demais, dizendo que esse aluno faz tudo o que o outro faz. É, seria um sonho, né, isso acontecer[...].” (01); “[...] quando é numa festa, assim, tem festa junina, quadrilha, ‘professora, eu quero também, eu quero participar’, mas ela não pode, né?” (08). Observa-se, no último exemplo, quando a professora incapacita aluna a participar da festa junina da escola por estar numa cadeira de rodas, ao mesmo tempo, está incapacitando todo o ambiente escolar para uma atitude inclusiva, pois é por meio dela, professora, que os limites dessa atitude são estabelecidos. Eizirik (2001, p. 37) ilustra perfeitamente o fato quando afirma que “[...] podemos trazer para a realidade dos deficientes as mesmas exclusões” tratadas por Foucault como um fenômeno muito mais cultural do que social, impedindo que essas pessoas tomem parte “do trabalho e da produção econômica, da sexualidade e da reprodução, da linguagem e da palavra e das atividades lúdicas como jogos e festas”.

Muitos dos entrevistados percebem a relação entre os diversos preconceitos que permeiam o cotidiano escolar e a dificuldade de inclusão de alunos com DM. Manifestam suas preocupações com os preconceitos dos demais alunos quando tentam preparar a turma para a chegada de um aluno com deficiência, ou ainda quando impõem, de forma autoritária, uma dinâmica de respeito a esse aluno. Pode-se ver nas seguintes afirmações: “[...] Porque essa criança por mais que (deixa alguma coisa subentendida na expressão), ela se sente rejeitada, ela se sente discriminada. Por que nós tínhamos um caso aqui, é só um exemplo, uma aluna de quinta série, ela tem um problema mental, e ela saiu da escola por discriminação.” (01); “[...] O aluno, quando você identifica esse aluno, ele tem que ser tratado de igual para igual [...]” (04); “[...] Os outros, eles acham que atrapalha, os alunos normais, [...]” (05). Identificam ainda os preconceitos da própria família em relação ao filho com deficiência, conforme o exemplo: “[...] porque, na verdade, à medida que você respeita as crianças como elas são, você está com elas de fato, realmente está com elas sem nenhum preconceito, elas percebem, [...]. E o portador de necessidade especial é muito mais ainda, porque muitas vezes ele já vem de casa com alguns aspectos de preconceito, então o que acontece, se ele vem de casa, a família já de certa forma exclui ele, aí ele chega na escola, ele também é excluído, então o que vai acontecer com esse individuo?” (12).

A necessidade de aproximação da Psicologia para a abordagem dos fenômenos psicológicos que permeiam o cotidiano das escolas que buscam ser inclusivas, começa a ser percebida por alguns professores, como exemplo: “[...] e se você tem o psicólogo ali do lado, olha, né, doutora, como é que eu poderia fazer isso, me auxilia, auxilia a criança, vamos estar juntos [...]. Às vezes essa criança tem um problema, é, até, de um psicólogo ta, ta, tá ali, dando uma, uma, uma assistência, eu não digo uma assistência semanal. Seja quinzenal, mas precisa, [...]” (01); “[...] porém, eu acho que nós precisamos também ampliar o nosso conhecimento e a nossa visão de mundo pra que essa interação se faça de uma maneira mais profunda.” (22). Essa interação mais profunda, conforme nos sugere a professora, parte da forma pela qual o professor percebe seu aluno e do quanto essa percepção, de ordem sócio-histórica-cultural, é capaz de atuar,

facilitando a intermediação para o aprendizado, como nos afirma Gonzáles Rey (2003). É o convite a uma dimensão sistêmica e dialética da Psicologia, bastante evidente na obra de Vigotski. Freller (2004) corrobora afirmando que a possível maior contribuição da psicologia diante do fenômeno de inclusão, seja justamente junto aos professores, ajudando na reconstrução de vínculos e de relações entre esses professores e seus alunos.

Ao se responsabilizarem pelo sucesso/insucesso de seus alunos diante da inclusão, os professores assumem sozinhos tarefas que podem e devem ser compartilhadas, uma vez que se trata da reconstrução de um espaço social: a escola.

As escolas e os sistemas educacionais não existem por si mesmas, mas refletem no pensamento social no qual estão inseridos, sendo que seus valores, crenças e prioridades serão os mesmos dessa sociedade, como nos afirma Mittler (2003). Os professores, ainda que sejam figuras centrais dessa reconstrução, como intermediadores de um grande número de relações entre família, escola, alunos e sociedade, encontram-se sobrecarregados pelas dificuldades de seu isolamento diante da tarefa de reconstrução escolar. Manifestam esse sentimento por diversas vezes, e.g., “[...] e às vezes nós não temos aquele apoio assim, que nós gostaríamos de ter, em relação à própria Secretaria de Educação [...] nós poderíamos ter mais é, intercâmbios.” (01); “[...] Mas acho, assim, que se eu tivesse melhor acompanhamento[...].” (03); “[...] e o professor [...] tem que ter assim, coragem, porque às vezes o Estado não oferece, às vezes o município não oferece essa oportunidade e isso tem partir do próprio professor.” (04); “E fica sem ajuda, sem cooperação da Secretaria [...]” (11).

Percebem-se impossibilitados de fazer um bom trabalho pelo número de alunos na sala de aula e pela falta de materiais pedagógicos adequados para o trabalho com a diversidade de seus alunos, sentindo sua prática empobrecida e desmotivante, e.g. “[...] porque nós temos a sala de aula com vinte a vinte e cinco alunos [...] e muitas vezes a gente não pode dar esse, o atendimento especial a este aluno, o que complica até mesmo a aprendizagem dele [...] mas devido a ter que atender vários alunos, às vezes ao mesmo tempo, com dificuldades, não fica

bastante fácil assim, desenvolver uma atividade especial ao aluno com deficiência.” (13); “[...] porque, fica difícil o trabalho pra dar atenção só pra aquele aluno, e como na minha sala tem mais de um aluno deficiente, então eu faço, olha, o possível [...].” (14); “[...] devido ao muito grande número de alunos que a gente tem, é, causa assim bastante dificuldade. E é muito difícil dentro de uma escola que existe um grande número de alunos e você tá quase que exclusivamente pra um só.” (20); “[...] porque a sala é numerosa, nós temos aqui o número de 40 a 45 alunos por sala [...].” (21); “[...] nós poderíamos ter mais material pedagógico [...] a Secretaria teria um kit especial. Ela teria que repassar para as escolas estaduais, né.” (01); “E em consequência disto eu não tenho os materiais [...].” (17).

Esses educadores imaginam que o trabalho com o aluno com deficiência mental deva ser feito de forma individualizada, ou seja, que não existem condições de interação desses alunos com os demais durante o processo de aprendizagem. Vivem, nessa óptica, um outro dilema, pois entendem que quando individualizam o trabalho com esse ou aquele aluno, estão excluindo os demais e o próprio aluno tratado diferenciadamente, e.g., “[...] E por você estar fazendo um tratamento individual, você acaba também, discriminando, é a mesma coisa que ele estivesse numa sala separada [...].” (10); “[...] É, como professora eu acho que para eu lidar com alunos com esse determinado tipo de problema eu me dou normal, eu igualo ele como se fosse os outros alunos, eu não posso tratar ele diferente, entendeu?” (09). Nesse último exemplo, ao afirmar “eu igualo ele” a professora deixa claro sentir-se capaz de alterar no outro qualquer característica que o diferencie dos demais, fazendo isso para satisfazer uma necessidade oriunda de seus próprios preconceitos diante das diferenças individuais de seus alunos. Para Mantoan (2003), a solução de individualizar o ensino ao aluno com déficits intelectuais e problemas de aprendizagem não corresponde aos princípios inclusivos. Para ela, em hábito muito útil e natural e que tem sido pouco utilizado pelas escolas é o de os alunos apoiarem-se mutuamente nas atividades propostas. Esse tipo de recurso estará, de acordo com o conceito de ZDP de Vygotski (2003), favorecendo o desenvolvimento prospectivo dos alunos.

A dificuldade de flexibilização no ritmo de transmissão de conteúdos escolares, na forma de avaliar o desempenho dos alunos, na dinâmica de interação proposta entre os próprios alunos e entre esses e seus professores, é exemplificada na fala dos professores: “[...] Tem que tocar a classe junto, porque não pode né?” (08); “[...] e daí, como que você faz? Você estaciona? Você avança e deixa ele sem saber aquele conteúdo? Ou realmente faz um tratamento individual?” (10); “[...] sem deixar de lado os outros ou sem que isso interfira também no rendimento dos outros, [...]” (12). Para Mantoan (2003, p. 59), essa dificuldade deriva-se da tentativa de se encaixar o novo projeto, a inclusão, numa matriz antiga, o modelo educacional vigente. Para ela, a mudança da escola imprime algumas necessidades prementes, entre elas a de

[...] recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo um ensino para todos; reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência; formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

O que se observa é que a maior parte dos professores entrevistados trabalha com seus alunos sob o paradigma da integração, ou seja, os alunos com deficiência mental ocupam um espaço dentro da sala de aula, mas ainda estão excluídos de suas dinâmicas e projetos. Enquanto permanecem dessa forma, sua presença significa uma alteridade indesejada no ritmo programado pelo princípio da normalização dos alunos, no qual os professores elaboram seus planejamentos, pensando o aluno idealizado, padronizado, “normal”.

Como afirma Marques (2000), o grande equívoco da integração foi centrar seus princípios no indivíduo, provocando uma seleção dos que conseguiam ou não se ajustar ao modelo de ensino em vigência. A presença de professores itinerantes dentro da sala de aula, acompanhando individualmente o aluno com deficiência é um dos recursos utilizados para a manutenção dessa situação,

citado por alguns professores como indispensável, e.g.: “[...] graças a Deus eu tenho essa itinerante, que me acompanha já há dois anos, sempre tive itinerante, daí eles dão total apoio, mas sem o itinerante também não tem como [...].” (05); “[...] eu não tenho professor auxiliar, então eu trabalho com eles na medida do possível, [...].” (14). Durante a entrevista n. 5, a professora fez questão de levar a pesquisadora para presenciar um momento de sua sala de aula. A aluna por ela citada encontrava-se ao fundo da sala de aula, acompanhada da professora itinerante e, de acordo com a professora, naquela situação ela não incomodava ninguém e também não era incomodada, pois os demais alunos não tinham paciência em esperá-la. A mesma professora afirmou durante a entrevista: “[...] Só que o DV (deficiente visual) você tem que ter bastante paciência, em todos esses alunos aí, tanto o DM, quanto o PC (paralisado cerebral) como o DV, você tem que ter uma prática muito boa, senão você não consegue dominar.” (05). Qual é o domínio a que se refere a professora?

Diante da atitude segregadora, sugere-se que o domínio em questão relaciona-se à necessidade de se manter afastado o que difere da norma, mantendo inclusive uma outra professora especialmente contratada pelo Estado para garantir esse isolamento dentro da mesma sala de aula. Um modelo que, de acordo com Saint-Laurent (1997) surgiu na década de 1980, com a discussão da possibilidade de se ofertar recursos pedagógicos especiais dentro das próprias salas de aula, buscando-se abandonar as salas de reforço.

Observa-se que para a maioria dos entrevistados esse modelo não foi superado, e.g. no depoimento: “[...] o que salva para nós a nível de quinta a oitava série é que nós possuímos a sala de recurso e a sala de reforço, onde o aluno possa vir num outro período pra tá fazendo aprimoramento do conteúdo que ele perde dentro da sala de aula.” (06). A sala de recursos é encarada como a panacéia para todos os males desse modelo que, ao mesmo tempo que matém o aluno no ambiente escolar comum, o exclui por não se flexibilizar para as diferenças de ritmo e interesses. Visitando a sala de recursos de algumas escolas, encontrou-se apenas uma cadeira e um quadro negro, sendo novamente o trabalho do professor o único recurso diferenciado a se oferecer para a



superação das dificuldades encontradas pelo professor do horário regular daquele aluno. Observou-se ainda pelo relato de alguns professores, após a entrevista, que a grande dificuldade para a utilização da sala de recursos não está apenas na falta de recursos por ela oferecidos, mas na disponibilidade financeira das famílias em retornar para a escola em um outro período, arcando com os custos de transporte e deixando seu trabalho para essa finalidade.

Pergunta-se então: o que um professor poderia fazer numa sala de recursos que outro professor não poderia fazer numa sala de aula?

Para muitos professores, a resposta está na capacitação profissional desses professores de salas especiais esperada também dos professores das escolas especiais, dos quais um desempenho diferenciado resultaria dessa formação. São muitos os depoimentos que confirmam essa necessidade percebida pelos professores: “[...] porque eu não tenho, é, assim, bagagem, eu não sei como trabalhar com ele.” (02); “[...] porque eu me sinto muito despreparada para trabalhar com esse aluno [...] como trazer, como fazer com que ela se interesse, que ela desenvolva as atividades?” (03); “[...] o primeiro momento que a gente chega na sala de aula e não tem o preparo, né, fica meio difícil de lidar com o aluno, com esse tipo de problema, acho que o professor pra lidar com esse tipo de problema ele tem que ter uma preparação, uma capacitação pra poder fazer com que aquele aluno também se sinta assim naquela liberdade de estar na sala de aula é, participando junto com os outros, e se a gente não tem esse preparo, né, até a gente mesmo peca com relação à aprendizagem desse aluno.” (09); “[...] porque eu não tive nenhuma formação para isso, não é?” (11); “[...] O mais difícil que eu vejo, é o professor estar preparado pra poder trabalhar com essa criança, [...].” (12); “Porque (pausa) eu não me sinto preparada para trabalhar com uma criança com (pausa) com uma deficiência, né?” (17); “[...] porque quando você não tem formação para trabalhar com esses alunos, né, as dificuldades são muitas.” (18); “[...] eu particularmente não estou preparada para lidar com esse aluno [...]. Acho que nós deveríamos, antes desses alunos virem pra escola, nós professores deveríamos estar preparados para receber esses alunos, mas a maioria não está.” (19); “[...] Olha,

nós, eu enquanto professora, eu não me sinto preparada para receber um aluno assim [...] além disso nós não temos curso nenhum, nós não sabemos trabalhar com eles por falta de informação, entendeu, então a gente não tá preparado no convívio pra isso.” (21). Ressalta-se novamente aqui que a amostra foi composta por uma maioria de profissionais experientes, ou seja, 77,3% apresentavam idade entre 30 e 55 anos, não se tratando de professores em início de carreira no magistério.

Observa-se entre os entrevistados ser pequeno o quantitativo de professores que fizeram especialização em educação especial. Quando somados aos que fizeram mestrado em educação especial representam apenas 13,7%. Apesar disso, 36,4% interessaram-se em cursos complementares relativos à educação especial como forma de melhor se capacitarem para suas tarefas didáticas. Ao retomar-se os dados de codificação aberta, na qual 86,4% dos entrevistados relatam sentir dificuldades em ter um aluno com deficiência em sua sala de aula do ensino comum e 59,9% deles atribuíram essa dificuldade à falta de preparo do próprio professor, pode-se afirmar que os anseios por uma qualificação complementar aos cursos de graduação em Pedagogia não são tão expressivos quanto às lacunas percebidas pelos professores em suas necessidades práticas diante dos alunos com deficiência. Pereira et al. (1998) encontraram essa mesma fragmentação entre a percepção da necessidade e o investimento pessoal na satisfação dessa necessidade, no município de Juiz de Fora-MG, quando pesquisaram o perfil dos professores dos alunos com deficiência mental daquele município.

A necessidade de formação complementar manifestada por 60% dos entrevistados, quando somados os códigos abertos “justificando a dificuldade da inclusão com base no despreparo do professor”, “justificando a dificuldade de inclusão com base na falta de apoio da Secretaria de Educação” e “sentindo-se culpada pelo pouco desenvolvimento do aluno”, está de acordo com Lancelotti (2000) e Cartolano (2004) quando afirmam a existência de pedagogias distintas, uma para o ensino comum e outra para o ensino especial estabelecidas desde os cursos de graduação em Pedagogia. Skliar (2001) atribui a isso o início das

discriminações dos alunos com deficiência e da própria Pedagogia para esse aluno, com o que Enumo (1989) corrobora apontando em apenas 9% da carga horária total dos cursos de graduação do Estado de São Paulo, entre 1983 e 1984, reservada às disciplinas relacionadas à deficiência mental. Para Mantoan (1997), essa formação complementar ou especializada não garante o sucesso de alunos com deficiência no ensino comum, mas antes disso, deve-se buscar despertar nos professores suas próprias capacidades para desenvolverem o ensino inclusivo.

A questão da formação do professor é retomada quando os entrevistados atribuem importância significativa à experiência prévia do professor para o trabalho com o aluno com deficiência mental na sala de aula do ensino comum. Estar diante do desconhecido, do diferente, não é visto por esses profissionais como parte da rotina de quem trabalha em educação, mas sim como uma experiência que exige também uma capacitação experimental prévia. A diversidade humana, sob essa óptica, deixa de ser inerente a sua própria natureza e passa a significar um problema a ser enfrentado, como sugere a professora quando afirma “[...] no caso porque eu nunca tive outros [...] é o primeiro ano que eu trabalho com aluno com deficiência. Então eu sinto assim, é, uma grande dificuldade assim de como trabalhar com ele, [...].” (03).

A experiência profissional por si só não é vista por esses professores como capaz de prepará-los para o encontro com a diversidade em sala de aula, sendo o ‘convívio com isso’ encarado como um desafio não superável. Carvalho (2000) considera urgente a revisão dos currículos dos cursos de formação de professores, nos quais as cargas horárias destinadas aos estudos sobre aprendizagem e sobre o desenvolvimento humano são absolutamente inexpressivos.

Retomando Alves (2001), essa escola de modelo manufactureiro, que tem no manual didático sua mola mestra do processo ensino-aprendizagem, transformou professores/mestres artesãos da construção do conhecimento em operários simplificados, especializados e parciais, reduzindo suas funções a um caráter acessório. Cartolano (2004) e Enumo (1989) retratam essa realidade

no modelo de formação dos professores, afirmando que a maior parte dos cursos de graduação em Pedagogia não contempla a educação especial em seus currículos básicos de formação. Esteves e Farias (1993) ressaltam que algumas características da personalidade de professores, tal como o sentimento de compaixão, fazem com que sejam convidados a assumir classes especiais, tendo acesso a cursos de capacitação na área. Porém, faz-se importante refletir se essas mesmas características, o próprio sentimento de compaixão, não significam justamente a marca do preconceito, do estigma incapacitante depositado pelo professor sobre seu aluno, fazendo com que esse aluno só possa ser digno de piedade.

A atitude do professor, decorrente de suas aptidões pessoais, passa a ser, dessa forma, o único diferencial para o seu acesso à informação. Se a aprendizagem faz parte do desenvolvimento humano, como afirma Pintrich (1990 apud GARCÍA, 1999), não devendo ser vista senão no contexto existencial de que se pretende ensinar, tem-se um grande campo de aprendizagem explicitado nos anseios dos professores em aprenderem sobre o trabalho da educação inclusiva, motivação essa que ainda os faz enquadrados no segundo estágio do modelo CBAM, ou seja, o interesse por aprender mais sobre a inovação.

Para que avancem para a etapa seguinte, a de conhecimento das exigências e demandas decorrentes da inovação, nesse caso, a inclusão de alunos com deficiência mental em escolas comuns, devem apropriar-se do significado real da inclusão, o que ainda não o fizeram, e.g.; “[...] na minha área, que é a matemática, eu preciso desse concreto dele, dele lidando com aquilo que ela tá pegando, sentindo [...] eu acho assim que se não houver essas salas de apoio, não existe a ação chamada int. [...] é [...] inclusão. A inclusão ela passa a ser meio utopia.” (06). Para Mantoan (1997, p. 8) esse “[...] paradigma de atendimento especializado e segregativo é extremamente forte e enraizado no ideário das instituições e na prática dos profissionais que atuam no ensino especial”. Vê-se, pelos depoimentos, que a escola comum também há muito se apropriou desse paradigma, quando julga utópica a inclusão se não pelas mãos de profissionais especialmente capacitados para isso.

Mantoan (1997) afirma ainda que

[...] a indiferenciação entre os significados específicos dos processos de integração e de inclusão escolar reforça ainda mais a vigência do paradigma tradicional de serviços e muitos continuam a mantê-lo, embora estejam defendendo a integração.

Para ela, na inclusão, a prioridade é o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola. Sugere assim que a formação necessária é prioritariamente a formação humana, e não a técnica, o que novamente reporta à inserção da Psicologia como agente dessa transformação social.

Como diz uma das professoras entrevistadas, o desafio da inclusão resume-se numa crença, por ela assim definida: “É acreditar que esse aluno pode aprender, pode alçar vôo em direção ao conhecimento.” (22). Parece dialogar com Calvino (1997 apud CARVALHO, 2000, p. 156) quando assegura :

Cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo a mim mesmo que à maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos [...].

E a professora continua: “Pra isso é necessário que a gente tenha bom senso, tenha compreensão do problema que a criança tem e principalmente acredite que os seres humanos são passíveis de transformações e são possíveis de entendimento.” (22).

No universo das interações escolares, os professores destacam em seus depoimentos as interações entre os próprios alunos como um problema a ser enfrentado. Como exemplo : “[...] então a gente procura ao máximo, ao máximo, fazer com que ele se sinta bem juntamente com os companheiros é, que os companheiros não tenham nenhum tipo de discriminação em relação a eles [...]” (01); “[...] com as outras pessoas ele agride quando ele fica nervoso.” (02); “[...] Com relação aos colegas, ela é muito fechada ainda, sabe, ela não consegue,

não são com todos [...] parece que ela tem medo, assim, ela se afasta muito, né, das outras crianças.” (03); “[...] O aluno (normal), ele acha que tá demorando muito, eles falam na frente dela, ela fica nervosa que eles não gostam que [...] você tá trabalhando como a criança desse tipo, [...].” (05).

Quando se manifestam positivamente em relação a essa interação, o fazem sempre na perspectiva de que os alunos “normais” ajudam os alunos com deficiência, não se referindo a um possível processo de colaboração mútua, ainda totalmente despercebido, e.g.: “[...] eles são muito prestativos. Nossa! Eles adoram ajudar, eles querem terminar correndo para ir ajudar, ela não tem nenhum problema de relacionamento.” (07). Mantoan (2003, p. 26), citando Marsha Forest afirma que a metáfora da inclusão é o caleidoscópio educacional:

O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho de torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado.

Assim, todas as crianças se beneficiam do convívio com a diversidade.

Mas, talvez, muitas dessas interações, percebidas como ruins, reflitam as dificuldades pessoais desses professores, uma vez que as afirmam em suas próprias interações, e.g. : “[...] Agora assim, às vezes, comigo, tem dia que ela tá bem, né, ela conversa, ela me mostra uma coisa nova, ela procura assim se aproximar de mim, outro dia parece que ela já tá mais assim, mais distante, ela começa a se afastar mais, né?” (03); “[...] Então ela começa a incomodar, né, entre aspas, a incomodar, porque eu não tenho como trabalhar com ela, eu não tenho os materiais, na realidade eu fico perdida o que fazer com aquela criança [...] dentro do que eu sei, eu tento fazer o possível, dou bastante atenção a ele, procuro até oferecer alguns materiais que eu tenho, algumas coisas que eu preparei com sucata mesmo, mas fica muito complicado. Eu procuro fazer o possível por essa criança, mas eu tenho tido muita dificuldade.” (17).

Gonzáles Rey (2003) afirma que essa percepção negativa das interações desses alunos faz com que o cotidiano das interações de aprendizado seja

alterado, fazendo com que a qualidade e quantidade de investimentos que esse professor fará para o alargamento do potencial de seus alunos sejam diminuídas. Essa visão dialética e sistêmica do processo ensino-aprendizagem fundamenta-se em Vigotski (2002), especialmente nas possibilidades suscitadas pelo conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal. As diferenças no processo de aprendizagem desses alunos poderiam ser melhor compreendidas se seu desenvolvimento fosse avaliado prospectivamente, como afirma Vigotski (2002). Para ele, o que uma criança é capaz de fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. E para que possa fazer com ajuda hoje, é necessário que seu professor acredite em seus potenciais, invista adequadamente em suas interações dentro do ambiente escolar, supere suas próprias crenças preconceituosas e se permita aprender uma nova forma de entender as diferenças entre seus alunos.

Essa percepção sobre o papel fundamental do professor diante da inclusão de alunos com deficiência mental é manifesta por diversos entrevistados: “[...] Eu acho assim uma responsabilidade muito grande, porque, é, nosso objetivo, é [...] é o que? É socializar essa criança, é fazer com que essa criança se sinta bem, não se sinta rejeitada. O nosso objetivo como professor é esse, é fazer com que ele não se sinta rejeitado, e pra nós é uma responsabilidade muito grande.” (01); “[...] e isso tem que partir do professor. Se partir dele, você pode ter certeza que o teu aluno vai acompanhar, agora se não partir do professor, aí vai ter aquela história, tem professor e professor realmente [...].” (04); “[...] a gente tem que ficar em cima para ela resolver as atividades no tempo certo mas é muito bom porque ela é uma criança que responde ao estímulo [...].” (07); “[...] e aí eu fui indo, fui indo, fui indo, até que cheguei, hoje, ela sabe ler e escrever com muita dificuldade, mas ela consegue.” (08); “[...] Porque na verdade, às vezes, você tem crianças aqui na escola normal, crianças que têm muita dificuldade com alguns professores e com outros não e aí você começa a perceber qual é o diferencial disso, qual é, por que razão com alguns professores há uma dificuldade e com outros não há essa dificuldade. O professor consegue criar nessas crianças uma facilidade no trabalho, [...].” (12); “Descobrir esse jeito diferente é tarefa do professor [...].” (22)

A escola, vista pela teoria de campo de Lewin (1965 apud CARVALHO, 2000) pode ser considerada o “campo” ou espaço de vida de muitas pessoas no qual essas mesmas pessoas fazem parte juntamente com o “meio psicológico”, representado pelas forças psicológicas e sociais que nele ocorrem. Segundo Lewin, há “valências” positivas (tendências de aproximação) e “valências” negativas (tendências de rejeição) que permeiam e caracterizam as relações em um determinado campo, nesse caso, a escola. Para Carvalho (2000), os conflitos que ocorrem no espaço escolar podem ser entendidos à luz dessa teoria, sugerindo-se para tanto que sejam analisadas essas valências particularmente em relação aos alunos com deficiência mental.

Apesar das dificuldades relatadas quanto à interação para o ensino, muitos dos entrevistados referem-se à qualidade afetiva de suas relações com seus alunos com deficiência mental como boa, refletindo o envolvimento afetivo que se processa nessa relação, ainda que contrastando com os explícitos e implícitos sentimentos de rejeição/repulsão manifestos anteriormente. E.g.: “[...] Então é gratificante, como professora, é gratificante, você trabalhar com uma criança portadora de deficiência.” (01); “O relacionamento é muito bom, sabe [...]. Pra mim é ótimo.” (02); “Olha, ela é uma aluna muito educada e pra mim, eu recebo bilhete dela todos os dias, então ela é uma aluna muito [...] ah, ela é especial em todos os sentidos, tá?” (05); “[...] porque, por conta de eles terem mais dificuldade, eles vêm, perguntam, querem um esclarecimento maior, não fica aquela coisa do aluno lá, o professor aqui, [...] esses dois alunos, a relação professor aluno é ótima, [...].” (10); “Olha, a gente é bastante amigo, né, desde que eu comecei a dar aula [...].” (15); “[...] mas eu acho assim que, no meu caso, esse aluno vem retribuindo muito, e não tem problema nenhum [...] Ah é, nossa interação é muito grande porque ele conta tudo, as coisas que ele passa, o dia a dia dele, sabe, conversa bastante com a gente, é uma interação boa.” (16); “É uma interação boa, não vejo dificuldade nenhuma de relacionamento, e (pausa) acho que (pausa) transcorre bem.” (18); “Pra mim, é, não tem grandes dificuldades com esse aluno com deficiência [...].” (20); “A criança portadora de deficiência mental ela tem antes de tudo um olhar diferente, um olhar que sobrepõe os outros olhares, então a interação com ela é muito positiva.” (22).



A docilidade e submissão dos alunos com deficiência mental parecem estar relacionadas com a facilitação desse envolvimento, pois diante dessas atitudes, o professor coloca-se mais facilmente na situação de poder, como nos afirma Foucault (2003), aplicando disciplinas como invenções técnicas que permitem ao professor fazer crescer a “extensão útil das multiplicidades”, ou seja, o poder de normatizar que, ao mesmo tempo em que delimita o que se pode ou não viver, confina os sentimentos que se quer ou não sentir. E.g nos depoimentos: “[...] Eu gosto muito de trabalhar com ela porque ela é dedicada, ela me obedece, ela nunca respondeu pra mim, nunca. É mais fácil ela chorar assim né? Quando ela sente alguma coisa. Só que isso é difícilimo acontecer.” (05); “Ela não reclama de nada, eu falo com ela, ela fica quietinha. Eu que levo ela no banheiro, coloco no vaso, mas ela se limpa, né?” (08); “Porque eles são, pra começar, eles são muito dóceis, né, eles são umas crianças bem sensíveis mesmo, [...]” (14).

## 10 CONCLUSÕES

Diante dos resultados da análise qualitativa dos dados, obtidos pela aplicação da Grounded Theory, afirmam-se as seguintes conclusões sobre o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental:

- a) o processo de inclusão dos alunos com deficiência mental nas escolas comuns da rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no Município de Campo Grande, nos últimos cinco anos não pode ser dimensionado, pois os dados relativos a esse processo não se encontram disponíveis pela Secretaria de Estado de Educação ou nas próprias escolas nas quais esses alunos são inclusos. Esse não dimensionamento implica impossibilidade de uma avaliação quanti-qualitativa do processo, resultando prejuízos diretos para sua clientela alvo, uma vez que não se pode estabelecer um planejamento de ações coerente diante de uma realidade que não se conhece;
- b) existe uma baixa expectativa por partes dos professores sobre as possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência mental, expectativa essa coerente com a representação social desses alunos para os professores entrevistados, a de “incapacidade”;
- c) os professores não conhecem o significado real da proposta inclusiva, o que dificulta a adoção de posição diante dela, fazendo com que invistam aleatoriamente em estratégias e técnicas que nada têm a ver com inclusão e, diante de seu insucesso, sentem-se incapazes ou rejeitam a proposta inclusiva;
- d) as experiências psicossociais dos professores em relação aos alunos

com deficiência mental são permeadas por sentimentos diversos, dentre os quais se destacam: a rejeição, a piedade, o amor, a culpa e a estigmatização. Esses sentimentos, quando transferidos para a situação de aprendizagem desses alunos, resultam numa abordagem preconceituosa, ora excluindo-os de suas reais possibilidades, ora superprotegendo-os de suas interações com o Universo escolar.

Sugere-se assim:

- a) a urgente necessidade de investimentos, por parte da Secretaria Estadual de Educação em iniciar um monitoramento dinâmico e processual da ação inclusiva dos alunos com deficiência mental, que possa subsidiar um planejamento e implementação de ações não apenas para resoluções de problemas pontuais, mas capaz de promover um efetivo avanço no processo;
- b) que a reversão da baixa expectativa apresentada pelos entrevistados sobre a inclusão de alunos com deficiência mental pode resultar no aumento das possibilidades de sucesso dessa clientela escolar, mas para que isso aconteça, dois eixos de ação devem ser adotados em relação a esses professores: um eixo cultural e outro profissional. A superação de crenças e preconceitos, dentro do eixo cultural, envolve ações diretas da Psicologia Social, buscando-se identificar preconceitos e intervir nos fenômenos psicológicos decorrentes da inclusão escolar de alunos com deficiência mental. No eixo profissional, deve-se investir firmemente na interlocução com as Universidades para a revisão dos currículos de graduação dos professores, aumentando-se os conteúdos relativos à aprendizagem e desenvolvimento humano, além de se fortalecer investimentos na formação continuada desses professores. É importante que os professores possam apropriar-se de sua atuação profissional de forma a transformar as suas experiências práticas em material organizado para a superação de suas dificuldades;

- c) que faz-se urgente e necessário informar os professores da escola pública, bem como a todos os professores, sobre a inovação proposta, e estabelecer estratégias motivadoras para que se envolvam e co-responsabilizem-se por ela, de forma consciente e deliberada, não apenas por uma imposição legal;
- d) que a necessidade de aproximação da Psicologia, por meio da Psicologia Social e Escolar, na abordagem do fenômeno psicológico, o preconceito, é urgente e necessária, para a cooperação na construção de espaços educacionais flexíveis, seguros e com um clima de aprendizagem positivo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. *Produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande-MS: Editora da UFMS; Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

ARANHA, M. S. F. *A interação social e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado*. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, v. 2, p. 63-70, 1995.

ARISTÓTELES. *A Política*. Tradução de Mário da Gama Kury. 3. ed. São Paulo: Editora da UNB, 1997.

BRASIL. Coordenadoria de Nacional para Integração das Pessoas Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação: sobre necessidades educacionais especiais*. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9304)*. Brasília: Centro Gráfico, 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação do Brasil. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental*. Brasília-DF, 1995.

BUENO, J. G. S. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 37-54.

CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 29-40, set. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S0101-326219980003000047ing=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-326219980003000047ing=pt&nrm=iso)>0101-3262>. Acesso em: 12 mar. 2004.

CARVALHO, R. E. *Temas em educação especial*. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CASARIN, S. Aspectos psicológicos na síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, J. S. (Org.). *Síndrome de Down*. São Paulo: Mackenzie, 1999. p. 263-85.

CASSIANI, S. H. de B.; ALMEIDA, A. M. Teoria fundamentada em dados e seus conceitos básicos. *Cogitare Enfermagem*, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 13-21, jul./dez., 1999.

CASSIANI, S. H. de B.; CALARI, M. H. L.; PELÁ, N. T. R. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. *Rev. Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 4, p. 75-88, dez. 1996.

CHAVES, A. M. O fenômeno psicológico como objeto de estudo transdisciplinar. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2000.

COMENIUS, J. A. *Didática magna*. 4. ed. Tradução do texto latino da Didáctica Magna de Comênio, contido no tomo I das ópera Didactica Omnia edição da Academia Scientiarum Bohemoslovenica, Praga, 1957. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Oficinas A. Coelho Dias, 1996.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução 002/2003*. Disponível em: <[http://www.pol.org.br/legislação/doc/resolucao2003\\_002.doc](http://www.pol.org.br/legislação/doc/resolucao2003_002.doc)>. Acesso em: 30 fev. 2004.

CROCHIK, J. L. *Aspectos que permitem a segregação na escola pública: educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

\_\_\_\_\_. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Probel, 1995. (Série Encontros em Psicologia).

D'ANTINO, M. E. F. A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular. In: MANTOAN, M. T. E. et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997. cap. 15, p. 97-103.

DAHL, M. Dr. Elizabeth Hecker (1895-1986): career in child - praxis der kinderpsychologie und kinderpsychiatrie. *Verlag Fur Medizinische Psychologie*, Gottingen, v. 52, n. 2, p. 98-108, 2003.

DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. *Psic. Teor e Pesq.*, v. 18, n. 1, p. 27-35 jan./abr. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_artex&pid=S0102-37722002000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artex&pid=S0102-37722002000100004&lng=pt&nrm=iso)>.ISSN0102-3772>. Acesso em: 26 ago. 2004.

EIZIRIK, M. F. *Educação e escola: a aventura institucional*. Porto Alegre: AGE, 2001.

ENUMO, S. R. F. Deficiência mental: a problemática formação de professores no Estado de São Paulo. *Ciência e Cultura: revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*, v. 41, n. 12, p. 1.225-19, dez. 1989.

ESTEVES, R. C. C.; FARIAS, F. R. O professor de classe especial para deficientes mentais educáveis: formação e prática educativa. *Revista de Psicologia de Fortaleza*, v. 11, n. 1/2, v. 12, n. 1/2, p. 191-211, jan./dez. 1993.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. *Problematização do sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise*. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. (Ditos e Escritos I).

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FRELLER, C. C. Pensando Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo ensino e aprendizagem. *Psicol. USP*, v. 10, n. 2, p. 189-203, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.Br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641999000200012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.Br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 03 out. 2004.

GARCÍA, M. C. *Formação de professores - para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação).

GHIRARDI, M. I. G. Educação inclusiva, processos psicológicos e a terapia ocupacional. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v. 11, n. 1, p. 13-6, jan./abr., 2000.

GIL, A. M. V. P. A “nomeação” quando o limite de inteligência está em questão. *Revista Interações*, v. 1, n. 2, jul./dez., 1996.

GLAT, R. Integração dos portadores de deficiências: uma questão psicossocial. *Temas em Psicologia*, v. 2, p. 89-94, 1995.

\_\_\_\_\_. Refletindo sobre o papel do psicólogo no atendimento do deficiente mental: além do diagnóstico. *Psi-Revista de Psicologia Social e Institucional*, v. 1, n. 1, jan. 1999. Disponível em: <<http://www2.ccb/psicologia/revista/refletind.htm>>. Acesso em: 28 fev. 2004.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GONZÁLES REY, F. L. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

IDE, S. M. Aspectos gerais da psicologia soviética na educação do deficiente mental. *Temas Sobre Desenvolvimento*, v. 3, n. 17, p. 22-37, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2000 – características da população e dos domicílios – resultados do universo*. Rio de Janeiro, 2002.

KASSAR, M. C. M. Liberlismo, neoliberalismo e educação especial:algumas implicações. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

LANCELOTTI, S. S. P. *Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal*. 2000. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2000.

LAPLANE, A. L. F. Interação e silêncio na sala de aula. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 55-69, abr. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.Br/scielo.php/script=sci\\_arttex&pid=S0101-32622000000100005&ing=pt&nrm=iso](http://www.scielo.Br/scielo.php/script=sci_arttex&pid=S0101-32622000000100005&ing=pt&nrm=iso)>. ISSN 0101-3262>. Acesso em: 03 out. 2004.

MADER, G. Integração de pessoas com deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, M. T. E. et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997. cap. 7, p. 44-50.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores ? In: MANTOAN, M. T. E. et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997. cap. 19, p. 119-127.

\_\_\_\_\_. *Inclusão escolar: o que é? porque? como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MARQUES, L. P. Educação infantil inclusiva, um desafio possível. *Revista Temas sobre Desenvolvimento*, v. 8, n. 48, p. 30-7, 2000.

MARTINS, L. A. R. Educação integrada do portador de deficiência mental. *Revista Integração*, v. 16, p. 27-32, 1996.

MAZZOTTA, M. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. *Movimento: Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense - Educação Especial e Inclusiva*, Niterói, n. 7, p. 11-8, maio, 2003.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre:Artmed, 2003.



MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C.A. L. Inteligências abstraídas, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997.

NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. In: E. M. L. S. de A. (Org.). *Tendências e desafios da educação especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994. p. 50-81.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. *Temas em Psicologia*, v. 2, p. 55-62, 1995.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10*: descrições clínicas e diagnósticas. Porto Alegre: ArtMed 1993.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. *Educação e Sociedade* [on line], v. 21, n. 71, p. 197-220, jul. 2000. Disponível em:  
<[http://www.scielo.Br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200009&ing=pt&nrm=iso](http://www.scielo.Br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200009&ing=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 mar. 2004.

PAIXÃO, A. G. Representações sociais e a síndrome de Down: entre o sofrimento e a sua superação. *Arquivos Brasileiros de Pediatria*, v. 4, n. 5, p.141-6, 1997.

PATTO, M. H. *A Produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

\_\_\_\_\_. Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP* [online], v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997. Disponível em:  
<[http://www.scielo.Br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.Br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 out. 2004

PEREIRA, R. C. B. et al. Perfil do professor de deficiente mental em Juiz de Fora-MG. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 6, n. 36, p.15-25, 1998.

PESSOTI, I. *Deficiência mental*: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

SAINT-LAURENT, L. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MANTOAN, M. T. E. et al. *A integração de pessoas com deficiência*: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. cap. 11, p. 67-76.

SCHWARTZMAN, J. S. Histórico. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Síndrome de Down*. São Paulo: Mackenzie, 1999. p. 3-15.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa.*, v. 17, n. 2, p.133-41, maio/ago. 2001. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722001000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722001000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 jul. 2003.

SKLIAR, C. *Educação & Exclusão*: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão*: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

THURLER, M. G. A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. *Idéias*, n. 30, 1998. Disponível em:

<[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt\\_main/Textes/Textes-1998/MGT-1998-08.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1998/MGT-1998-08.html)>. Acesso em: 28 fev. 2004.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ZANELLA, A. V.; LESSA, C. T.; DA ROS, S. Z. Contextos grupais e sujeitos em relação: contribuições às reflexões sobre grupos sociais. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 1, p. 211-8, 2002.

# APÊNDICE

## Apêndice A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Professor(a):

A presente pesquisa visa reconhecer como tem se dado o processo de interação dos sujeitos com deficiência mental egressos de escolas especiais na rede estadual regular de ensino, tomando como base sua relação com o(a) professor(a).

Para isso é necessária sua contribuição, participando de uma entrevista semi-estruturada, que visa verificar a interação entre professores da rede regular de ensino que receberam alunos com deficiência mental egressos de escolas especiais entre os anos de 2000 e 2003.

Buscamos, por meio de suas vivências com alunos especiais já inseridos em sala de aula do ensino comum, que novos parâmetros facilitadores do processo de inclusão educacional desses alunos sejam futuramente propostos.

Serão entrevistados professores(as) de 30% das escolas da rede Estadual de Ensino no Município de Campo Grande que, atendendo salas de aula do Ciclo I do Ensino Fundamental entre os anos de 2000 a 2003, receberam alunos com deficiência mental. As escolas serão escolhidas por sorteio aleatório.

Os dados pessoais dos entrevistados serão totalmente preservados. Os resultados serão apresentados estatisticamente, garantindo o sigilo dos dados. Após a realização da pesquisa, as gravações serão totalmente inutilizadas.

Não haverá quaisquer despesas ou danos de qualquer natureza para os pesquisados, que responderão seu questionário no próprio ambiente de trabalho, ficando a encargo da pesquisadora as despesas com deslocamento e demais investimentos materiais com a pesquisa.

Caso você não queira ou não possa participar de nossa pesquisa, por qualquer razão, esclarecemos que nenhum prejuízo lhe será imposto, uma vez que sua participação é absolutamente voluntária e desvinculada de benefícios ou perdas de qualquer ordem.

Gysélle Saddi Tannous  
Pesquisadora da UCDB/CAPES

Eu, \_\_\_\_\_, tendo lido e aceitado as justificativas e condições de realização da pesquisa acima dispostas, consinto em participar da mesma.

\_\_\_\_\_

## **Apêndice B**

### **Instrumentos de coleta de dados:**

- a) Questionário sociodemográfico 1 – administrativo
- b) Questionário sociodemográfico 2 – docentes
- c) Entrevista semi-estruturada - docentes

## Questionário sociodemográfico 1 – administrativo

---

Nome da escola: .....

Função ocupada pelo profissional de respondeu o questionário:.....

Data: ...../...../.....

1) Quantos alunos diagnosticados como portadores de deficiência mental e egressos de escolas especiais (ex: APAE, PESTALOZZI, e outras) estudaram nessa escola nos seguintes anos:

2000: .....

2001: .....

2002: .....

2003: .....

2) Dentre esses, quais permaneceram nessa escola tendo evoluído nos estudos?

.....  
.....

3) Quantos retornaram para escolas especiais?

.....  
.....

4) Atualmente, quantos alunos diagnosticados como portadores de deficiência mental e egressos de escolas especiais estão matriculados no primeiro ciclo dessa escola?

.....  
.....

5) Quantos professores dessa escola atendem em sala de aula alunos diagnosticados como portadores de deficiência mental e egressos de escolas especiais ?

.....  
.....

6) Listar os professores citados na pergunta nº 5 e o período em que podem ser entrevistados (durante aproximadamente 5 min.) nessa escola.

.....  
.....

## Questionário sociodemográfico 2 – docentes

---

1) Dados pessoais:

Idade: .....

Sexo: .....

Estado Civil: .....

Tem filhos: [...] não    [...] sim

Em caso positivo, algum deles é portador de algum tipo de deficiência?

[...] não            [...] sim

2) Trajetória profissional:

Formação profissional:

[...] Ensino Médio completo

[...] Ensino Superior incompleto

[...] Ensino Superior completo

[...] Especialização em Educação Especial

[...] Mestrado

[...] Doutorado

[...] Outros

Quais: .....

.....

Tempo de docência:.....

Já teve um ou mais alunos portadores de deficiência mental na sala de aula comum?

[...] não    [...] sim

## Roteiro de entrevista semi-estruturada - docentes

---

1) Como é para você ter um aluno com deficiência mental em sala de aula do ensino comum?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) Fale da sua interação com seu aluno com deficiência mental.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



## **Apêndice C**

### **Transcrição das entrevistas semi-estruturadas - docentes**

## Entrevista 01

---

P: Como é para você ter um aluno com deficiência mental na sala de aula do ensino comum?

R: É, em certas circunstâncias é difícil nós trabalharmos, porque, o aluno, ele requer um cuidado, um melhor cuidado, um cuidado especial mesmo, já diz, né, portador de deficiência, especial. E às vezes nós não temos aquele apoio assim que nós gostaríamos de ter, em relação, a (pausa) a própria secretaria de educação eu não vou dizer que é uma falha total, mas falta alguma coisa. Nós poderíamos ter mais é (pequena pausa) intercâmbios, nós poderíamos ter mais material pedagógico. Então, eu acredito que falta, tem ainda uma falta de recursos para que nós possamos trabalhar com os alunos de uma forma igual (ênfase no tom de voz na palavra igual) aos outros. Em relação a minha aula, que é educação física, eu procuro colocar esse aluno é...(a voz exita) como que ele esteja participando das aulas como se ele fosse uma pessoa como as outras. Só que nós é, estaríamos sendo assim um pouco, é...(a voz exita) querendo demais, dizendo que esse aluno faz tudo o que o outro faz. É, seria um sonho, né, isso acontecer. Mas (pausa) eu como professora de educação física, como mãe, e nós também somos um pouco psicólogas, nós somos amigas né, dessas crianças. Então a gente procura ao máximo, ao máximo (ênfase no tom de voz), fazer com que ele se sinta bem juntamente com os companheiros e com os (errou e retomou) que os companheiros é, não tenham nenhum tipo de discriminação em relação a eles, então eu procuro sempre trabalhar, quando eu tenho numa sala de aula isso, eu sempre procuro trabalhar com os alunos que não são portadores primeiro pra depois eu incluir essa criança na sala, como? Conversando com os alunos, olha, eu não aceito isso, nem isso nem isso, eu não quero discriminação em hipótese alguma dentro da sala de aula. Ele é uma criança que é portador (corrige a fala) ele ou ela são portadores de uma deficiência e nós vamos ajudá-los. Vocês estarão contribuindo para isso. Então é, é um trabalho árduo, é um trabalho emocionante, porque você às vezes, você se coloca como uma mãe, você vê o teu filho ali naquele momento, e o amor é muito grande, é uma dedicação, é, eu não sei, eu tenho uma afinidade muito grande, com essas pessoas. Eles têm essa afinidade comigo também. Eu não sei se é porque eu me doo como, como, não só como uma professora, mas também como uma mãe, como uma psicóloga, como uma companheira, como uma amiga (dispara a fala) então eles têm também aquela afinidade comigo. A minha matéria é privilegiada, eu sempre falo, eu sou privilegiada como professora. Por que? de Educação Física. Porque eles amam a minha matéria, eles amam a Educação Física. Então o que é que eles fazem? Tudo é com o professor de Educação Física. Eles contam problemas de casa, né, pra gente, eles sentam eles contam coisas que eles não contam às vezes até pra mãe, eles vêm contar pra gente. Então é gratificante, mas é muita responsabilidade. Eu acho assim uma responsabilidade muito grande, porque, é, nosso objetivo, e... é o quê? É socializar essa criança, é fazer com que essa criança se sinta bem, não se sinta rejeitada. O nosso objetivo como professor é esse (ênfase na fala), é fazer com que ele não se sinta rejeitado, e pra nós é uma responsabilidade muito grande. E no final de tudo (ênfase na fala), no final do ano letivo, é uma recompensa muito grande. Pode até

ser que o objetivo não tenho ch (exita) que não chegou aonde você queria, mas no final do ano, no final do ano letivo, a recompensa é muito grande. É o fato de você ter essa criança é, ali com os alunos, participando, principalmente da Educação Física, eu não tiro, ó, você não pode fazer isso, não, você vai participar, você vai fazer o que os outros vão fazer. Então é gratificante, como professora, é gratificante, você trabalhar com uma criança portadora de deficiência. Mas, eu volto a dizer, nós poderíamos ter mais apoio em relação a isso (fala mais pausadamente). É, seria ter um atendimento mesmo, é, juntamente com a criança, é, diretamente com a criança num fonoaudiólogo, uma psicóloga, sabe, é, porque você percebe que a criança tem uma deficiência no falar, sou eu que vou conseguir fazer isso? Não. Quem poderia fazer isso? Uma fonoaudióloga. Às vezes, essa criança tem uma problema, é, até, de um psicólogo tá, tá, tá ali, dando uma, uma, uma assistência, eu não digo uma assistência semanal. Seja quinzenal, mas precisa, por quê? Porque essa criança por mais (fala dando ênfase e alongando) que (deixa alguma coisa subentendida na expressão), ela se sente rejeitada, ela se sente discriminada (fala com firmeza, como se tivesse certeza da afirmação). Por que nós tínhamos um caso aqui, é só um exemplo, uma aluna de quinta série, ela tem um problema mental, e ela saiu da escola por discriminação. Eu até tô trabalhando isso em ensino religioso, sabe, sobre a discriminação, sobre o preconceito, então por mais que você tente, mas a criança ela tem sim, e daí, como é que vai ser sanado isso daí? É tendo o apoio do psicólogo, (pausa) né? Então esse apoio, eu acho que ele é fundamental, porque nós não podemos receber esse aluno na sala de aula, mas nós temos que ter um amparo, porque este professor é de Educação Física. Eu me formei para ser professora de Educação Física (pausadamente ênfase na fala) então as vezes nós, você fica assim, nem sabe como você vai agir. E se você tem o psicólogo ali do lado, olha, né, doutora, como é que eu poderia fazer isso, me auxilia, auxilia a criança, vamos estar juntos, vamos estar vendo qual a deficiência dessa criança, qual é o problema. A fonoaudióloga a mesma coisa, olha, tá acontecendo isso, isso, o que nós poderíamos fazer pra que isso tivesse uma melhora, né, então seria nesse sentido. E eu acho que, também, o material pedagógico (muda a entonação de voz). O material pedagógico seria (interrompe) é porque o pai não tem condições de comprar, então, quem é que teria que, que, entrar com esse material? Eu não digo a escola, porque a escola tem tanta coisa pra ela estar comprando, pra ela tá (interrompe) e, às vezes, o recurso financeiro não é suficiente para você estar adquirindo e...e...e...(gagueja) esses suportes pedagógicos. A Secretaria teria um kit especial. Ela teria que repassar para as escolas estaduais, né, porque hoje nas escolas estaduais o número de crianças com, com, o número de portadores, deficientes, tanto mentais como físicos, são, são muitos, então, que tivesse um, um apoio, que tivesse um kit, eu não sei nem como te dizer como que seria esse kit, mas ele iria dar o apoio para o professor que trabalha com esse aluno (pausadamente).

P: Fale de sua interação com o aluno com deficiência mental.

R: É, eu, eu acho assim, muito importante, o, o amor. Eu procuro trabalhar com

todos os meus alunos, não só com os alunos do ciclo. Hoje, é, o amor é uma coisa que falta no ser humano. Ele, ele, ele tá assim, você percebe que escasso, né, então, às vezes, você vê um aluno tão rebelde, tão rebelde, às vezes, com alguns problemas, até a criança que é portadora de deficiência mental (gagueja) ou deficiência física, você percebe que ela fica meio no cantinho né, e a partir do momento que você vá, vai até aquela criança ou até aquele adolescente e você demonstra um carinho, um amor, você começa a perceber que ela vai se aconchegando, até você. No outro dia, ela vai chegando, vai chegando até o momento em que ela pega no seu braço, no outro dia ela já pega na sua cintura, aí no outro dia ela já te dá um abraço, aí ela já te dá um abraço e um beijo, então, é, eu acho assim, que a parte fundamental (fala pausada e com bastante ênfase) para o portador de deficiência física, é você demonstrar amor pra essa criança, e eu já tenho percebido que o que eu consigo com esse carinho, com essa demonstração de amor, é de abraçar, é de beijar essa criança, não importa é, a classe social dela, não importa a raça, são todos iguais, né, então você chegar, você dá um abraço, você dar um beijo, e isso pra criança é fundamental.

## **Entrevista 02**

---

P: Como é para você ter um aluno com deficiência mental na sala de aula de ensino comum?

R: Pra mim é complicado, porque eu não tenho é, assim, bagagem, eu não sei como trabalhar com ele, eu vejo, às vezes, ele tem vontade de fazer, mas ao mesmo tempo já não tem interesse nenhum, só fica brincando, né, então eu gostaria talvez de ter assim, oportunidade de, sei lá, fazer um curso, pra poder ajudá-los. (a professora encerra a resposta, como se não tivesse mais o que dizer).

P: Fale da sua interação com seu aluno com deficiência mental.

R: (responde imediatamente) O relacionamento é muito bom, sabe, eu trato assim como se fosse meu filho, ele também me abraça, né, comigo ele não usa de agressividade, enquanto com outras pessoas ele agride, quando ele fica nervoso. Pra mim é ótimo. (a professora encerra a resposta).

## **Entrevista 03**

---

P: Como é para você ter um aluno com deficiência mental em sala de aula no ensino comum?

R: É, eu encontro assim grande dificuldade para trabalhar, porque eu me sinto assim muito despreparada para trabalhar com esse aluno, no caso, porque eu nunca tive outros, é o primeiro ano que eu trabalho com aluno com deficiência. Então, eu sinto assim, é..., uma grande dificuldade assim de como trabalhar com ele, como trazer, como fazer com que ela se interesse, que ela desenvolva as atividades. Eu procuro fazer, explico para ela direito, mais, como é que eu vou explicar assim, mais especificamente, chego lá junto com ele assim, mais perto dela, né, explico direitinho, só que eu acho que ainda falta muito, eu estou, eu me sinto assim muito despreparada, não tive assim uma formação, como trabalhar mais, porque eu acho que ele poderia se desenvolver melhor se tivesse também melhor preparada. Mas procuro, assim, integrá-la bem com as outras crianças, com a turma, para que ela desenvolva mais. Mas acho assim que se eu tivesse melhor acompanhamento, eu tivesse estudado alguma coisa relacionada à deficiência que ela tem eu poderia ajudá-la mais, né, seria mais fácil.

P. Fale da sua interação com essa sua aluna com deficiência mental.

R: Eu faço assim, eu procuro dar muito mais atenção para ela, né, eu procuro assim cativar mais a amizade, conquistar né a amizade, a confiança assim dela, e, dou bastante mesmo atenção pra ela, né, converso muito com ela, procuro ver se ela está entendendo o que está acontecendo, se bem que, às vezes, parece eu não consigo assim atingir assim, o objetivo com ela, mas eu procuro assim entendê-la bem, e conversar bastante com ela, e assim as atividades eu explico mais pra ela, mas ela não é tudo assim, não consegue fazer, eu acho assim que ela não está desenvolvendo bem, né.

P: E com relação aos colegas...

R: Com relação aos colegas, ela é muito assim, muito fechada ainda, sabe, ela não consegue, não são com todos, com as(gagueja) primas dela, né, criança assim que mora perto da casa dela, ela procura assim, ela fica muito dependente daquelas crianças, , ela faz as coisas, né, mas fica lá observando as outras, né, e sempre procura assim é, ficar, brincar, participar das coisas só com aquelas meninas que já, já fazem parte ali do grupo dela, do mundo dela, com as outras, as outras crianças assim, ela já não, parece que ela tem assim medo assim, ela se afasta muito, né, das outras crianças. Agora assim, às vezes, comigo, tem dia que ela tá bem, né, ela conversa, ela me mostra uma coisa nova, ela procura assim se aproxima de mim, outro dia parece que ela já tá mais assim, mais distante, ela começa se afastar mais, né.

## Entrevista 04

---

(A professora pediu para responder as perguntas antes de gravar, para ensaiar a resposta e depois gravar, notei que o microfone intimidou a professora, pois a resposta ensaiada foi mais solta, mais livre).

P: Como é para você ter um aluno com deficiência mental em sala de aula comum?

R: É difícil, né, ter esse aluno em sala de aula, mas eu tenho que ter certeza que ele é especial, muito especial. As atividades são dadas iguais, porém, ele não acompanha (ênfase) totalmente esse desenvolvimento, então ele é um aluno atendido separadamente, sem que os outros possam perceber o seu grau de dificuldade. Há anos que a gente trabalha assim e eu acho que é só assim, porque se eu for diferenciar ele no meio de trinta, quarenta alunos, ele vai ficar mais defasado ainda, então, se ele tiver essa oportunidade ele vai se sentir importante e essa é a importância dele, de ele se sentir gente igual a outro, pra mim ele é um aluno normal, porém eu sabendo que ele tem essa dificuldade.

P: Fale de sua interação com o aluno com deficiência mental.

R: Porque ele já é um aluno carente, é totalmente carente, então, o que fica, o que deixa bem claro é que você desperta assim um “quererzinho” mais especial com esse aluno, e ele vem ao teu encontro. E se você não fizer isso ele não vem ao teu encontro, aí ele vai ficando de lado. Então, se ele for tratado de igual para igual, o teu carinho e ele te devolvendo o mesmo carinho, ele vai, ele até cresce, mas se você não fizer isso, infelizmente, ele vai ficar pra trás. Então acho que tem que ter, mostrar o mesmo carinho que você tem pra um, para com todos, e dele bem “especialzinho” assim, mas tem que ser, se a sala não precisa perceber isso.

P: O que a sra. identificaria como uma coisa que facilitaria esse processo da relação do professor com o aluno, de acordo com a sua experiência?

(a professora pede que eu desligue o gravador pois foi pega de surpresa, não havia ensaiado essa resposta, pois o roteiro não previa essa pergunta. Pede que eu desligue, que eu repita a pergunta, ensaia, e daí autoriza a gravar)

P: Professora, eu vou repetir a nossa pergunta, o que é que a sra identifica como um fator de ajuda nessa relação de interação com aluno portador de deficiência mental na sala de aula do ensino comum (eu modifico um pouco a forma de perguntar tentando quebrar o domínio sobre a resposta)

R: O aluno, você, quando você identifica esse aluno, ele tem que ser tratado de igual para igual. E o professor que busca esse carinho, esse aconchego né, de

poder che(interrompe) de você tá chegando mais perto, porque se ele é especial, às vezes, os pais não entende em casa, às vezes, a mãe não entende, ou são criados com outras pessoas, aí você tem que detectar esse, nesse primeiro momento isso, aí depois ele tem que ser um aluno tratado tanto quanto com os outros, porque se não, qual será o futuro dele, lá na frente, e quando ele não sair mais da, quando ele não tiver mais na escola, como será? Então, ele tem que ter esse acompanhamento, e o professor tem que ser professor realmente, tem que ter, assim, coragem de enfrentar essas dificuldades, porque, às vezes o Estado não oferece, (havia tocado nesse ponto com muita fluência no ensaio da resposta, fazendo severas críticas ao estado, mas aqui apenas menciona, parece temer o estado) às vezes, o Município não oferece essa oportunidade e isso tem que partir do professor. Se partir dele, você pode ter certeza que o teu aluno vai acompanhar, agora, se não partir do professor, aí vai ter aquela história assim, tem professor e professor realmente.

## Entrevista 05

---

P: Como é para você ter um aluno com deficiência mental na sala de aula do ensino comum?

R: Olha, na realidade não é assim uma coisa tão fácil igual a gente imagina, sabe, depende muito do ...do... do aluno e da deficiência dele. O PC consegue fazer tudo, agora já o DM, se ele não tiver medicado, daí ele é um aluno difícil para você trabalhar com ele. O DV é a mesma coisa. Só que o DV você tem que ter bastante paciência ,em todos esses alunos aí, tanto o DM, quanto o PC como o DV, você tem que ter uma prática muito boa, senão você não consegue dominar. Os outros, eles acham que atrapalha, os alunos normais, no caso da leitura da \_\_\_\_\_, quando ela vai fazer uma leitura, depois se você quiser ir na sala de aula participar, e você vê a dificuldade que ela tem, e ela lê corretamente. O aluno, ele acha que tá demorando muito, eles falam na frente dela, ela fica nervosa que eles não gostam que...você tá trabalhando com a criança desse tipo, pra você trabalhar sozinha, você não dá conta, você não consegue, tem que ter um itinerante dentro da sala de aula, e graças a Deus eu tenho essa itinerante que me acompanha já há dois anos, sempre que eu , já estou com ela há três anos, sempre eu tive itinerante, daí eles dão total apoio, mas sem o itinerante também não tem como, você tem que parar de dar sua aula, levar ela no banheiro (a aluna a que ela se refere é PC), tá, e é uma coisa bem difícil, não é fácil não.

P: Fale de sua interação com essa aluna.

R: Olha, ela é uma aluna muito educada e pra mim, eu recebo bilhete dela todos os dias, então ela é uma aluna muito...ah, ela é especial em todos os sentidos, tá? Eu gosto muito de trabalhar com ela, porque ela é dedicada, ela me obedece, ela nunca respondeu pra mim, nunca. É mais fácil ela chorar assim, né?

Quando ela sente alguma coisa. Só que isso é difícil acontecer. Mas às vezes a gente tem que falar, \_\_\_\_\_, tem que fazer assim, assim, né? A gente quer que ela faça bem certinho, mas também ela não tem condições de fazer, a gente tem que ver todos esses lados da criança, mas eu....

P: E com relação aos colegas, professora, como é que a sra. vê essa interação?

R: Porque ela já está ficando mocinha, né, já fez dezesseis anos (notar diferença de idade em relação aos colegas). Então ela trata todos com a maior dedicação, se tem um menino bonitinho, logo ela já passa a se interessar por ele também, então, ....

(A professora encerra a entrevista e me convida para a sala de aula, insiste muito, e eu vou. Ela faz a aluna ler um texto para mim. A aluna está alfabetizada, lê com fluência, só que apresenta um quadro de paralisia cerebral que compromete sua motricidade oral, dificultando o entendimento de sua leitura. A professora itinerante fica ao lado dela, no fundo da sala de aula. A aluna é uma moça, e seus colegas são crianças, eles a observam com curiosidade. A professora mostra uma cartinha que havia recebido dela naquele dia e ainda não tinha aberto. Pediu que \_\_\_\_\_ lesse o começo da carta, era uma poesia sobre o amor, de Vinícius de Moraes, e ela lê com alguma vergonha. Apesar de seu visível atraso escolar, \_\_\_\_\_ não é uma aluna com deficiência mental, seus interesses e comportamentos são compatíveis com sua idade, e devido à sua paralisia cerebral ela foi diagnosticada como deficiente mental. A questão do diagnóstico é, para a escola comum e também para as escolas especiais, uma questão a ser revista).

## **Entrevista 06**

---

P: Professora, como é para a sra. ter um aluno com deficiência mental em sala de aula do ensino comum?

R: Bom, eu acredito que para eles deve ser muito mais construtivo do que numa sala de aula comum (notar a inversão de especial para comum). Ele tem a vivência com outros alunos que não possui nenhum tipo de deficiência aonde que ele tem aquele contato do dia a dia. Agora... a interação dele dentro do aprendizado, ela é diferenciada. O que salva pra nós a nível de quinta a oitava série é que nós possuímos a sala de recurso e a sala de reforço onde o aluno possa vir num outro período pra tá fazendo esse aprimoramento do conteúdo que ele perde dentro da sala de aula, porque ele trabalha muito com o concreto. Na minha área, que é Matemática, eu preciso muito desse concreto dele, dele tá lidando com aquilo que ela tá pegando, sentindo, principalmente em termos de



multiplicação, em termos de adição, divisão, que é o que eles mais têm dificuldade, e é o que eu sinto dentro deles, mas a vantagem é ter essas salas. Eu acho assim, que se não houver essas salas de apoio, não existe a ação chamada int....é...(pede ajuda com as mãos e eu ajudo com a palavra inclusão) inclusão. A inclusão ela passa a ser meio utopia. É muito melhor para o aluno, porque ele tá tendo contato do dia a dia com aqueles outros alunos, então, ele tem uma outra vivência...

P: Como é sua interação com esses alunos?

R: Não sei se é porque a escola, o \_\_\_\_\_, ele já tem uma trajetória de atendimento a essas crianças, que antes a gente nós tínhamos a sala especial, agora com a inclusão está sendo eliminada a sala especial eles vão indo pro ciclo, pro ensino normal, é....a receptividade dos alunos sempre teve, pela trajetória da escola. Eu não sei, outras escolas, mas pela escola onde que eu trabalho, essa inclusão ela já existe essa receptividade pelo aluno. Porque hoje ela tá dentro da sala de aula, mas antes ele estava em contato no recreio, então ele já tem isso. Acho que desde quando eu tô, porque eu estudei aqui, fazem uns dez anos eu já ouço falar da.....da....dessa coisa desse....desse ensino em crianças...portadoras de deficiência.

P: Professora, a relação afetiva do professor com esse aluno, como é?(tento retomar o foco da pergunta anterior, quando eu perguntei a interação dela com alunos com deficiência e ela falou da relação da escola com esses alunos, falando em receptividade)

R: Eu sou suspeita pra falar, eu dei aula dois anos em sala especial, então eu não tenho essa... eu já tive esse trabalho com eles no magistério dando aula pra eles em sala especial, então, sou suspeita de falar, é pra quem...

P: Foi importante essa sua experiência?

R: Foi. Foi muito, muito, muito, muito, muito, muito. Nós, professores, temos a tendência de , principalmente na área da matemática, se fala muito isso na universidade, que nós temos a tendência de que a gente já pensa que o aluno já sabe. E a gente percebe que ele não tem isso, ele tem uma certa deficiência, principalmente a questão de trabalhar com o concreto, aquela coisa assim, ele tem que assimilar no concreto pra depois ele passar pro papel, então me ajudou muito. Por isso que eu falo que eu sou suspeita na questão da relatividade(observar o termo empregado). Sim, porque é um contato que eu já tive, tá?

## Entrevista 07

---

P : Como é para você ter um aluno com deficiência mental numa sala de aula do ensino comum?

R: Bom, eu tenho assim, muita dificuldade, porque é a primeira vez que eu trabalho, e assim, ela é uma criança que ela tem as suas limitações, ela é muito lenta, inclusive assim, até atrapalha assim o andamento da sala, porque a minha sala é bem heterogênea, e tem aqueles guris espertos, que já termina e já começa a andar na sala, começa a falar e começa a chamar o outro né, mas por outro lado também, assim é muito bom quando a gente vê que ela consegue vencer, né, realizar uma atividade assim, que ela fica feliz quando ela assim consegue, apesar de ela exigir bastante atenção minha, a gente tem que ficar em cima para ela resolver as atividades no tempo certo, mas é muito bom porque ela é uma criança que responde ao estímulo. Acompanha, assim, ela é bem limitada né, tem atividade que ela só faz se a gente assim, praticamente dá a resposta pra ela. A tabuada, por exemplo, ela aprende, a gente fala, ensina o processo assim, ela aprende, mas aí quando é no outro dia ela já não lembra mais. Então, assim, não é uma coisa contínua, todo dia a gente vai e volta, vai e volta com ela.

P: E como é a sua interação com ela?

R: Olha, ela é ótima, ela é uma menina muito feliz, a gente brinca com ela assim, os outros meninos, os colegas, eles são muito prestativos. Nossa! Eles adoram ajudar, eles querem terminar correndo para ir ajudar, ela não tem nenhum problema de relacionamento.

P: (Pergunto novamente voltando a enfocar a interação da professora). E você, como é a sua interação com ela?

R: Olha, também é muito boa, assim, a gente não tem reservas nenhuma com ela, eu nunca trato ela como diferente, sabe, tipo assim, as atividades que as outras crianças fazem, eu faço pra ela fazer também, sabe, tem assim por exemplo, a bacia, a vasilhinha na hora do lanche, eles adoram levar, né, daí a gente fica "hoje é a \_\_\_\_\_ que tem que levar, a \_\_\_\_\_ tem que levar também, então, a gente procura deixar ela bem assim....ela é muito carinhosa, assim, a gente tem um bom relacionamento. Entre ela e os colegas, assim, nunca eles dão a entender que ela é diferente, que ela precisa assim de ficar...eles gostam muito assim de ajudar.

P: E sobre a outra escola que ela freqüentava, você tem alguma informação sobre esse trabalho que ela fazia lá? (essa aluna esteve em uma escola especial)

R: Olha, assim, o que a gente sabe, assim, a mãe fala que ela aprendeu muito aqui. Que lá ela era meio deixada de lado, então, a mãe mesmo sempre está falando, nossa, a mãe põe a escola lá em cima, elogia, fala que ela se interou muito mais aqui, que ela faz muito mais coisa aqui do que lá, que lá ela não era assim muito...

## **Entrevista 08**

---

P: Como é para você ter um aluno com deficiência mental numa sala de aula do ensino comum?

R: Olha, é bom, né, no começo, eu achei assim um pouco difícil, porque onde eu trabalhava era uma clínica de recuperação de drogas, né, não era totalmente igual a aluna \_\_\_\_\_, né? Mas foi bom, eu tive uma boa experiência com ela, aprendi muito com ela, né, pelo jeito dela, eu, às vezes, puxava muito por ela, falava assim : Olha, \_\_\_\_\_, você é capaz, você é inteligente”. Quando eu cheguei aqui, no ano que eu comecei a dar aulas para ela, ela não sabia as cores, ela não sabia assim o espaço, que linhas que era para deixar no caderno, a margem ela não sabia fazer, ela não sabia pintar, ela não sabia contar de um até dez, e aí eu fui indo, fui indo, fui indo, até que cheguei, hoje, ela sabe ler e escrever com muita dificuldade, mas ela consegue.

P: E como é sua interação com essa aluna?

R: Olha, ela é uma aluna assim, que ela gosta de estar assim junto aos alunos, ela gosta de participar, quando é numa festa, assim, tem festa junina, quadrilha, “ô professora, eu quero também, eu quero participar” (fala imitando a aflição da aluna por querer participar) , mas ela não pode, né? Olha, se fosse por ela, ela participaria. Mas ela é cadeirante. Os alunos adoram ela na sala.

P:E a sua interação com ela? (volto a perguntar, buscando identificar melhor os aspectos pessoais dessa interação)

R: Olha, eu acho que, às vezes eu sou até assim boazinha com a \_\_\_\_\_, acho que tinha que puxar mais ela. Não sei por que, eu fico olhando os outros alunos andar, correr, ela tá lá com aquela cadeira ali, né, eu, eu, assim , eu morro de dó dela. Eu acho que se fosse eu, eu não agüentaria ficar numa sala de aula, quatro horas, igual a \_\_\_\_\_, ela tem muita força de vontade. Ela não reclama de nada, eu falo com ela, ela fica quietinha. Eu que levo ela no banheiro, coloco no vaso, mas ela se limpa, né? Olha, no caso dela, ela não consegue acompanhar os alunos, então, eu acho assim, que ela deveria estar numa sala especial, porque incomoda a pessoa, tá dando a aula, o seu planejamento, às vezes os alunos têm que , ela

fica copiando, às vezes, demora quinze a vinte minutos, atrapalha a aula, os alunos ajudam ela assim, mas atrapalha a sala de aula, às vezes o planejamento que a professora tem que dar, não chega por causa da \_\_\_\_\_, né? Porque ela é muito lenta. Tem que tocar a classe junto, porque não pode, né?

## **Entrevista 09**

---

P: Como é para você ter um aluno com deficiência mental em sala de aula do ensino comum?

R: Bom, pra mim é complicado, porque, o primeiro momento que a gente chega na sala de aula e não tem o preparo, né, fica meio difícil de lidar com o aluno, com esse tipo de problema, acho que o professor, pra lidar com esse tipo de problema, ele tem que ter uma preparação, uma capacitação pra poder fazer com que aquele aluno também se sinta assim naquela liberdade de estar na sala de aula é, participando junto com os outros, e se a gente não tem esse preparo, né, até a gente mesmo peca com relação à aprendizagem desse aluno.

P: E como é sua interação com seu aluno com deficiência mental?

R: É, como professora, eu acho que para eu lidar com alunos com esse determinado tipo de problema eu me dou normal, eu igualo ele como se fosse os outros alunos, eu não posso tratar ele diferente, entendeu? E a mesma cobrança que eu tenho que ter com os outros eu não posso ter com ele, então, é assim, eu tenho que aproveitar o máximo (ênfase no máximo) de aprendizagem que ele passa pra mim, então, quer dizer, a cobrança tem que limitar, tudo que ele puder me dar, em todas as partes, eu tenho que avaliar. Mas não cobrar o tanto que eu tenho dos outros, para com ele. Então eu tenho que limitar um pouco a cobrança. E eu trato ele normal, mesmo no sentido até, um pouco assim, para ele não se sentir assim discriminado, “por que a professora não olha pra mim?” Eu acho que até ele deve pensar, então, pra num ter assim essa imagem negativa, então, eu trato ele normal, agora em termos de avaliação, aí é que eu procuro pegar assim o máximo que ele pode passar pra mim.

## **Entrevista 10**

---

P: Como é para você ter um aluno com deficiência mental em sala de aula do ensino comum?

R: Bom, eu acho que de repente você tem que estar fazendo uma aula diferente pra aquele aluno, pra ele acabar se inteirando com o restante da turma, e isso

acaba dificultando um pouco(ênfase e fala pausadamente o um pouco), porque por mais que os outros alunos da sala compreendam(pausadamente) que ele tem uma dificuldade, mas ele sempre está atrás no conteúdo, você sempre tem que tá puxando ele pra dentro do conteúdo, e muito das vezes ele não entende o conteúdo, e daí, como que você faz? Você estaciona? Você avança e deixa ele sem saber aquele conteúdo? Ou realmente faz um tratamento individual?(obs:relaciona o termo tratamento com a abordagem pedagógica do aluno com deficiência mental) E por você estar fazendo um tratamento individual, você acaba também, discriminando, é a mesma coisa que ele estivesse numa sala separada. Então, eu acho que a dificuldade vêm por aí, porque se ele tem uma dif (interrompe) deficiência, ele realmente, ele vai tá sempre atrás daqueles que já são normais, por conta da natureza.

P: E como é sua interação com o aluno com deficiência mental?

R: Bom, eu tenho dois alunos deficientes, portadores de deficiência mental, e esses dois alunos, a relação professor aluno é ótima, porque, por conta de eles terem mais dificuldade, eles vem, perguntam, querem um esclarecimento maior, não fica aquela coisa do aluno lá o professor aqui, então realmente, eles mesmos, por conta deles, nem é de eu tá chegando perto de tá querendo ter uma aproximação, eles necessitam e eles, por incrível que pareça, eles vem atrás da interação de professor-aluno. Não sou eu que preciso tá indo atrás.

## **Entrevista 11**

---

P: Como é para você ter um aluno com deficiência mental em sala de aula do ensino comum?

R: Para mim não é fácil porque eu não tive nenhuma formação para isso, não é? E fica sem ajuda, sem cooperação da Secretaria, da escola, então, você tem que trabalhar com esses alunos com os métodos e as armas que você vai conseguindo com (gagueja) a experiência que você tem, que é o meu caso.

P: Fale da sua interação com o aluno com deficiência mental.

R: No caso do meu aluno de quatorze anos, ele já estudou muito tempo, ele já fez cinco anos, veio da \_\_\_\_\_(refere-se à escola especial), então ele tem muita dificuldade de aprendizagem. Na fase inicial do ciclo, ele teve difícil aquisição de leitura e de escrita, então, fica difícil pra mim. E no caso da minha aluna com Síndrome de Down, eu faço com que os dois, não só ela, mas os dois, tenham uma interação com os outros alunos, e eu acredito que só através da inclusão com os outros alunos, é, alunos ajudando e eu também e com material didático eu

consegui alguma coisa com esses dois alunos. Não discriminando, não colocando à parte, mas fazendo com que eles tenham inclusão com os outros alunos, e que o conteúdo eu trabalho o mesmo com eles, não faço discriminação de maneira nenhuma. É a forma que eu achei sozinha pra trabalhar com esses alunos e tendo alguma dificuldade com os pais, né, porque nos anos anteriores esses alunos eram tratados com , em sala de aula com, isolados. Então, esse ano eu não trabalhei assim, e agora, já chegando ao final do ano, os pais estão contentes e eu também com o resultado que eu tenho conseguido com esses dois alunos.

## **Entrevista 12**

---

P: Como é para você ter um aluno com deficiência mental na sala de aula do ensino comum?

R: Olha, eu acho que seria normal, não é difícil lidar com uma criança portadora de deficiência mental. Os alunos daqui não são preconceituosos, se você orienta eles atendem bem. O mais difícil que eu vejo, é o professor estar preparado (ênfase) pra poder trabalhar com essa criança, porque é muito difícil você, porque ele vai tá sempre atrasado no conteúdo, isso não tem como você dizer “olha, beleza, tranquilo” e aí começa a surgir algum tipo de dificuldade porque você tem que dar atenção especial a esse, ele é portador de necessidade especial, você tem que dar uma atenção especial a essa criança sem deixar de lado os outros ou sem que isso interfira também no rendimento dos outros, então, eu acho que o professor tem que tá muito bem preparado, essa é a parte mais difícil.

P: Fale da sua interação com o aluno com deficiência mental.

R: Olha, eu nunca tive problemas, até porque eu trabalhei algum tempo na \_\_\_\_\_ e lá nós temos crianças Down, crianças DM leve, uma série de crianças todas com, portadoras, e eu me relacionei muito bem, não tive nenhum problema, pelo contrário, até hoje eu vou lá, eu tenho encontro com eles é uma festa, uma alegria muito grande, realmente tenho muita oportunidade pra isso. A minha formação, porque, a minha formação como professor é de Educação Física, quando eu trabalhei com essa \_\_\_\_\_, é....como eu poderia dizer pra você, não vejo nenhuma dificuldade, porque, na verdade, a medida que você respeita as crianças como elas são, você está com elas de fato, realmente está com elas sem nenhum preconceito, elas percebem, elas sentem, elas são capazes, é(busca a palavra), elas são capazes de conseguir entender o amor, o carinho, acho que esse é o primeiro ponto fundamental pra você conseguir se relacionar bem com essas crianças. Não é só com elas, com qualquer criança. Porque na verdade, às vezes, você tem crianças aqui na escola normal, crianças que têm muita dificuldade com alguns professores e com outros não e aí você começa a perceber qual é o diferencial disso, qual é, por que razão com alguns professores há uma dificuldade e com outros não há essa dificuldade, o professor

consegue criar nessas crianças uma facilidade no trabalho, exatamente porque eu acredito que à medida que você se expõe a ele, você se coloca diante dele sem nenhum preconceito isso vai facilitando. E o portador de necessidade especial é muito mais ainda, porque muitas vezes ele já vem de casa com alguns aspectos de preconceito, então o que acontece, se ele vem de casa, a família já de certa forma exclui ele, aí ele chega na escola ele também é excluído, então o que vai acontecer com esse indivíduo? E ele tá sempre, ele sente isso, você claramente percebe, ele claramente percebe que tá sendo excluído, ele pode não entender algumas coisas, mas outras ele entende, e o amor você não precisa falar, o amor você não precisa compreender, o amor você precisa sentir. Então, isso é muito claro, eu também acho que não tem nenhum problema, não tem dificuldade, eu sempre me dei bem com eles, acho um barato, até é interessante que lá na \_\_\_\_\_ tem um Down, ele é assim, ele é negro, é o único Down negro que eu já vi, e ele é imenso, ele é grande né, e uma vez eu fui com ele nas Lojas Americanas, é um barato, porque a gente subiu aquele elevador das Lojas Americanas e ele ficou assustado, ficou com medo, e me agarrou, e eu sou pequenininho né, “eu tô com medo, eu tô com medo” (fala imitando a voz do Down) e quando abriu a porta e as pessoas viram aquele bruto daquele crioulo grudado em mim, acharam muito engraçado, né (fala rindo), muito interessante, porque ele saía, passeava comigo, não só ele mas os outros também, então, o nível de confiança que você passa pra criança é muito legal porque eles confiam mesmo, sabe, se divertem com você, acho que é por aí, acho que é tranquilo, não acho que tem nenhuma dificuldade não.

### **Entrevista 13**

---

P: Como é para você ter um aluno com deficiência mental na sala de aula do ensino comum?

R: Eu acho assim, um pouco complicado, porque nós temos a sala de aula com vinte a vinte e cinco alunos, e o aluno com deficiência tem que ter um atendimento especial, e muitas vezes a gente não pode dar esse o atendimento especial e este aluno, o que complica até mesmo a aprendizagem dele.

P: Fale de sua interação com seu aluno com deficiência mental.

R: Olha, procuro ao máximo (ênfase) dar atenção ao aluno que tem esse tipo de deficiência em sala de aula, mas devido a ter que atender vários alunos, às vezes, ao mesmo tempo, com dificuldades, não fica bastante fácil assim, desenvolver uma atividade especial ao aluno com deficiência (encerra e afasta-se).

## **Entrevista 14**

---

P: Como é para você ter um aluno com deficiência mental em sala de aula do ensino comum?

R: Olha, eu, é a primeira vez que eu trabalho, tá, numa sala com essas crianças, né, com deficiência, e eu (pausa) olha, eu acho muito difícil, tá, porque no momento, eu sou a professora regente da sala, eu não tenho professor auxiliar, então, eu trabalho com eles na medida do possível, porque, fica difícil o trabalho pra dar atenção só pra aquele aluno, e como na minha sala tem mais de um aluno deficiente, então eu faço, olha, o possível(muda a entonação).

P: Fale da sua interação com seu aluno com deficiência mental.

R: Olha, eu trato ele com muito, muito carinho, com muito respeito. Olha, eu dou o máximo, o máximo, o máximo mesmo. Porque eles são, pra começar, eles são muito dóceis, né, eles são umas crianças bem sensíveis mesmo, e olha, eu faço de tudo mesmo, mas só que, como eu acho difícil, assim, sozinha, sabe, dar atenção pra eles, mais atenção.

## **Entrevista 15**

---

P: Como é para você ter um aluno com deficiência mental em sala de aula do ensino comum?

R: É, sempre a gente avalia de uma forma diferente, né, a gente olha pra eles com os outros olhos, e(pausa) é bom porque a gente vê o esforço deles, às vezes, até mais que os alunos que não têm nenhum problema de deficiência.

P: Fale da sua interação com o seu aluno com deficiência mental.

R: Olha, a gente é bastante amigo, né, desde que eu comecei a dar aula(fala baixinho, incompreensível, muito timidamente) por mais que não seja aquela coisa do jeito que a gente quer (novamente incompreensível) porque falta um pouco de entendimento, de organização, a gente releva isso devido ao esforço que ele tem, né.(encerra visivelmente constrangido).



## **Entrevista 16**

---

P: Como é para você ter um aluno com deficiência mental em sala de aula do ensino comum?

R: Olha, é, a gente sente um pouquinho de dificuldade porque eles merecem maior atenção, mas eu acho assim que, no meu caso, esse aluno vem retribuindo muito e não tem problema nenhum.

P: Fale da sua interação com o seu aluno com deficiência mental.

R: Ah é, nossa interação é muito grande porque ele conta tudo, as coisas que ele passa, o dia a dia dele, sabe, conversa bastante com a gente, é uma interação boa.

## **Entrevista 17**

---

P: Como é para você ter um aluno com deficiência mental em sala de aula do ensino comum?

R: Pra mim é bastante complicado, porque às vezes eu até me sinto (pausa) incapaz (fala correndo). Porque (pausa) eu não me sinto preparada para trabalhar com uma criança com (pausa) com uma deficiência, né? E em consequência disto, eu não tenho os materiais, e por essa razão muitas vezes atrapalha (ênfase na fala), eu até acho que é um termo triste de ser colocado, né? Porque aquela criança, ela tem o direito de ficar ali dentro, mas às vezes eu percebo isso, que ela atrapalha (ênfase) minha aula, meu trabalho, o rendimento da sala, porque várias vezes ela fica (pausa) aleatória a tudo o que está acontecendo dentro da sala. (busca a palavra alheia). E então ela começa, é, a incomodar, né, entre aspas, a incomodar, porque eu não tenho como trabalhar com ela, eu não tenho os materiais, na realidade, eu fico perdida, o que fazer com aquela criança.

P: Fale da sua interação com o seu aluno com deficiência mental.

R: Dentro do que eu sei, eu tento fazer o possível, dou bastante atenção a ele, procuro até oferecer alguns materiais que eu tenho, algumas coisas que eu preparei com sucata mesmo, mas fica muito complicado. Eu procuro fazer o possível por essa criança, mas eu tenho tido muita dificuldade.

## **Entrevista 18**

---

P: Como é para você ter um aluno com deficiência mental em sala de aula do ensino comum?

R: É difícil, porque quando você não tem formação para trabalhar com esses alunos, né, as dificuldades são muitas, né?

P: Fale de sua interação com o aluno com deficiência mental.

R: É uma interação boa, não vejo dificuldade nenhuma de relacionamento, e (pausa) acho que (pausa) transcorre bem.

## **Entrevista 19**

---

P: Como é para você ter um aluno com deficiência mental em sala de aula do ensino comum?

R: Eu acho, eu, particularmente, não estou preparada para lidar com esse aluno, né, eu sinto dificuldade. A minha interação com ele é, talvez até prejudique o processo de aprendizagem dele. Acho que nós deveríamos, antes desses alunos virem pra escola, nós, professores, deveríamos estar preparados para receber esses alunos, mas a maioria não está.

P: Fale da sua interação com o seu aluno com deficiência mental.

R: Como seria essa interação? O relacionamento? (faço que sim com a cabeça). Olha, pra ser bem sincera, geralmente, essa criança, ela fica meio que anulada na sala, porque geralmente eles não (pausa) eles não buscam ajuda. É, eles ficam intimidados na sala, por conta dos outros alunos. Muitas vezes, então, é aquele negócio, como o aluno não dá trabalho, algumas vezes ele fica mesmo colocado de lado, é assim quase que natural, você as vezes chega e pergunta, procura observar se ele tá tendo alguma dificuldade. Quando é no caso de deficiência visual eu dou atenção mais especial, eu procuro acompanhar, às vezes, eu procuro copiar, ou às vezes o colega se oferece para copiar, mas no caso de necessidade, é (pausa) quando é mental, é (pausa) eu geralmente (pausa) o aluno fica isolado na sala de aula.

## Entrevista 20

---

P: Como é para você ter um aluno com deficiência mental na sala de aula do ensino comum?

R: Pra mim, é, não tem grandes dificuldades com esse aluno com deficiência, mas existem casos que requer bastante atenção (o professor tem dificuldade de fala, um tipo de dislexia bastante aparente).

P: Fale da sua interação com seu aluno com deficiência mental.

R: Existe aluno de baixa, moderada e alta deficiência mental. Os de baixa deficiência mental quase não existe dificuldade, e a deficiência quase não atrapalha. O problema é os de grande deficiência mental que eles requer atenção quase que exclusiva e devido ao muito grande número de alunos que a gente tem, é, causa assim bastante dificuldade. E é muito difícil dentro de uma escola que existe um grande número de alunos e você tá quase que exclusivamente pra um só.

## Entrevista 21

---

P: Como é para você ter um aluno com deficiência mental em sala de aula do ensino comum?

R: Olha, nós, eu, enquanto professora, eu não me sinto preparada para receber um aluno assim, porque a sala é numerosa, nós temos aqui o número de 40 a 45 alunos por sala, então, a gente, pra atender isso individualmente, fica bastante difícil e além disso nós não temos curso nenhum, nós não sabemos trabalhar com eles por falta de informação, entendeu? Então, a gente não tá preparado no convívio pra isso. No ano passado, eu tive uma aluna que tinha deficiência visual, eu não sabia como trabalhar com ela. Então, eu tinha muita, mas muita (ênfase) dificuldade pra chegar a ela, inclusive, um dia ela chegou pra mim e falou: professora, a sra. acha que eu sou burra?. Eu falei: não, você não é burra, você tem deficiência visual, aí já é uma outra questão, e eu não estou preparada pra trabalhar com você, e a minha didática é totalmente assim, né? E a gente não tem uma disponibilidade só pra eles, porque a sala tinha 40, 45 alunos.

P: Fale da sua interação com o aluno com deficiência mental.

R: É o que eu disse anteriormente, eu procuro fazer o meu trabalho da melhor forma possível, mas o que está faltando é, como é que se diz, uma preparação, nós não estamos preparados, mas o que está no alcance da gente a gente tem

que procurar fazer, tá? E é assim, eu acho que não sei se nesse caso seria uma inclusão, porque ele tá se sentindo diferente na sala de aula, ele tá se sentindo, tá, de repente, ele pode até se sentir excluído, porque ele vê que ele é diferente, e ele sente isso, ele percebe isso, isso não é legal pra ele.

## **Entrevista 22**

---

P: Como é para você ter um aluno com deficiência mental em sala de aula do ensino comum?

R: É acreditar que esse aluno pode aprender, pode alçar vôo em direção ao conhecimento. Pra isso, é necessário que a gente tenha bom senso, tenha compreensão do problema que a criança tem e, principalmente, acredite que os seres humanos são possíveis de mudanças, são possíveis de transformações e são possíveis principalmente de entendimento. A criança aprende sim, só que de uma maneira diferente. Descobrir esse jeito diferente é tarefa do professor.

P: Fale da sua interação com o aluno com deficiência mental.

R: A criança portadora de deficiência mental, ela tem antes de tudo um olhar diferente, um olhar que sobrepõe os outros olhares, então, a interação com ela é muito positiva, principalmente no ponto de vista lúdico, nós podemos brincar, podemos jogar, na sala de recursos eu encontro muita facilidade de interagir com essas crianças, porém, eu acho que nós precisamos também ampliar o nosso conhecimento e a nossa visão de mundo pra que essa interação se faça de uma maneira mais profunda. Nesse momento também eu estou vendo a inclusão através da informática como uma forma muito importante de interagir com as crianças. As crianças gostam muito de jogos, principalmente quando jogam na sala de computação.

## **Entrevista 23**

---

P: Como é para você ter um aluno com deficiência mental em sala de aula do ensino comum?

R: Não é fácil ter um aluno deficiente mental em uma sala comum, junto com os alunos normais, que têm um desenvolvimento normal. É frustrante, às vezes, porque o aluno ele percebe que ele não tem (ênfase) as mesmas habilidades, ele fica triste, e aí que entra o trabalho do professor, de falar “olha, você tem dificuldade, mas a gente pode superar isso. É trabalho assim individual, é um tratamento individual. Cada(...) DM, cada aluno especial que nós temos, exige de

uma determinada forma, e a gente precisa ter flexibilidade para entender, acompanhar e ajudar.

P: Fale de sua interação com seu aluno com deficiência mental.

R: A interação com aluno (...) especial é algo muito (ênfase) especial, porque nós, professores, nós acabamos nos apegando muito com esse aluno, então ele realmente é especial, e ele também (ênfase) tem um carinho muito grande pela gente que, às vezes, fica assim até complicado( ênfase) ele entender: “não, eu sou sua professora, eu não sou sua mãe”. Porque eles tem um tratamento de tia, de mãe, e a gente precisa conquistá-los, porque se nós desejamos que eles desenvolvam(...) aquilo que a gente propõe pra eles, a gente precisa agir diferente como com os outros alunos, com os outros alunos a gente tem até uma certa (...) distância, com eles não, nós precisamos nos aproximar, nós precisamos conquistá-los, muito mais que os normais, e nós precisamos, às vezes até persuadi-los para que eles possam acompanhar. E mesmo assim não é um acompanhamento igual ao dos alunos normais.

# **ANEXOS**

## **Anexo A**

Relatório Final da Unidade de Apoio à Inclusão

**SUBSTITUIR ESTA FOLHA PELA XEROX DO RELATÓRIO – P. 1**



**SUBSTITUIR ESTA FOLHA PELA XEROX DO RELATÓRIO – P. 2**

## **Anexo B**

Autorização da Coordenação de Políticas Específicas em Educação

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)