



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

SÔNIA BERTONI SOUSA

INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL:
expectativas dos professores.

São Carlos
2008

SÔNIA BERTONI SOUSA

INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL:
expectativas dos professores.

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para obtenção do título de doutor em Educação Especial.

Orientadora: Dra. Maria da Piedade Resende da Costa

São Carlos
2008

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S725ia

Sousa, Sônia Bertoni.

Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência
mental: expectativas dos professores / Sônia Bertoni Sousa.
-- São Carlos : UFSCar, 2008.

161 f.

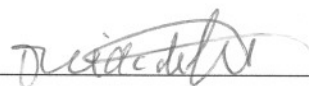
Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2008.

1. Educação especial. 2. Deficiência mental. 3. Inclusão
escolar. 4. Aprendizagem. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)

Banca Examinadora da Tese de **Sônia Bertoni Sousa**

Profa. Dra. Maria da Piedade R. da Costa
(UFSCar)

Ass.  _____

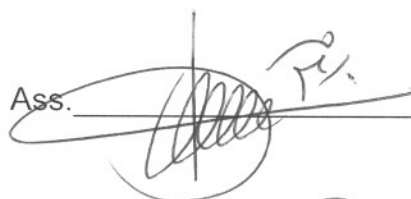
Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari
(UFSCar)

Ass.  _____

Profa. Dra. Maria Amelia Almeida
(UFSCar)

Ass.  _____

Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox
(UFU)

Ass.  _____

Prof. Dr. Júlio Romeiro Ferreira
(UNIMEP)

Ass.  _____

O ofício de ensinar não é para aventureiros, é para profissionais homens e mulheres que, além dos conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania.

Ildeu Moreira Coelho

DEDICO ESTE TRABALHO:

Aos homens e às mulheres que enfrentam no Brasil de hoje o desafio de dar significado ao ofício de ensinar, principalmente àqueles que se preocupam em ensinar pessoas com necessidades especiais.

Aos que conseguem extrair forças para lutar por uma proposta alternativa de sociedade, aos que acreditam na transformação das relações humanas de forma que o poder seja substituído pelo serviço, o comércio, pela partilha e a alienação, pela capacidade de ver e ouvir a realidade.

DEDICO EM ESPECIAL:

Àqueles que me deram à vida. A minha mãe Diva (*in memoriam*), sinto saudades... Onde está você além de estar dentro de mim? Ao meu pai pelo carinho, cuidado, amor e pela proteção. Você é um grande exemplo de homem!

Ao meu companheiro Wilmar Jr., pela compreensão, incentivo e afeto.

Aos meus filhos Tiago e Morgana, razão da minha existência e do meu viver, minhas fortalezas, minhas fontes de energia. Meu amor por vocês é incondicional!

A todos os meus familiares, tios, tias, primos, primas... Sinto saudades das festas, dos encontros no domingo, da alegria, enfim, daqueles tempos que não voltam mais!

Em especial dedico ao Tio e Padrinho Edimar a quem tanto pedi orações para que eu pudesse chegar ao término deste trabalho e por tantos outros motivos; à Tia Marlene pelo acolhimento e educação esmerada. Vocês são especiais para mim!

À tia Carmem que a vida se incumbiu de presentear-me como segunda mãe. E ao meu primo Cláudio, pelas mães compartilhadas.

Ao meu irmão e à sua família, que no momento ausente, me fazem muito falta.

Ao primo Ricardo, pelo companheirismo na infância e adolescência, pelo caminhar em direção à escola e compartilhar tantos sonhos. Exemplo de profissional!

À amiga de todas as horas, irmã que Deus me presenteou, que ouve os meus desencantos com a vida e com a profissão e que me incentiva a não desanimar, que compartilha comigo o desejo e a luta por um mundo melhor. Você está dentro do meu coração, Maria Helena;

À minha outra amiga e companheira Carminha, sempre linda e elegante, com seu jeitinho de ser que lhe é peculiar, e que nos momentos difíceis de minha vida sempre se faz presente, me encorajando a ousar e a ser feliz.

À Sigrid Bitter, companheira de viagem, pela sintonia, pelo carinho, pelo companheirismo e pelos cuidados. Gosto muito de você!

À Rosângela de Oliveira, que me contagia com seu jeito jovem de ser e espontâneo de se expressar.

Aos amigos de sempre da 13ª turma da Educação Física da UFU, em especial aos amigos-irmãos de toda hora, Didi e Adauto.

Aos amigos de fé e de orações do 109º DC.

Aos amigos do Praia Clube, do UNIPAM, da UNIPAC, da UFU, do Estado, da Secretaria Municipal de Educação (professores e profissionais da secretaria, das escolas, do CEMEPE e do NADH (em especial à Laura, Luzinete, Maria Isabel, Socorro, Silvânia, Martinha, Noemi, Joana, Alessandra, Márcia, Carla, Fabiana e Rochele).

A todos os alunos que passaram pela minha vida e me ensinaram a ser o que sou.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora, pai e mãe da espiritualidade.

A minha orientadora Maria da Piedade Resende da Costa pela longa caminhada, pela paciência e por ensinar que tudo tem seu tempo. E, acima de tudo, por respeitar nossas diferenças e entender minhas limitações.

À prof^a Dra. Gilberta de Martino Jannuzzi, ao Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira, à Prof^a Dra. Maria Amélia Almeida, à Prof^a Dra. Maria Aparecida Mello e à Prof^a Dra. Maria Júlia Canazza Dall' Acqua pelas contribuições no exame de qualificação. Aprendi muito com todos vocês.

Aos professores e alunos do PPGEEs da UFSCar, que carinhosamente me receberam e respeitaram minhas diferenças. Aprendi muito com todos vocês!

À Elza e Avelino do PPGEEs, que sempre atenderam com presteza às minhas solicitações.

À Prof^a Dra. Fátima Elisabeth Denari pela atenção, pelo diálogo e contribuições ao trabalho.

Ao Prof. Dr. Apolônio Abadio do Carmo, pelos ensinamentos e reflexões.

Ao Prof. Dr. Gabriel Muñoz Palafox que sempre está disposto a ouvir, a ajudar e a compartilhar seus conhecimentos. Você é generoso, humano, sensível, inteligente, ousado e sincero e, me mostrou que eu não estava sozinha.

Ao Prof. Dr. Silvio Soares dos Santos, que, apesar de nossas diferenças ideológicas, compartilhou comigo suas experiências e saberes e me fez refletir e decidir alguns caminhos.

À Jussara amiga de toda hora, e aos demais colegas do NIAFS e da Educa que souberam compreender meu cansaço e me ajudaram na caminhada, em especial à

Profª Dra. Patrícia Silvestre de Freitas e ao Prof. Dr. Alberto Martins da Costa, que me acolheram com respeito e carinho no NIAFS.

À Solange Rodovalho Lima, minha companheira de doutorado e que compartilhou comigo minhas angústias e me ajudou na caminhada.

À Rosângela, também colega de doutorado da UFSCar, pela carona, pela força e demonstração de carinho e atenção.

Ao Régis pelas sugestões e amizade. Admiro-o muito como profissional!

À Luzinete, que compartilhou de perto meus conflitos teóricos e ideológicos e sabiamente me ouviu e me incentivou chegar ao término desta caminhada. Admiro muito você pela sensatez, pelo equilíbrio e pela amizade.

À Dona Celina que cuidou, com tanto carinho, da minha família na minha ausência.

À Beatriz pela leitura crítica e perspicaz.

Ao André e Marta Maria, colegas do CEMEPE, pela ajuda nos momentos finais.

À Maria Isabel de Araújo, pela oportunidade de estar na Educação Especial e compartilhar comigo alguns sonhos. Aprendo muito com você!

Aos pedagogos do Ensino Alternativo, que me ajudaram na coleta de dados.

Aos professores do Atendimento Educacional Especializado e da Sala Comum que responderam gentilmente aos questionários da pesquisa, sem vocês este trabalho não seria concretizado.

A todos que de alguma forma contribuíram para a efetivação desta pesquisa.

Obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa trata de questões advindas da Educação Especial e permeia um contexto ampliado de educação, mundo e sociedade. Tem por objetivo analisar as expectativas manifestadas pelos professores da sala comum e do atendimento educacional especializado da rede pública municipal de Uberlândia/MG que possuem alunos com deficiência mental (DM), em relação à aprendizagem do saber escolar e à inclusão desses alunos na escola regular. Para atender ao objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa de campo de caráter analítico-crítico. Foram aplicados questionários contendo questões abertas, fechadas e mistas aos professores participantes do estudo. Foram analisados 76 questionários de professores da sala comum (PSC) e 55 questionários de professores do atendimento educacional especializado (PAEE), o que corresponde a respectivamente 36,01% e 67,90% da população total. Para a análise dos dados verificou-se o percentual das respostas apresentadas pelos respondentes, bem como se analisou o conteúdo nelas expresso. Para análise estatística utilizou-se o teste Qui Quadrado (X^2) para proporções esperadas desiguais entre as diferentes populações pesquisadas (PAEE e PSC) e o teste Qui Quadrado (X^2) para proporções esperadas iguais entre as mesmas populações. Para a análise dos dados foram agrupadas as respostas a partir da predefinição de categorias de análise, e a interpretação qualitativa dos dados coletados foi feita utilizando-se a lógica de afastamento e aproximação ao objeto de estudo por meio da análise hermenêutica-dialética da realidade. Os principais resultados apontam que a expectativa dos professores é que os alunos com DM se socializem e também aprendam o saber escolar; os professores concordam que esses educandos sejam incluídos na sala comum desde que haja tanto mudanças estruturais e econômicas quanto de natureza comportamental, especialmente políticas. Além disso, prevaleceu de forma hegemônica, para os dois grupos de professores, que a função social da escola é propiciar o saber sistematizado, formando o cidadão consciente, crítico, autônomo, agente de transformações necessárias para que haja um mundo melhor, mais justo e igualitário. À guisa de conclusão, pode-se afirmar que, as funções atribuídas à escola e as expectativas dos professores ainda são incompatíveis com a prática da educação pública vigente, uma vez que as escolas continuam estruturadas num tipo de modelo organizacional que pretende tratar a todos como iguais. Mas, diante da falta objetiva de estrutura e recursos materiais, associada à falta de ampliação e incorporação, de fato, da reflexão científica e político-social sobre a natureza da Inclusão, faltam condições efetivas para que esta se concretize como prática político-pedagógica cotidiana na realidade escolar. Somente a partir de uma ressignificação da concepção de educação nas escolas públicas e, conseqüentemente, da construção de bases necessárias à transformação da atual organização escolar, no que se refere à estrutura de funcionamento, ao conhecimento, ao tempo e ao espaço escolar, será possível avançar e atender as expectativas dos professores em relação ao aluno com deficiência mental e à adoção de uma política pública, efetivamente, inclusiva.

ABSTRAC

This research treats of the questions which more specifically result from the area of special education. However to discuss and permeate an amplified context of education, the world and society. This research has as its objective to analyze the expectations demonstrated by teachers from the common class room and of the specialized educational service of the public municipal network of Uberlândia/MG which has students with mental deficiencies (DM), in relation to learning the content proposed by the school and the inclusion of these students in the regular school framework. So as to attend the proposed objective an analytical-critical field survey was carried out. Questionnaires which contained open, closed and mixed questions were applied to the teachers, participants in the study. Seventy six (76) questionnaires from teachers from common class room were analyzed (PSC) and fifty five (55) questionnaires from teachers from specialized educational attention (PAEE). This corresponds to respectively 36.01% and 67.90% of the total population. For data analysis the percentage of answers presented by the respondents was analyzed as well as analyzing the content expressed in same. For a statistic analysis the chi-square-test (X^2) was used for proportions which were expected to be unequal between the different populations object of the research (PAEE and PSC) and the chi-square-test (X^2) for proportions which were expected to be equal among the same population. For the analysis of the data the answers were grouped together starting from the pre-definition of analysis categories and the qualitative interpretation of the collected data was made using the logic of separation and approach relating to the object under study while using the hermeneutical-dialectical analysis of reality. The principal results show that the expectations manifested by the teachers are that the students from the DM socialize and learn the school content; they also are in agreement that these pupils be included in a common class room provided that there be as much structural and economical changes as those of a behavioral nature and especially political. Also what prevailed in a hegemonic form for the two groups of teachers was that the social function of the school is to propitiate systematized knowledge, forming conscious, critical, autonomous citizens who are agents of necessary transformations so that there will be a better, fairer and equalitarian world. From the manner in which the conclusion was made one can affirm, that the functions which are attributed to the school in inclusive education and the expectations of the teachers are still incompatible with the practice of public education in vogue, as the schools continue to use structures of an organizational model type which intends to treat all as equal. But, in the face of an objective lack of structure and material resources, associated with a lack in amplification and incorporation, in fact, of a scientific and social-political reflection as to the nature of inclusion, there is an absence of effective conditions for this process to become concrete as a daily teaching policy practice in the school reality. Only from a re-signification of the education concept in public schools and consequently of the construction of the necessary basis for the transformation of the present school organization, in that which refers to functioning structure, to knowledge, to time and to school area, will it be possible to advance and attend to the expectations of the teachers in regards to the student who has a mental deficiency and the adoption of a public policy which is effectively inclusive.

RÉSUMÉ

Cette recherche fait une approche sur des questions issues, plus précisément de l'éducation spécialisée, aussi que discute et entremêle un contexte amplifié de l'éducation, du monde et de la société. Elle a pour but l'analyse des envies manifestées par les professeurs des salles de classes communes et de celles de l'accueil de l'éducation spécialisée du réseau public municipal à Uberlândia Minas Gerais qui possède des élèves avec déficience intellectuelle quant à l'apprendissage aussi que d'inclusion sociale à l'école régulière. Pour attendre l'objectif proposé, on a réalisé sur place, une recherche de caractère d'analyse critique. Des questionnaires à des questions ouvertes aussi que fermées et multiples ont été appliqués aux professeurs qui ont participé de cet étude, y comprenant 76 questionnaires de professeurs de classes communes (PSC) et 55 questionnaires de professeurs de classes de l'accueil de l'éducation spécialisée (PAEE), dont correspondent 36% et 67% respectivement. Pour l'analyse des données on a vérifié le pourcentage des réponses présentées, aussi que on a analysé le contenu y représenté. Pour l'analyse statistique on a utilisé la méthode Quicarré (X^2) pour les proportions attendues différentes entre les deux populations recherchées (PAEE) et PSC). Et encore la méthode Quicarré (X^2) pour les proportions attendues égales, pareilles, parmi les mêmes populations. Pour l'analyse des données, les réponses ont été regroupées selon de la prédefinition des catégories d'analyse, et l'interprétation qualitative des données rassemblées a été faite en s'utilisant la logique d'éloignement et l'approche à l'objet d'étude au moyen de l'analyse herméneutique et dialectique de la réalité. Les principaux résultats indiquent que l'envie manifestée par les professeurs c'est que les élèves avec déficience intellectuelle puissent apprendre et puissent aussi se socialiser; en, plus les professeurs sont accordés à ce que ces élèves soient inclus dans les classes régulières dès qu'il y ait, tant des réformes structurelles et économiques que des changements comportementaux, et en particulier, des changements politiques. En outre, il a prévalu de forme hégémonique, pour les deux groupes d'enseignants, que la fonction sociale de l'école est rendre propice le savoir systématisé, forment le citoyen conscient, critique, indépendant, agent de transformations nécessaires pour qui ait un monde meilleur, plus juste et égalité. Face aux questions analyser il est possible affirmer que le concept d'éducation qui domine sur le modèle de l'éducation brésilienne et la fonction sociale attribuée en ce moment à l'école ne sont pas compatibles avec les envies de ses professeurs, soient-ils de classes communes ou de celles de l'accueil de l'éducation spécialisée, pas seulement à ce qui concerne les valeurs et les buts des savoirs, mais aussi l'inclusion de l'élève avec déficience intellectuelle. Alors, on a conclu que, seulement partir d'une redéfinition de la conception de l'éducation dominante sur le modèle de l'éducation municipale aussi que de la fonction sociale de l'école, sera possible atteint les envies des ses professeurs. Pour que ças'accomplie il faut qu'il y ait des réformes sur les enjeux de l'actuelle organisation, de la structure de fonctionnement, de la connaissance, du temps et de l'espace scolaire.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD - Associação de Assistência à Criança Deficiente
AAIDD - American Association On Intellectual And Developmental Disabilities
AAMR – Associação Americana de Retardo Mental
ADA – Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem
AEE- Atendimento Educacional Especializado
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAMPUS - Campus Municipal de Educação Especial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA - Ciclo Básico de Alfabetização
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEEEU - Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia
CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CID - Classificação Internacional de Doença
CNE – Conselho Nacional de Educação
CORDE - Coordenadoria da Educação Especial
DM – Deficiência Mental
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
ESCOL - Educação, Socialização e Coletividades Locais
FAEFI – Faculdade de Educação Física
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MG – Minas Gerais
NADH - Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas
NUTESSES - Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial
ONU - Organização das Nações Unidas
PAEE – Professor do Atendimento Educacional Especializado
PDS - Partido da Democracia Social

PEA – Programa Ensino Alternativo
PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMU – Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPB - Partido Populista Brasileiro
PR - Paraná
PSC – Professor da Sala Comum
RME/UDI - Rede Municipal de Ensino de Uberlândia
RS – Rio Grande do Sul
SC – Santa Catarina
SESC – Serviço Social do Comércio
SME – Secretaria Municipal de Educação
SP – São Paulo
UDI - Unidade de Desenvolvimento Infantil
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos
UNIPAM – Centro Universitário de Patos de Minas

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Organograma do CEMEPE.....	81
FIGURA 2: Organograma do NADH.....	84

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Conceitos de deficiência mental elaborados pela AARM.....	59
QUADRO 2: Nome das escolas, quantitativo de alunos com deficiência mental e quantitativo de professores.....	92
QUADRO 3: Estrutura utilizada para exploração do material teórico contido nos questionários.....	98
QUADRO 4: Conceito de deficiência mental dos PAEE e dos PSC.....	103
QUADRO 5: Conceito de inclusão dos PAEE e dos PSC.....	105
QUADRO 6: Inclusão do aluno com deficiência mental.....	108
QUADRO 7: O aluno com deficiência mental deve ir à escola.....	111
QUADRO 8: Justificativas apresentadas pelos professores quanto ao aluno ir ou não à escola.....	112
QUADRO 9: Função social da escola.....	115
QUADRO 10: Aprendizagem dos conteúdos escolares ensinados em sala.....	116
QUADRO 11: Justificativas apresentadas quanto à aprendizagem ou não dos conteúdos.....	118
QUADRO 12: Diferença na forma de aprender do aluno com e sem deficiência mental.....	121
QUADRO 13: O aluno com DM ter ou não que aprender os mesmos conteúdos que o aluno não deficiente.....	123
QUADRO 14: Justificativas apresentadas quanto à aprendizagem ou não dos mesmos conteúdos por aluno com e sem DM.....	125
QUADRO 15: Teoria da aprendizagem utilizada para ensinar os alunos com deficiência mental.....	127
QUADRO 16: Planejamento para aluno com deficiência mental.....	129
QUADRO 17: O que leva em conta ao desenvolver uma prática pedagógica com o aluno com deficiência mental.....	130
QUADRO 18: Expectativa dos professores quanto à escolarização do aluno com deficiência mental.....	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
O Problema de Pesquisa e os Objetivos do Estudo.....	20
PARTE I	
A POLÍTICA DE INCLUSÃO COMO POSSIBILIDADE DE PENSAR A ESCOLA PARA ALÉM DO CAPITAL.....	36
PARTE II	
ESTUDOS E REFLEXÕES NO CAMPO DA APRENDIZAGEM DO SABER ESCOLAR POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL.....	57
As definições de deficiência mental da AARM de 1992 e 2002: uma breve análise.....	57
A aprendizagem da pessoa com deficiência mental: contribuições da literatura científica	61
Teoria Histórico-Cultural aplicada aos estudos sobre prática pedagógica e desenvolvimento cognitivo.....	69
PARTE III	
ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA.....	75
PARTE IV	
OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	89
TIPO DE PESQUISA E PARTICIPANTES.....	89
LOCAL.....	89
MATERIAL.....	89
INSTRUMENTOS.....	89
PROCEDIMENTOS	90
Para os aspectos éticos.....	90
Para a seleção dos participantes.....	90
Para a construção dos instrumentos.....	94
Para a coleta de dados.....	96
Para os procedimentos de análise e interpretação dos dados.....	96
PARTE IV	
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	102
Dados referentes às temáticas centrais abordadas na pesquisa.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
Referências.....	144
Anexo.....	155
Apêndices.....	156

APRESENTAÇÃO

Nasci na cidade de Uberlândia, fiz graduação em Educação Física e formei-me na Universidade Federal de Uberlândia, no final de 1983.

O curso de Educação Física propicia aos profissionais a possibilidade de exercerem sua profissão em diferentes campos de atuação, portanto cada um deles representa práticas sociais com interesses e enfoques filosóficos, científicos e pedagógicos diferenciados, que podem ser analisados epistemologicamente em decorrência de visões, explícita ou implicitamente, colocadas sobre o homem, o mundo e a sociedade.

Sou uma profissional do campo educacional e parto do princípio de que Educação Física é uma área do conhecimento incorporada às ciências da Educação, devido a sua natureza eminentemente pedagógica.

Trata-se também de uma prática política ausente de qualquer tipo de neutralidade científica e ideológica. Isto é, a todo o momento, reflete conscientemente ou não, concepções que simbolicamente foram criadas e estruturadas para sustentar um determinado modelo de sociedade.

Já trabalhei em escola pública como professora de Educação Física escolar, onde na época existiam as salas especiais, formadas por alunos com deficiências ou que possuíam problemas de alguma natureza. Estas salas eram sempre confiadas a mim, pois eu nunca recusava trabalhar nelas por entender que estar com essas crianças era um desafio permanente e uma fonte de aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional.

Além do ensino básico, tenho experiência profissional no ensino superior e em pós-graduação *lato-sensu*, ministrando disciplinas voltadas para a área didático-pedagógica em Educação, Educação Física, Educação Especial, Inclusão e Pesquisa Científica.

Mesmo estando em cargo de assessoria pedagógica, de formadora de formadores e de pesquisadora sempre tive a preocupação com o cotidiano escolar e, mais especificamente, com os professores, por saber exatamente como é ser professor em país como o nosso.

Uma das atividades que realizo com grande prazer é ensinar. Minha carreira é fruto de meu encanto pela educação. Pode parecer romântico este testemunho, quando se considera a situação em que vivem os professores no Brasil. Não penso

que sou uma exceção, um caso. Não deixo de enfrentar limites, de querer de vez em quando “abandonar tudo”, de perder as esperanças. Entretanto, é no próprio espaço do trabalho que “esperanço” de novo, retorno com vigor a luta, encontro possibilidades e alternativas.

Em 2000 ingressei no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia para desenvolver um estudo voltado para o tema inclusão, que é uma área que me desperta grande interesse.

Depois do Mestrado comecei um trabalho na Secretaria Municipal de Educação, mais especificamente, no Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas, setor que coordena a Educação Especial do município, como responsável pela área de estudos, projetos e pesquisas em Educação/Educação Especial.

A partir de então intensifiquei minha participação em eventos científicos e elaboração de artigos e pesquisas divulgando os trabalhos tanto do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas da Secretaria de Educação de Uberlândia, quanto de outras instituições na qual também estou envolvida, tais como: o Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Atividades Físicas e Saúde da Universidade Federal de Uberlândia, que possui como um de seus segmentos o atendimento às pessoas com deficiência; o Centro Universitário de Patos de Minas e a Universidade Presidente Antônio Carlos, de Uberlândia. Na Prefeitura Municipal de Uberlândia atuei, em 2001, como coordenadora do Programa de Educação Especial.

Tenho, também, outras experiências com trabalhos científicos como, por exemplo, orientação e participação em várias bancas de trabalhos de defesa de monografia e artigos de pesquisa tanto de curso de graduação como de pós-graduação.

Portanto, foi a partir desse maior envolvimento com trabalhos científicos; ao mesmo tempo, acompanhando a realidade da Educação/Educação Especial do município de Uberlândia; e, percebendo os conflitos advindos do movimento de inclusão gestado pela Secretaria de Educação e a realidade educacional vivida tanto pelos alunos com deficiência como pelos alunos sem deficiência, bem como pelos professores das escolas, é que surgiram as inquietações que deram origem ao problema de pesquisa que me levou ao ingresso no doutorado em Educação Especial da UFSCar.

Assim, elaborei este trabalho que aborda mais especificamente o tema da inclusão/deficiência mental; e, espero a partir dele, solidificar ainda mais a minha atuação como pesquisadora na área da Educação/Educação Especial.

Daquilo que eu sei

Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo foi concebido
Daquilo que eu sei
Nem tudo foi proibido
Nem tudo me foi possível
Nem tudo me deu certeza
Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos
Cheirei, toquei, provei
Ah! Eu usei todos os sentidos
Só não lavei as mãos
E é por isso que eu me sinto
Cada vez mais limpo...
Cada vez mais limpo...
Cada vez mais limpo...

Ivan Lins e Vitor Martins

INTRODUÇÃO

O problema de pesquisa e os objetivos do estudo

O tema central desta pesquisa é a relação entre deficiência mental, aprendizagem¹ e inclusão na escola comum. Segundo a Associação Americana de Retardo Mental², a deficiência mental é uma incapacidade originada antes da idade de 18 anos caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo e está expressa nas habilidades sociais, conceituais e práticas (AAIDD, 2008)³.

O interesse em realizar um estudo desta natureza surgiu logo depois de defender a dissertação de mestrado (SOUSA, 2002), cujo objetivo foi explicitar, no contexto das aulas de Educação Física Escolar, qual seria a situação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas redes municipal e estadual da cidade de Uberlândia, MG, em face da Política Nacional de Inclusão.

Depois de pesquisar 102 escolas do ensino fundamental, constatou-se, de maneira geral, um forte distanciamento entre a realidade vivida pelos alunos com necessidades educacionais especiais das redes de ensino investigadas e as metas preconizadas pela Política Nacional de Inclusão, uma vez que até o ano de 2002 não tinham sido garantidas condições básicas para seu acesso e permanência na escola comum e, mais especificamente, nas aulas de Educação Física.

Nesse contexto foram verificados três aspectos: a) o maior número de alunos com deficiência mental encontrava-se matriculado nas escolas da rede pública estadual; b) a maior concentração desses mesmos alunos encontrava-se, nessa rede, nas séries iniciais; e, c) não havia um único aluno com deficiência mental a partir da quinta série do ensino fundamental. Já no que diz respeito à rede pública

¹ Aprendizagem é o conjunto de atividades que conduz a pessoa a transformar-se, adquirindo novos hábitos, atitudes e habilidades decorrentes da construção do conhecimento (ANTUNES, 2001, p. 81-82). O conhecimento é o saber adquirido e acumulado pelo homem (ARANHA e MARTINS, 1996, p. 21).

² A Associação Americana de Retardo Mental - American Association on Mental Retardation (AAMR) passou recentemente a chamar-se Associação Americana de Desenvolvimento Intelectual e Desabilidades - American Association On Intellectual And Developmental Disabilities (AAIDD) e mudou-se então a denominação pessoas com deficiência mental para pessoas com deficiência intelectual (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E DESABILIDADES, 2008).

³ Esta definição é discutida na parte II deste estudo.

municipal, foram identificados, na época, 42 alunos com deficiência mental, estando 37 deles matriculados nas séries iniciais e apenas 5 nos anos escolares seguintes.

Diante desses resultados, pôde-se constatar, na coleta de dados realizada em 2007 para este estudo, que houve na rede municipal de ensino um aumento significativo do número de alunos com deficiência mental, o qual passou de 42 (SOUZA, 2002) para 133, sendo 105 matriculados nas primeiras séries e 28 nas séries subseqüentes. Esse aumento de alunos com DM na rede regular é importante para caminhar rumo à política de inclusão.

Entretanto e apesar disso, o número de alunos da 5ª à 8ª série continuou representando um quantitativo muito pequeno em relação aos dos matriculados nas séries iniciais.

Diante da constatação de que grande parte dos alunos com deficiência mental que ingressou na escola comum não ultrapassou as séries iniciais, elaborou-se a seguinte questão central:

1. Quais são as expectativas dos professores que possuem alunos com deficiência mental em relação à aprendizagem do saber escolar⁴ e à inclusão desses alunos na escola comum?

Segundo o documento Educação Inclusiva (BRASIL, 2005), é fato que o aluno com deficiência mental encontra dificuldades para construir conhecimento e demonstrar sua capacidade cognitiva, principalmente quando estuda em escolas com modelos conservadores de atuação pedagógica e gestão autoritária e centralizadora. Ora, sendo esse o modelo predominante no Brasil, é necessário, portanto, repensar a situação escolar desses alunos.

Para Mantoan (2001), o ato de aprender a ler e a escrever constitui uma das metas principais ambicionadas pelas famílias dos alunos com deficiência mental. A expectativa dos pais é que, com a entrada dos filhos na escola, seja diminuída a distância que os separa das pessoas não deficientes.

De acordo com Monteiro (2006), em relação à inclusão de alunos com deficiência mental, mais especificamente, quando entra em discussão os processos

⁴ Considerou-se, nesse estudo, saber escolar como a acumulação de respostas sobre um determinado fenômeno, informações diferentes sobre algo. Essas respostas podem ser divulgadas na forma de informações padronizadas e selecionadas, livros didáticos, esquemas, resumos, fórmulas e transmitidas no contexto da organização escolar (GAMBOA, 2008, p.3).

de letramento⁵ torna-se relevante, uma vez que a leitura e a escrita permeiam a maioria das atividades dos diversos grupos sociais do mundo atual. A autora ainda acrescenta que, pelo fato de serem valorizados fortemente a escrita e a leitura, esses grupos tendem a excluir quem não domina esse tipo de saber.

Sem negar a importância da leitura e da escrita para as pessoas com deficiência mental, é sabido que nem sempre elas conseguem se alfabetizar e dominar o saber escolar, mas os pais, muitas vezes, acreditam que a aceitação social dos filhos com deficiência mental está ligada à sua capacidade de ler e escrever, o que os motiva a agir fazendo com que a tarefa de “alfabetizar” seja considerada a mais importante. Querem, com isto, a qualquer custo, atingir a meta que valorizam, em detrimento de outras aprendizagens que venham a lhes servir decisivamente para a vida.

Segundo estudos realizados por Camargo e Pássaro (2006), Ferreira (2002) e Monteiro (2006), depoimentos de mães com filhos com deficiência mental revelam que estas esperam ansiosamente que seus filhos aprendam a ler e a escrever, pela importância dada à escrita na sociedade. Os pais que possuem filhos com deficiência mental esperam que, de alguma forma, a aprendizagem da leitura e da escrita, assim como a aprendizagem do saber escolar sejam capazes de minimizar a deficiência de seus filhos, aproximando-os da “normalidade”. Mas, se o que se deseja é propiciar aos alunos com deficiência mental uma educação identificada com suas necessidades, respeitando seus limites e explorando suas possibilidades, é importante compreender qual é a relação que eles estabelecem com os saberes, uma vez que apresentam como característica peculiar, a limitação cognitiva.

Assim, para Charlot (2000, p. 79),

Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social.

⁵ Conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico em contextos específicos e com objetivos específicos (FIGUEIREDO e GOMES, 2007, p. 47).

Ao estabelecer a relação do aluno com deficiência mental e os saberes, é preciso considerar que estes são sujeitos únicos, singulares, com características que lhes são próprias e peculiares e que estão inseridos na escola.

Ao pesquisar as relações dos jovens com o saber e a vida escolar, Charlot (2005)⁶ levanta a pergunta sobre que sentido teria para uma criança das classes populares ir à escola, estudar ou não estudar na escola, aprender e compreender. E, para responder a essa questão, ele procurou identificar os processos pelos quais se constrói a relação entre o saber e a escola e as lógicas que organizam esses processos.

Dentre os resultados encontrados, Charlot (2005) verificou que tais lógicas não se encontram com a mesma frequência nas diferentes classes sociais e que esses processos funcionam em histórias singulares, de tal modo que a relação com o saber não é sempre aquela que se encontra mais frequentemente em uma dada classe social e pode até mesmo ser muito diferente. Por exemplo, existem aqueles jovens para os quais estudar torna-se uma conquista permanente do saber e da boa nota; esta voluntariedade é, muitas vezes, o processo dominante entre os alunos do meio popular. Enquanto isso, outros estudam não para aprender, mas para passar para as séries seguintes, até adquirir um diploma e um bom emprego.

Nesse sentido, para a maioria dos alunos oriundos das classes populares, estudar para passar e não para aprender representa o processo dominante. Inclusive, há aqueles que não entendem por que estão na escola; outros que, de fato, nunca entraram na escola, assim como aqueles que estão matriculados e presentes fisicamente, mas jamais entraram nas lógicas específicas da escola.

Se, para Charlot, este é o panorama da relação com o saber na escola para muitos alunos da classe popular, pergunta-se aqui então: Qual é a relação do aluno com deficiência mental com o saber?

Essa e outras questões foram apontadas neste estudo porque, mesmo sendo evidente a importância do conhecimento para a vida dessas pessoas, ainda é uma questão a ser amplamente debatida se os alunos com deficiência mental devem aprender os mesmos conteúdos ensinados na escola comum, já que são, de fato, diferentes e possuidores de limitações cognitivas. Além disso, sabe-se também que

⁶ A equipe de pesquisa Educação, Socialização e Coletividades Locais (ESCOL) – (Departamento das Ciências da Educação, Universidade Paris – VIII, Saint-Denis) começou em 1987 e até hoje desenvolve pesquisas sobre as relações com o saber e com a escola de jovens que frequentam estabelecimentos de ensino em subúrbios (CHARLOT, 2000).

nem sempre esses alunos serão alfabetizados, aprenderão e dominarão os conteúdos, tal como exigido aos alunos do ensino comum.

Precisa-se rever quais os conhecimentos devem ser veiculados na escola, não somente para os alunos com DM, mas para todos os demais alunos, para que esses conteúdos possam, de fato, contribuir para sua formação.

Considerando que a administração das aprendizagens escolares tem suas bases nos princípios liberais da meritocracia e se articula a uma lógica mercadológica de custo/benefício (GARCIA, 2004), defender a idéia de propor conteúdos diferenciados para os alunos com deficiência e sem deficiência não implica propor uma restrição dos conteúdos a serem ministrados, mas organizar o currículo (re)viendo as metodologias, as estratégias de ensino e as aprendizagens de tal forma que possam ser úteis para a vida desses alunos.

Ao longo das últimas décadas as funções atribuídas à escola, assim como as preocupações de uma parcela de professores, intelectuais e gestores que lidam com a educação, têm sido preparar as crianças e os jovens para a vida, ensinando-lhes a respeitar as normas sociais vigentes; construir conhecimentos de qualidade; garantir o desenvolvimento do pensamento crítico, capacitando-os para o exercício da cidadania e transformação social; respeitar a individualidade e habilidade de cada aluno, tendo como base as diferenças e as desigualdades sociais (CARMO, 2006a).

Entretanto, grande parte dessas atribuições à escola e propostas de preparação educacional vem sendo apropriada pelo discurso oficial com a finalidade de dar uma outra visão tecnicista à educação e à formação profissional, ao mesmo tempo em que a educação formal continua sendo alvo direto, em todos os níveis de ensino, de políticas públicas que, além de responsabilizar ideologicamente os educadores pelo fracasso escolar, deixam de enfrentar concretamente os problemas considerados centrais para democratizar a educação, superar a fragmentação do ensino e garantir, de fato, a inclusão social em todos os níveis de ensino (MUÑOZ PALAFOX, 2004).

Nesse sentido, pergunta-se: como ser justo e propiciar equidade de oportunidades numa escola que, em termos gerais, ainda não é efetivamente democrática por encontrar-se configurada com práticas disciplinares hierarquizadas, excludentes e fragmentadas?

Na publicação *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental* (BRASIL, 2005), pôde-se certificar que a deficiência mental

coloca em xeque a função primordial da escola comum, que é a disseminação do saber, pois o aluno com deficiência mental tem uma maneira própria de lidar com o saber e de demonstrar sua capacidade cognitiva, que, muitas vezes, não corresponde ao ideal da escola.

Na verdade, não corresponder ao esperado pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas aqueles com deficiência mental denunciam de forma silenciosa, a possibilidade de não atingir esse ideal.

Tratar a inclusão numa perspectiva ampliada de educação implica identificar duas tendências ocorrendo na realidade concreta: uma, que defende a inclusão pelo direito legal; e, outra que acredita na possibilidade de atender as pessoas com deficiência apenas reformando os currículos e fazendo as adaptações escolares necessárias. Entretanto, essas duas tendências não se sustentam, enquanto possibilidades de concretude da inclusão, como políticas sociais e educacionais, uma vez que não explicitam a necessidade de mudanças na estruturação e organização da escola como condição para que ela ocorra (CARMO, 2001), e nem tão pouco reconhecem a necessidade de mudança social.

A educação, para ser inclusiva, deve ser crítica, pautada em princípios de coletividade, cooperação, respeito às diferenças, numa escola que tenha como principal função social, a formação humana para a vida.

A inclusão é entendida, neste estudo, como uma forma de inserção dos excluídos sociais e não somente das pessoas com deficiência. Além disso, ela já pode ser tratada criticamente, pressupondo a adoção de um novo paradigma, uma nova forma de compreender o mundo, a escola e a própria sociedade. É um movimento de resistência contra a exclusão social que historicamente afeta as minorias e tem sido levado à frente por grupos que visam à conquista do direito ao acesso e aos recursos e serviços da sociedade (MENDES, 2003).

A inclusão pode ser vista como uma forma de defesa ao convívio social edificado nas diferenças raciais, sociais, ideológicas, culturais e políticas, tendo em vista que o desrespeito a estas diferenças tem sido causa, historicamente, de destruições e mortes ao longo dos tempos. Defende-se o acesso dos diferentes à escola dos iguais, o que dificulta o processo de escolarização daqueles que, pela sua própria diferença, não conseguem se adequar ao que ela propõe.

Destaca-se, como exemplo, a idéia de equidade de oportunidades sociais presente no discurso oficial sobre a inclusão. Este ideário camufla não somente as

desigualdades sociais, como também as diferenças individuais, ao aventar a possibilidade da existência da igualdade de oportunidade em uma sociedade edificada na desigualdade, como a brasileira atual. Se as oportunidades fossem iguais, as desigualdades deixariam de existir entre os homens. As desigualdades existem justamente porque não são dadas a todos os homens as mesmas oportunidades educacionais, de trabalho, de lazer, de habitação, entre outras (CARMO, 2001).

Na verdade, fica difícil compreender esse movimento de inclusão, que tem como um de seus princípios a igualdade de oportunidades, em países com modelo econômico neoliberal. Isto porque as conseqüências desse modelo econômico são bastante prejudiciais às políticas sociais dos países e levam ao empobrecimento da população, como tem sido reconhecido até mesmo pelos organismos financeiros internacionais e por empresários, gerando o agravamento da exclusão e aumentando a distância social e econômica entre incluídos (LIBÂNEO, 2003).

Parte do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa foi baseado na revisão de literatura de pesquisas voltadas para o conhecimento da situação educacional, da aprendizagem e da inclusão de alunos com deficiência mental, com a finalidade de identificar inicialmente se a produção acerca dessas temáticas responde à questão fundamental que deu origem a este estudo.

Entre os assuntos pesquisados na literatura, foi possível verificar temas tais como: ensino/aprendizagem; escola e formação de conceitos; aspectos médicos e clínicos; concepção de pais a respeito da deficiência mental e a escola; trabalho/profissionalização; avaliação motora; aprendizagem de esportes; jogo; diagnóstico da deficiência mental; formação, concepção e prática pedagógica de professores; representação social, sexualidade e deficiência mental; análise de instituições/programas de ensino, currículo funcional e deficiência mental; estudo de habilidades sociais e linguagem, treinamento e análise de comportamento de pessoas com deficiência mental.

Além disso, foram identificadas e selecionadas outras pesquisas diretamente relacionadas com o tema deste trabalho, quais sejam: 1) A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino regular; 2) Aprendizagem do saber pelo aluno com deficiência mental.

Entre os trabalhos do primeiro grupo estão os de Faleiros (2001), Franca (2003); Gomes (2005; 2006) Kariya (2005), Morejón (2001); Pieczkowski (2003) e Schramm (2001).

Faleiros (2001) buscou avaliar características da inclusão de alunos com deficiência mental na classe regular utilizando como indicadores o relato das professoras e a produção acadêmica destas. Os resultados referentes aos relatos das professoras indicaram que: a) não houve orientação sistematizada para que trabalhassem com o aluno com deficiência mental; b) não houve alteração no funcionamento da escola para receber tais alunos; e c) raramente foi feita a adequação de procedimentos de ensino para atender as necessidades deles. De um modo geral, os resultados revelaram que os alunos com deficiência mental apresentaram ganhos quanto à socialização e à aprendizagem acadêmica, embora a escola não estivesse fornecendo o apoio necessário para atender as suas peculiaridades.

Franca (2003) buscou identificar a concepção de inclusão das educadoras; as dificuldades encontradas pela escola para implementar a inclusão; o tipo de inclusão existente e como ocorre nesta escola e qual a compreensão da mãe a respeito dessa modalidade de atendimento escolar do filho. Os principais resultados obtidos pelo autor mostram que a escola aceita a proposta de inclusão, mas realiza apenas integração física, ou seja, o aluno está na sala de aula, mas não participa das experiências educacionais oferecidas aos outros alunos. O autor concluiu que o processo de inclusão escolar como ele se apresenta nessa escola compromete o atendimento da criança com necessidades educacionais especiais.

O trabalho de Gomes (2005) analisou as condições que caracterizam o processo de inclusão escolar de crianças em situação de deficiência mental em escolas das redes públicas estadual e municipal do Estado do Paraná. Os principais resultados mostram que a implementação do processo inclusivo ocorre na contra-mão da legislação vigente; pode-se antecipar que a criança em situação de deficiência mental está sendo lesada em seus direitos educacionais no que tange ao apoio especializado, previsto legalmente. Tal afirmação decorre da constatação do despreparo dos professores, que atuam nos programas inclusivos.

Por sua vez, Gomes (2006) investigou a inclusão do aluno com deficiência nas escolas comuns de educação básica em município do litoral norte paulista, focalizando suas possibilidades de acesso ao ensino regular e o apoio que recebe

nas classes de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental. A análise documental indicou que incluir o aluno com deficiência mental implica somar responsabilidades de todos, dos profissionais da rede de ensino, dos profissionais das escolas, em todas as ações, iniciando com a identificação do aluno no intuito de implementar atendimento às suas necessidades escolares, tal como a utilização de recursos educacionais especiais que garantam a educação de qualidade para todos.

Kariya (2005) buscou conhecer a educação inclusiva nas escolas da Rede Municipal de Itapetininga. Obteve como resultados gerais que a opinião de professores e diretores não difere significativamente. Consideram a inclusão importante e benéfica para os alunos, embora admitam que escolas especiais seriam melhores para os alunos com deficiência mental. Os sujeitos entrevistados argumentam que não basta colocar as crianças no mesmo espaço para que ocorra inclusão, mas que mesmo assim a socialização é benéfica. Dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, os conhecimentos, habilidades e valores a serem alcançados pelos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas turmas do ensino comum devem ser os mesmos propostos para os seus colegas. O que varia é o apoio que cada aluno deve receber em função de suas peculiaridades e os critérios de aquisição que for mais conveniente considerar nos processos de avaliação educacional.

Morejón (2001) teve como objetivo de seu estudo dar voz aos alunos com deficiência mental, seus pais e seus professores para falarem sobre o tão propalado processo de inclusão escolar. Os resultados indicaram que há necessidade de uma maior gama de informações por parte dos professores e dos pais para que o aluno com deficiência mental possa maximizar seu processo de aprendizagem num contexto de inclusão, bem como uma tomada de decisões por parte das escolas, no sentido de reorganizar sua estrutura e currículo com a finalidade de minimizar a exclusão.

Pieczkowski (2003) aborda o processo de integração/inclusão de alunos com deficiência mental em escolas regulares dos anos iniciais do ensino fundamental, do município de Chapecó/SC. Partiu de estudos teóricos, destacando contribuições da psicologia histórico-cultural, com ênfase em Vigotski. Os resultados da pesquisa permitem afirmar que avanços no processo são inegáveis, porém confunde-se inclusão com mero convívio. Para que a escola inclusiva seja realidade, mudanças e ações concretas são necessárias.

Schramm (2001) procurou investigar a respeito do número de crianças que freqüentam a rede regular de ensino do município de Pelotas/RS, bem como das condições sócio-econômicas das famílias, situação da criança na escola no que se refere aos fatores de repetência, tipo de escola freqüentada e também os cuidados com a saúde física e emocional da criança. Os principais resultados mostraram que as crianças com Síndrome de Down com renda familiar mais elevada freqüentam em maior número a rede regular de ensino; as mais pobres freqüentam, na maioria, escolas do tipo segregadas; os pais das crianças com deficiência mental, muitas vezes, não informam corretamente aos educadores e à direção da escola a respeito das dificuldades de seu filho, o que dificulta o sucesso da criança na escola regular. Mostra ainda que os educadores têm revelado certa dificuldade de lidar com o problema da educação das crianças com deficiência no ensino regular, necessitando de um currículo mais bem elaborado.

A maioria desses estudos aponta para a existência de ganhos quanto à socialização e à aprendizagem escolar dos alunos com DM que estudam em escolas regulares. Entretanto, esses mesmos estudos apontam para a existência de diversos fatores que dificultam o acontecer da inclusão plena, tais como a falta de formação profissional; falta de apoio necessário para atender as peculiaridades desses alunos; a necessidade de promover um maior esclarecimento aos profissionais a respeito da inclusão numa perspectiva mais ampla de educação e sociedade; falta de estrutura escolar e curricular adequadas, dentre outros.

Os trabalhos do segundo grupo de pesquisas estudadas foram: Costa (1984), Caetano (2002); Faria (1993), Lima (2002); Miranda (1999); Silva (1998; 1999); Soler (2001); Stefan (1998); Rubim (2003) e Travaglini (2004).

Costa (1984) procurou sistematizar e implementar um programa de ensino/aprendizagem da leitura/escrita para alunos com deficiência mental. O programa apresentou dois enfoques distintos: Treinamento rítmico do traçado de linhas retas e curvas e Treinamento da leitura/escrita. Um objetivava o período preparatório e o outro, a alfabetização propriamente dita mediante o desenvolvimento de exercícios sistematizados de natureza discriminativa, explorando os canais sensoriais (visual, auditivo, tátil e sinestésico). O Programa foi aplicado em nove sujeitos com deficiência mental com a idade média de quatro anos e oito meses e o Quociente Intelectual (Q. I.) variando entre 52 – 36, pertencentes a instituição especializada, classe especial e classe comum do ensino regular. Todos

estavam repetindo a série que freqüentavam, no mínimo, pela segunda vez. Os resultados obtidos foram favoráveis, variando de sujeito para sujeito o ritmo na aquisição do comportamento específico.

Já Caetano (2002) buscou analisar as práticas pedagógicas utilizadas com alunos com deficiência mental que chegam às séries finais do ensino fundamental na escola regular. O autor constatou que a escola precisa reformular suas práticas não somente com alunos com deficiência mental, mas também com aqueles que têm necessidades educativas especiais e demandam apoio. Observou também que a exclusão é fato presente na escola que supostamente inclui. Concluiu afirmando a importância de que a escola reveja suas ações e posições perante seus alunos e que os profissionais sejam movidos pelo desejo de proporcionar a eles um conhecimento que realmente os coloque como seres sociais capazes de construir seu conhecimento num processo social e histórico.

Faria (1993) analisou uma proposta de ensino a partir da leitura e escrita de seis crianças com Síndrome de Down, alunos de uma instituição especializada, localizada na cidade de Campinas/SP. Os resultados do estudo indicam que os alunos apresentaram avanços em relação à aprendizagem da leitura e escrita, analisada de acordo com o referencial teórico adotado. O trabalho permite concluir que estas crianças solicitam um tempo maior para a aprendizagem da leitura e escrita, embora passem por fases semelhantes às da criança normal.

Lima (2002) identificou os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no processo de alfabetização dos alunos com deficiência mental em nível moderado de acordo com a avaliação prescrita em suas fichas individuais. Concluiu que os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE embasam-se numa proposta tradicional de ensino. Assim, os objetivos, as estratégias de ensino e o tipo de avaliação não se constituem numa proposta inovadora capaz de propiciar aos alunos o desenvolvimento significativo da leitura e da escrita. Os resultados encontrados apontam, portanto, para a necessidade de os professores direcionarem um encaminhamento metodológico diferenciado, em que a criança com deficiência mental passe a ser o sujeito na busca do seu conhecimento e possibilitando-lhe ir além dos conhecimentos concretos, o que implica estimulá-la a codificar as suas experiências, ou seja, representar operando com símbolos.

Miranda (1999) teve como objetivo conhecer como os alunos com deficiência mental se apropriam da linguagem escrita e do seu uso como signo. Para isto fez uma pesquisa acompanhando, ao longo de oito meses, o desenvolvimento da concepção da linguagem escrita de oito crianças com Síndrome de Down, de ambos os sexos, com idade entre sete e dez anos. A análise dos resultados possibilitou delinear a trajetória percorrida por esses sujeitos, bem como levantar questionamentos sobre a prática pedagógica que vise à construção deste conhecimento.

Por sua vez, Silva (1998) analisou o favorecimento de desenvolvimento cognitivo de oito crianças com Síndrome de Down. Foi realizado um programa de estimulação da linguagem e da interação social, numa perspectiva sócio-histórica. As avaliações antes e depois da aplicação do programa sugeriram que houve desenvolvimento, embora desigual, em todas as crianças nas capacidades de seriar, classificar, reconhecer cores, formas geométricas e quantidade. A realização de atividades em pequenos grupos parece ter favorecido o desenvolvimento social e cognitivo dessas crianças.

Já Silva (1999) propôs-se a investigar como a deficiência mental atua na construção do conhecimento por pessoas com Síndrome de Down no contexto escolar. Para isto, focalizou a interação acadêmica desses indivíduos, levando em conta suas características psicossociais, bem como relacionando o retardamento com o seu processo de aprendizagem. Procurou ainda retratar o seu verdadeiro potencial cognitivo, tornando evidente a sua capacidade de desenvolvimento acadêmico e assim contribuindo para a desmistificação da idéia de que a pessoa com Síndrome de Down é intelectualmente incapaz.

O trabalho de Soler (2001) verificou se o aluno com deficiência mental leve atinge o nível operatório concreto e a escrita alfabética e se há a ocorrência dos estágios previstos por Piaget, considerando o desenvolvimento cognitivo até o nível operatório concreto; por último, investigou as relações entre construção do conhecimento e construção da linguagem escrita. Os resultados encontrados revelam que o aluno com deficiência mental leve atinge o nível operatório e a escrita alfabética e a leitura/escrita envolve esquemas correspondentes ao estágio das operações concretas. A autora concluiu que a educação do aluno com deficiência mental leve deve basear-se em propostas que pensem a alfabetização muito além

da decodificação da escrita, empregando práticas alicerçadas na construção do conhecimento.

Stefan (1998) verificou a existência de uma diferença entre os níveis de pensamento e de formação de conceitos apresentados por quarenta alunos com deficiência mental leve educados em classes especiais e em classes regulares de ensino. Concluiu que os vinte alunos de classes regulares mostravam-se superiores aos vinte alunos de classes especiais com relação ao processo de formação de conceitos.

Rubim (2003) buscou avaliar, analisar e acompanhar o desempenho escolar, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática de 7 jovens e adultos com deficiência mental moderada, com idade entre 16 e 23 anos. Os resultados evidenciaram que os participantes do estudo obtiveram evolução significativa nos conteúdos da Língua Portuguesa e Matemática, relacionada às séries iniciais do ensino fundamental, e isto comprova que jovens e adultos com deficiência mental apresentam potencial para a aprendizagem de conceitos relacionados à leitura, à escrita e à matemática, ou seja, à alfabetização, desde que lhes sejam oferecidos programas de intervenção que respeitem e considerem suas características individuais, principalmente a idade cronológica, seus interesses, potencialidades e necessidades de ajuda.

Travaglini (2004) enfoca a alfabetização de jovens e adultos com deficiência mental, buscando compreender os processos de aprendizagem da leitura e escrita estabelecidos na dinâmica de sala de aula. Considerando os elementos que permitem analisar o processo de aprendizagem dos sujeitos com deficiência mental em relação ao processo histórico, assim como, os subsídios encontrados para tal estudo na relação e na prática do contexto escolar, destacaram-se a troca de experiências que foram adquiridas, as relações sócio-culturais ao longo da vida, os diálogos, as atividades desenvolvidas em cooperação, sempre mediadas pelo educador. A dificuldade do sujeito com deficiência mental na atividade coletiva relaciona-se ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, cabendo ao agente mediador atentar para suas potencialidades, de forma a compensar as dificuldades pelo estímulo dessas funções/capacidades.

Em síntese, observou-se, nesses estudos que tratam da aprendizagem do saber escolar pelo aluno com deficiência mental, que os alunos com deficiência mental aprendem e se desenvolvem. Nenhum estudo mostrou o contrário dessa afirmação. As pesquisas elencaram pontos importantes como: os alunos com

deficiência aprendem a ler e a escrever passando por fases semelhantes àsquelas pelas quais passa a criança sem deficiência, porém com tempo diferente, no caso, um tempo maior; a aprendizagem deles, quando feita em sala regular, é superior, em relação à formação de conceitos, do que em sala especial; é preciso desmistificar que a pessoa com Síndrome de Down é incapaz de construir conhecimento; o aluno com deficiência mental leve atinge o nível operatório e a escrita alfabética percorrendo os mesmos estágios de Piaget, Teberosky e Ferreiro; é preciso respeitar e considerar as características individuais, idade cronológica, interesses, potencialidades e necessidades dos alunos para que eles aprendam o saber escolar.

É importante mencionar que a maioria dos estudos aqui relatados tratou da deficiência mental leve ou Síndrome de Down. Apenas dois deles abordaram a deficiência mental em nível moderado e nenhum, em nível severo.

Ao referir-se a pessoas com deficiência mental severa, os estudos abordam, mais especificamente, programas de treinamento de habilidades sociais e comportamentais. As pesquisas encontradas sobre a temática aprendizagem foram voltadas para analisar os processos de alfabetização e outras construções pedagógicas de formação de conceitos utilizados nas séries iniciais.

Em toda a literatura consultada, tanto na esfera da inclusão de alunos com deficiência mental nas escolas comuns, quanto no que se relaciona com a aprendizagem, nenhum trabalho abordou a questão central que originou esta pesquisa.

Diante do exposto, **o objetivo geral desta pesquisa é analisar as expectativas, a respeito da inclusão e da aprendizagem dos alunos com deficiência mental, entre professores tanto do ensino regular quanto do atendimento educacional especializado em escolas comuns vinculadas ao serviço público.**

Para tanto, a presente pesquisa foi realizada com uma amostra de professores que possuem alunos com deficiência mental em salas comuns e outra de professores do atendimento educacional especializado, na rede pública municipal de Uberlândia, Minas Gerais. Rede pública que possui, tal como poderá ser verificado posteriormente, uma infra-estrutura considerada aceitável para os padrões municipais do ensino público brasileiro.

Para atingir o objetivo geral, a presente pesquisa busca, especificamente:

1. Descrever e analisar a política nacional de inclusão na esfera da educação, buscando explicitar, dentre outros aspectos, qual a sua concepção de educação e a função social da escola.
2. Refletir sobre as peculiaridades da aprendizagem do aluno com deficiência mental;
3. Descrever e abordar aspectos relevantes da Educação Especial no contexto da rede pública municipal de ensino de Uberlândia/MG.
4. Identificar as expectativas dos professores do atendimento educacional especializado e da sala comum em relação à inclusão e à aprendizagem do saber escolar pelo aluno com deficiência mental.

Para alcançar os objetivos pretendidos, a presente pesquisa foi organizada nas seguintes partes:

- 1) A política de inclusão como possibilidade de pensar a escola para além do capital:** descreve-se e debate-se a política nacional de inclusão e sua concepção sobre educação e função social da escola.
- 2) Estudos e reflexões no campo da aprendizagem do saber escolar por pessoas com deficiência mental:** busca-se refletir sobre aspectos relacionados à aprendizagem das pessoas com deficiência mental.
- 3) Aspectos históricos da Educação Especial da rede pública municipal de ensino de Uberlândia:** descreve-se como se constituiu e se consolidou a educação especial nesse município e aborda-se uma série de aspectos relevantes relacionados com a sua estrutura e organização cotidiana.
- 4) Os Caminhos da Pesquisa:** apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa.
- 5) Descrição e análise dos resultados:** descreve-se e analisa-se criticamente os dados coletados na pesquisa de campo realizada com um conjunto de professores que ministram aula na sala comum e no atendimento educacional

especializado da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, e que lidam cotidianamente com alunos com deficiência mental.

Finalmente, é apresentada uma série de considerações relacionadas com o estudo apresentado.

É relevante mencionar que este estudo justifica-se na medida em que buscou destacar a realidade do ensino comum e sua relação com a inclusão de alunos com deficiência mental, valorizando os discursos de professores que atuam diretamente com esses alunos numa rede de ensino pública.

Ao fazer isto, procurou-se, também, estabelecer uma relação crítica entre os discursos teóricos e o cotidiano vivido por esses profissionais, visando descrever e analisar, tanto as possibilidades, quanto as dificuldades que ainda precisam ser enfrentadas e incorporadas ao contexto das políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência mental.

Finalmente, deseja-se, contribuir, com novos elementos teóricos, para ampliar a leitura da realidade de forma a possibilitar a construção de propostas democráticas de educação e sociedade.

A seguir, tal como mencionado anteriormente, será descrita e analisada a política nacional de inclusão na esfera da educação, buscando explicitar, entre outros aspectos, qual a sua concepção de educação e de função social da escola.

A POLÍTICA DE INCLUSÃO COMO POSSIBILIDADE DE PENSAR A ESCOLA PARA ALÉM DO CAPITAL

Esta parte do estudo tem como objetivo discutir, a título de contextualização, os principais acontecimentos sociais, políticos e econômicos importantes que caracterizam o limiar do século XXI a fim de traçar um panorama da realidade, em busca de refletir acerca da inclusão como uma política pública e a concepção de educação e da função social dada a escola neste contexto.

A educação não é algo estático, imutável; ao longo da história, ela vai sofrendo modificações em sua estrutura, função, forma e conteúdo. As mudanças vão acontecendo nas diferentes épocas de acordo com a maneira como os homens organizam a produção de sua vida material.

Essa organização inclui, além dos instrumentos e da força de trabalho, as relações de produção que se estabelecem entre os homens, que podem ser, por exemplo, de troca ou de venda. Existem outros fatores que também contribuem para caracterizar cada período histórico como, por exemplo, o modo de pensar da sociedade, o conhecimento da época, as ciências e a tecnologia.

Portanto, pode-se dizer que é esse conjunto de condições materiais de vida que diferencia cada período histórico. E, dependendo dessas condições materiais, se evidenciam, por exemplo, diferentes maneiras de conceber o mundo, a sociedade, a deficiência, a educação, a função social da escola, a relação com os saberes, entre outros.

O mundo atual é mantido sob as rédeas do capital. A lógica desumanizadora do capital tem o individualismo, o lucro, a competição, a mais valia, o mercado como seus fundamentos e, logicamente, as pessoas sofrem diretamente todas as conseqüências advindas deste contexto, como a exclusão, as diferenças econômicas, a miséria, o desemprego, as políticas neoliberais e a globalização.

A globalização é um fenômeno que atinge a população mundial. De acordo com Oliveira e Fonseca (2005, p.55),

O termo globalização diz respeito a um conjunto de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. Sugere a idéia de movimentação intensa, ou melhor, de aceleração e de integração global, tendo por base um processo de reestruturação produtiva em

que a mais valia é produzida globalmente por meio de acumulação flexível. Globalização, portanto, pode ser entendida como um conceito ou uma construção ideológica, sobretudo porque traz implícita a ideologia neoliberal, segundo a qual, para garantir desenvolvimento econômico e social, basta aos países liberalizar a economia e suprimir formas superadas e degradadas da intervenção estatal. Desse modo, a economia por si mesma se define, criando um sistema mundial auto-regulado, ou melhor, uma sociedade global livre regida por regras e sinais de mercado.

O mundo globalizado e as novas tecnologias de comunicação podem acelerar o processo de marginalização dos pobres e das culturas minoritárias e, em toda parte, assiste-se a e compartilham-se sentimentos de intolerância, de violência, de discórdia e de imaturidade. Todos são sentimentos que levam às grandes frustrações individuais e coletivas que são geradas pela disseminação da pobreza, da exclusão e da injustiça.

A globalização econômica é sustentada pelo consenso econômico neoliberal, de forma que os Estados nacionais ficam subordinados às agências multilaterais tais como o Banco Mundial¹, Fundo Monetário Internacional e Organização Mundial do Comércio (SANTOS, 2002).

A globalização pode ser entendida ainda como um conceito ou uma construção ideológica, sobretudo por trazer implícita a ideologia² neoliberal, segundo a qual, para garantir desenvolvimento social e econômico, basta aos países liberalizar a economia e suprimir formas superadas e degradadas da intervenção do

¹ Até metade dos anos 60, o financiamento do Banco Mundial privilegiava os projetos de infraestrutura física, como transporte, energia e comunicação, como medidas de base para o crescimento econômico. O Banco, após somar as metas quantitativas que caracterizavam os projetos econômicos, partiu do princípio de que o desenvolvimento econômico por si só não garantia a participação das camadas pobres nos benefícios do desenvolvimento. Com base nisto, passa a financiar o setor social como medida de alívio e de redução de pobreza nos países em desenvolvimento. O setor educacional passa a ser considerado, ao lado da saúde e do desenvolvimento agrícola, entre os mais importantes no quadro de financiamentos do Banco. Na década de 60, o Banco define os princípios e diretrizes de sua política de crédito e assistência à educação dos países em desenvolvimento, cujos princípios advogam pela promoção de igualdade de oportunidades, visando à participação de todos nos benefícios sociais e econômicos sem distinção social, étnica ou econômica (FONSECA, 2000).

² Ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar o que devem valorizar o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção (CHAUÍ, 1980, p.113).

Estado. Supõe, assim, que a economia define-se por si mesma, criando um sistema mundial que se auto-regule, e uma sociedade globalizada livre e regida por regras e sinais de mercado (OLIVEIRA e FONSECA, 2005).

Para Sader (1998), os discursos advindos da globalização visam a desviar a atenção das pessoas da crueldade social de uma elite que pratica políticas de concentração de renda, exclusão social, deterioração crescente dos serviços públicos, privatização do Estado, desnacionalização da economia e corrupção. “A globalização não mundializa; ela constrói redes de força e abandona as partes do mundo que não são úteis a essas redes” (CHARLOT, 2005, p. 133).

O período Neoliberal, chamado neoliberalismo³, vem afetando a América Latina desde meados de 1980.

Segundo Gentili (2000, p. 230),

O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70 (GENTILI, 2000, p. 230).

Pode-se dizer que, no Brasil, o neoliberalismo começou com a eleição de Fernando Collor, em 1989. Foi, entretanto, no governo de Fernando Henrique Cardoso, entre 1994 e 2002, que ele de fato deslanchou, aumentando o desemprego, a precarização do trabalho e a exclusão social (ANTUNES, 2005).

Nesse período, a economia brasileira se transformou pela política intensa de privatização do setor produtivo estatal, alterando sobremaneira o tripé que sustentava a economia brasileira, formado pelo o capital nacional, o estrangeiro e o setor produtivo nacional, levando o país ao universo globalizado⁴, à chamada

³ O neoliberalismo é uma prática econômica que rejeita a intervenção do Estado na economia e deixa o mercado se auto-regular com total liberdade. As privatizações e a livre concorrência são características deste tipo de pensamento. É o mercado que dita as regras e conduz a produção. Por exemplo: as empresas não produzem apenas pela necessidade e sim após uma consulta ao mercado, verificando a análise custo-benefício e atenta a possibilidades exteriores (ENTENDA, 2006).

⁴ Como toda ideologia política, a globalização responde a uma necessidade de legitimação e dissimulação da assimetria da enorme concentração de poder de decisão que se manifesta nas relações de dominação (e dependência) na economia, na política e na cultura (CASTRO, 2001, p. 32).

mundialização, e ampliando enormemente a dívida externa brasileira. A ideologia globalizada é inseparável da onda neoliberal.

Neste contexto político, econômico, social, cultural, ético e moral⁵, gerenciado pela globalização e pelas políticas neoliberais, vê-se um Brasil, país em desenvolvimento, em condições de extrema exclusão e desigualdade social⁶.

O resultado desta desigualdade é o aumento do desemprego e de uma sociedade dos precarizados e excluídos e, nesta circunstância, o que resta é pensar na exclusão da exclusão, como é o caso das pessoas com deficiência mental. Questão esta que vai muito além do preconceito, da discriminação e da aceitação da diferença, sendo um problema de ordem política e social.

A educação, que poderia ser uma alavanca geradora de mudança dessa realidade, tornou-se um mero instrumento da sociedade capitalista, fornecendo os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão e à reprodução do sistema capitalista. O sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos, entra em crise, o que, de certa forma, acarreta um enfraquecimento da educação pública ao mesmo tempo em que acelera o crescimento do sistema privado.

Este panorama social e econômico de exclusão e pobreza influencia as condições sociais e políticas de funcionamento das escolas e do trabalho dos professores.

De acordo com Libâneo (2003, p. 3),

Entre os problemas antigos que ganham nova magnitude estão a repetência, a defasagem idade-série escolar, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, as dificuldades pedagógicas e metodológicas dos professores em lidar com essas situações. Acrescente-se a isso a impermeabilidade das escolas em adequar-se a novas realidades, uma vez que prevalece a pedagogia tradicional,

⁵ A palavra costume se diz, em grego, *ethos* – donde, ética – e, em latim, *mores* – donde, moral. Em outras palavras, ética e moral referem-se ao conjunto de costumes tradicionais de uma sociedade e que, como tais, são considerados valores e obrigações para a conduta de seus membros (CHAUI, 1997, p. 340).

⁶ O Brasil ocupa a 8ª posição em termos de produção de riqueza e ao mesmo tempo ocupa o 73º no ranking de desenvolvimento humano (ONU, 2002). Cerca de 42% do total de municípios brasileiros, equivalendo a 21% da população nacional, vivem associados à situação de exclusão social. E apenas cidadãos de 200 municípios (3,6% do total), representando 26% da população do país, residem em áreas que apresentam padrão de vida adequado (POCHMANN e AMORIM, 2004).

a cultura acadêmica, e práticas escolares convencionais. Entre os problemas novos, destacam-se a heterogeneidade de necessidades educativas a atender, a mudança nas formas de aprendizagem dos alunos, a perplexidade do professorado frente a novos papéis a assumir, a inconsistência da formação profissional, a fragilidade das formas de organização escolar.

Diante da complexidade de problemas que caracterizam o interior das escolas brasileiras, os professores não alcançam sucesso em suas propostas de trabalho (CARMO, 2006a), apesar de muitos deles estarem empenhados em fazer uma educação de qualidade.

Colabora, de certa forma, para o insucesso dos professores o ideário pedagógico dos atuais parâmetros e diretrizes curriculares, que se centram numa concepção produtivista e empresarial das competências e da competitividade, com o objetivo de formar em cada indivíduo um banco ou reserva de competências que lhe assegure empregabilidade (FRIGOTTO, 2005).

Está claro que o Brasil não ficaria livre dos efeitos da crise dos mercados globalizados, principalmente por ser um país em desenvolvimento e que se encaixa na periferia do capitalismo. E fica cada vez mais evidente o financiamento internacional da educação e a intervenção dos órgãos mundiais na estruturação dos sistemas de ensino, tornando a educação uma mercadoria a ser consumida, principalmente nos níveis médio e superior.

O neoliberalismo, por sua vez, apresenta argumentos favoráveis à privatização da educação como formadora de elites ou para dar a cada um o que sua função social exige e que não pode ser fornecido por meio de uma educação pública comum. A teoria do capital humano, economicista, continua sendo a mais adequada para as finalidades educacionais propostas, ou seja, sua redução à formação de recursos para a estrutura da produção: globalização e qualidade total (SANFELICE, 2003).

Para Frigotto (2005, p. 234, grifo nosso),

A função social da escola tem sido, predominantemente enfraquecer as perspectivas ético-políticas que afirmam a responsabilidade social e coletiva e a solidariedade e reforçar o ideário de uma ética individualista, privatista e consumista. O objetivo é produzir um cidadão mínimo, consumidor passivo que se sujeita a uma cidadania e uma democracia mínimas, formais.

A escola, então, assume o papel de fomentar, ainda mais, a subsistência do mundo capitalista numa concepção de educação pautada em valores mercadológicos. E é justamente nessa realidade contextual que emerge o conceito de inclusão, subsidiado e amparado pelo discurso das agências multilaterais.

Apesar de que, sabe-se que a escola pode exercer um papel contra-hegemônico ao sistema capitalista, como forma de promover as transformações necessárias rumo a políticas públicas sociais e educacionais que advoguem pelo interesse das classes não dominantes. E isto ocorre, na medida em que também reflete no cotidiano das relações docentes e institucionais, as contradições de classe presentes na sociedade capitalista.

A compreensão do sentido e significado da palavra inclusão, e mais especificamente da educação inclusiva, é de primordial importância para que se possa adentrar em uma reflexão acerca desse complexo fenômeno e de seu entorno.

Inclusão é um termo hoje muito em voga nas conferências e eventos internacionais, nacionais, regionais e locais, que ganhou maior expressividade a partir dos meados de 1990, e que ocupa certo destaque na área da educação e educação especial.

Diversos autores, nacionais e internacionais, sob diferentes olhares, têm estudado e pesquisado sobre inclusão, como, Carmo (2001, 2002, 2006a); Carvalho (2004); Rodrigues (2001; 2006); Garcia (2004); Kassar; Arruda e Benatti (2007), Marchesi (2001); Mantoan (2003); Mendes (2002), Stainback e Stainback (1999). É importante ter clareza sobre como este termo é usado em debates políticos e conferências, uma vez que a forma como se vê o fenômeno também serve para sustentação de como se compreende a realidade social.

A educação inclusiva para Stainback e Stainback (1999, p. 21) é “a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.”

Para que essa educação inclusiva seja de fato instituída, é necessário, segundo Mantoan (2003, p. 33),

Reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual e social!

A pluralidade assume a dimensão da diversidade cultural, abrindo-se a possibilidade de pensar a laicidade dentro de um quadro plural em que a proteção e o reconhecimento do diverso não significa tomar partido em um culto ou qualquer outro segmento. Ela é o reconhecimento positivo da diferença (CURY, 2005).

A não aceitação da igualdade básica entre todos os seres humanos e do direito a um acesso qualificado aos bens sociais e políticos conduz a uma consagração muito perigosa do direito à diferença. Sem essa base, concreta e abstrata ao mesmo tempo, do reconhecimento da igualdade, qualquer diferença reconhecida como substantiva pode erigir-se em princípio hierárquico de superioridade dos que não comungam da mesma diferença (CURY, 2005).

Para Power (2002, p. 53),

No século XXI, teremos de dar uma atenção muito maior ao desenvolvimento da compreensão e do respeito pela riqueza e diversidade das culturas e ecossistemas do mundo, às questões globais, aos valores universalmente aceitos e aos direitos e responsabilidades como cidadãos do mundo.

Ser cidadão no mundo não implica abandonar as raízes culturais e nacionais legítimas, nem tão pouco abolir a autonomia nacional ou impor a uniformidade. Essa cidadania implica unidade na diversidade.

Num mundo compartilhado, porém intensamente competitivo, é preciso descobrir maneiras pelas quais diferentes grupos culturais possam conviver, respeitar a dignidade e o valor de cada pessoa e de cada cultura e aprender a compartilhar e a cuidar de um futuro comum para a humanidade (POWER, 2002).

Alcançar a unidade e, simultaneamente, valorizar e respeitar a diversidade é um desafio a enfrentar para se efetivar não somente uma política de inclusão, mas um mundo e um futuro melhor, que advogue pela paz e pelo convívio de cidadanias múltiplas.

Para Power (2002, p. 51, grifo do autor),

O conceito de Cidadanias Múltiplas começa pela aceitação da unidade da família humana e da interconexão de todas as nações, culturas e religiões. Ele implica, por exemplo, que devemos, de forma sistemática, tentar desenvolver, por meio dos programas educacionais nacionais, um apaixonado respeito pela “dignidade inerente e pelos direitos iguais inalienáveis de todos os membros da família humana”, como sendo “a base da liberdade, da justiça e da paz no mundo.

Nesse sentido, a educação passaria a ter como referência o ser humano em toda a sua plenitude, utilizando-se de conhecimentos para preparar-lhe para a vida, mostrando-lhe as limitações do momento histórico-social para que possa ser capaz de realizar transformações políticas, econômicas, culturais e sociais para a construção de um outro mundo possível, afirmando o seu próprio direito universal e reconhecendo o do outro.

Habermas (1998) discute os processos de inclusão nas sociedades multiculturais, com base na democracia, no Estado de direito, na soberania popular, afirmando que as minorias devem ser integradas e ter suas necessidades eqüalizadas.

Ainda para Habermas (1998, p. 108),

Inclusão significa, nestes termos, que uma tal ordem política se mantém aberta para a equalização dos discriminados e para a integração dos marginalizados, sem incorporá-los na uniformidade de uma comunidade popular homogeneizada.

Habermas (1987) enfatiza a eqüalização quando se refere ao conceito de inclusão, buscando o valor do universal, no caso, uma ordem política aberta aos discriminados, mas que considere suas diferenças para evitar o igualitarismo, de forma a não homogeneizá-los.

Para melhor explicar o termo eqüidade utilizado por Habermas, buscou-se como referência Cury (2005), que tem estudado o conceito de eqüidade com profundidade.

Para este autor, “eqüidade⁷ é a síntese entre o dever de manter uma norma igual para todos, para que se possa construir um espaço homogêneo de princípios

⁷ Eqüidade é, segundo Aristóteles (1973), a retificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal.

comuns juridicamente válidos para todos, e a situação específica” (CURY, 2005, p. 46).

A eqüidade torna-se espécie de justiça, julga um fato concreto buscando um equilíbrio proporcional entre o texto da lei e o que manda a justiça. A eqüidade é a adequação contextualizada e sensata dos fenômenos não regulados pelo caráter amplo da lei universal.

Nesse sentido, a eqüidade vem estabelecer uma diferença para uma igualdade. Por exemplo, para um aluno cego, aprender o Braille para ter acesso ao mundo da leitura e da escrita é condição de igualdade.

Para que haja um futuro eqüitativo, igualitário e justo, segundo Fien (2002, p. 223),

Todos devem ter acesso às necessidades básicas da vida, como alimentação, vestuário, moradia, cuidados médicos, educação. Deve haver um nível mínimo de bem-estar, de forma que abaixo do qual ninguém deve cair e, em razão da natureza finita dos recursos da Terra, um nível máximo, ao qual ninguém deve exceder.

A eqüidade de oportunidades está diretamente ligada às desigualdades sociais. Pode-se identificar duas políticas de igualdade, que são a de reconhecimento e a de distribuição. A de reconhecimento visa desconstruir situações de segregação e/ou estender o campo dos direitos civis e políticos. São muitas vezes as consideradas afirmativas. Seus defensores a postulam na ordem de medidas especiais e temporárias. Já a de distribuição parte da existência de uma exploração sócio-econômica, de uma privação social, enfim, de algo a que hoje se dá o nome de exclusão. Nesse caso a eqüidade impõe-se como forma de redistribuição de renda e de garantia de direitos sociais mais fundamentais para uma vida digna. Pode-se dizer que existem divergências quanto à viabilidade de uma ou de outra, uns por defenderem que as políticas de distribuição visam a abolir as desigualdades em que se baseiam as diferenças, e outros por dizerem que as de reconhecimento têm como finalidade apenas perpetuá-la (CURY, 2005).

Para Carmo (2006a) acabar com desigualdades implica distribuir renda, e essa distribuição deve ser de tal modo que a diferença entre os maiores e os

menores salários seja mínima, nunca ultrapassando a proporção de um para quatro, independentemente do trabalho social realizado pelo indivíduo⁸.

Deve-se então reconhecer tanto a unidade global quanto a diversidade entre indivíduos e culturas como princípios básicos para uma sociedade desejável, inclusiva e com eqüidade para todos.

Outros autores relacionam inclusão com mudança de paradigma, no sentido de modelo, como Stainback e Stainback (1992). Falar de mudança de paradigma significa pensar em outra forma de ver o homem, o mundo, a sociedade, a escola, as relações humanas, significa agir e viver de outro modo. Implica transformação, pois “não há inclusão se não houver transformação e não há inclusão plena se a transformação não for contínua, consciente e concreta” (LIMA, 2006, p. 65).

A inclusão, portanto, precisa ser pensada como meta a longo prazo, mas com propostas políticas claras e objetivas de mudanças para se chegar a um novo modelo de escola e sociedade.

Para isto, como já abordado anteriormente, a sociedade precisa ter no mínimo as necessidades básicas para a vida, o que implica não somente políticas na educação, como também em saúde, transporte, habitação, entre outras, e requer ações coletivas com o mesmo fim.

A inclusão, como está acontecendo no Brasil, não surgiu de um movimento que visasse a mudanças significativas, com propósito de novo paradigma. Assim, em modelo brasileiro de escola, que se organiza em um sistema de seriação, com conteúdos hierarquizados e selecionados do mais simples para o mais complexo e relações humanas pautadas no individualismo, ela é inviável.

Para que ocorra a inclusão escolar, será necessário de acordo com Carmo (2001, p, 47),

Superar as relações educacionais hoje existentes na atual estrutura escolar seriada, redimensionar o tempo e o espaço escolares, bem como flexibilizar os conteúdos rumo a uma abordagem integradora que rompa com a compartimentalização das séries, das disciplinas e

⁸Segundo as Nações Unidas, no seu Relatório sobre o Desenvolvimento Humano, o 1% mais rico do mundo auferia tanta renda quanto os 57% mais pobres. A proporção, no que se refere aos rendimentos, entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou de 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja os 100 para 1 em 2015. Em 1999 - 2000, 2,8 bilhões de pessoas viviam com menos de dois dólares por dia, 840 milhões estavam subnutridos, 2,4 bilhões não tinham acesso a nenhuma forma aprimorada de serviço de saneamento, e um em cada seis crianças em idade de freqüentar a escola primária não estava na escola. Estima-se que cerca de 50% da força de trabalho não-agrícola esteja desempregada ou subempregada Minq Li (2004 apud MÉSZÁROS, 2005, p. 73, 74).

com a fragmentação do conhecimento. Enfim, precisa superar de forma radical a atual organicidade escolar brasileira.

Algumas tentativas foram feitas no sentido de superar a escola seriada, como o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), instituído por força da Resolução 5321/84 do Conselho Estadual de Educação/MG, a Escola Plural, proposta pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) de Minas Gerais, e outras, como a Escola Candanga (Brasília), Escola Cidadão (Porto Alegre) e Escola Cabana (Belém), que podem ser consideradas filhas da Escola Plural (CARMO, 2006a).

Essas iniciativas, cada uma a seu modo, deram as suas contribuições, porém “todas as tentativas de superação da seriação escolar e os problemas dela decorrentes em face de mudanças políticas e problemas apresentados foram interrompidas” (CARMO, 2006a, p. 73).

A Reforma responsável pela obrigatoriedade do ensino seriado foi a Benjamin Constant, em 1890, e pode-se dizer que a seriação ainda permanece, até hoje, após 118 anos, na quase totalidade das escolas brasileiras.

Seguramente, foi a Reforma Benjamin Constant que, pela primeira vez na história da educação brasileira, apontou diretrizes para o ensino em todos os níveis e graus. Entretanto, por mais que a organização escolar seriada tenha tentado garantir a seqüenciação dos conteúdos e das séries, os conflitos dela advindos têm contribuído para o esfacelamento e a decadência do processo educacional brasileiro (CARMO, 2006a), revelando-se muito mais um mecanismo de exclusão social.

Em relação aos conteúdos/conhecimentos, segundo Mantoan (2003, p. 18),

Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação do ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

Assim, o conteúdo fica subdividido por área específica, organizado em disciplinas, sem inter-relações, na maioria das vezes sem sentido e significado para a vida do aluno. Outro autor que se preocupa com mudanças na escola é Power, 2002, p. 59) que diz que

temos de mudar nossos conceitos e nossas práticas de poder nas escolas, no local de trabalho e na política nacional e internacional, que devem deixar de ser baseados na força, no interesse próprio e na agressão, para passar a ser fundamentados no respeito pelos direitos humanos e pelas diferenças culturais, na participação, no consenso e nas mudanças sociais não violentas.

Para que ocorram mudanças significativas na escola, na educação, na sociedade é preciso ter a capacidade de adotar simultaneamente visões de mundo diferentes, preferivelmente conflitantes, porém é preciso ter maturidade para isso. Ter maturidade implica não apenas valorizar as diferentes perspectivas, mas também conciliá-las (BAWDEN, 2002).

A partir de 1990 várias conferências internacionais foram realizadas visando traçar diretrizes para a educação mundial, como a proposta de Educação para Todos, que, de certa forma, fomentaram a política de educação inclusiva⁹ nos diversos países participantes das conferências, entre eles o Brasil. Um exemplo é a proposta de alguns programas que dizem respeito às políticas de inclusão como: o Bolsa-Escola, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e, especificamente com relação à educação, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que já acontece em várias regiões do país.

Este Programa, realizado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, iniciou-se em 2003. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial assume o compromisso de apoiar os estados e municípios na sua tarefa de fazer com que as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade (BRASIL, 2004c)¹⁰.

⁹ Em março de 1990 o Brasil participou da Conferência de Jomtien, na Tailândia, assumindo o compromisso, perante a comunidade internacional, de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Em junho de 1994 é realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), tendo como objeto específico de discussão, a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais, explicitando que elas devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades. Por último, em 1999 foi realizada a Convenção da Guatemala onde os países participantes reafirmaram que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2004b).

¹⁰ Uberlândia começou a participar do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade em 2007, como um dos municípios-pólo. Entretanto, além de disseminar a política de inclusão no próprio município, passa, então, a ser responsável por desenvolver a política de educação inclusiva em 17 municípios vizinhos. A Educação Especial do município foi abordado, mais especificamente, na parte III desse estudo.

O objetivo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade é disseminar a **política de educação inclusiva** nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores para atuar como multiplicadores no processo de transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Além disso, o Programa se fundamenta em uma **concepção de educação** que reconhece e valoriza a diversidade, garantindo o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social (BRASIL, 2004b). E, pode-se dizer ainda que, segundo o Programa de Educação Inclusiva Brasil (2004b, p. 9, 10), **a escola tem o papel ou função primordial de promover:**

o desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos. (...) O conceito de cidadania em sua plena abrangência engloba direitos políticos, civis, econômicos, culturais e sociais. (...) Exercer cidadania é conhecer direitos e deveres no exercício da convivência coletiva, realizar análise crítica da realidade, reconhecer as dinâmicas sociais, participar do debate permanente sobre causas coletivas e manifestar-se com autonomia e liberdade respeitando seus pares.

Além disso, a escola é o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania (BRASIL, 2004a).

Atualmente, participa do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade 162 municípios-polo, que atuam como multiplicadores para 5402 municípios de sua área de abrangência. De 2003 a 2007 houve a formação de cerca de 95.000 profissionais com a participação da totalidade dos municípios brasileiros (BRASIL, 2008).

Apesar da implantação desses Programas e de todo o movimento gerado em torno da questão, é difícil a concretização de uma política pública que advogue por uma educação numa concepção crítica de ensino e que seja de qualidade para todos, numa realidade de plena exclusão e desigualdade social, como ocorre no Brasil. Por isso a inclusão social e educacional, e mais especificamente a escola inclusiva devem ser encaradas como o desafio do século XXI, assim como para Frigotto (2005) o desafio desse século é a luta para ir além do capital¹¹.

¹¹ Ver a esse respeito, entre outros pensadores, Mészáros (2002), Hobsbawm (1999) e Paris (2002).

Ainda em relação à forma como a inclusão social e escolar está sendo proposta no Brasil,

ela apresenta profunda contradição interna entre seu ideário e a realidade objetiva. [...] A política de inclusão é contraditória porque, ao mesmo tempo em que dissemina a possibilidade do convívio harmonioso entre os diferentes, nega a identidade dos sujeitos, ao propor a normalidade pela via da universalização (CARMO, 2006a, p. 51).

Nesse sentido, uma escola para todos requer que se considere as diferenças, para o que será necessário mudar, entre outros aspectos, a sua estrutura organizacional, sob pena de a inclusão, em pouco tempo, ser esquecida, assim como ocorreu com a política de integração¹². Surgirá, então, uma nova política em nome dos “excluídos sociais”, possivelmente tão ineficaz quanto suas predecessoras.

Além do mais, uma política organizada e gerenciada por organismos multilaterais pode ser mais um mecanismo de saída neoliberal para desviar a atenção dos países em desenvolvimento, de certa forma “colonizados” pelas grandes potências mundiais, sob a égide da globalização, da própria dominação e situação de miséria em que estes países vivem.

O estudo de Garcia (2004) comprova a ineficácia das políticas gerenciadas por órgãos do governo e agências multilaterais. Sua pesquisa buscou estudar as políticas de inclusão no Brasil, procurando compreender os processos pelos quais se articula a educação especial. O material empírico analisado na investigação constituiu-se dos seguintes documentos: BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 2/2001, BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 17/2001 e de outros dez publicados por agências multilaterais.

Esse estudo apontou os seguintes resultados: houve ampliação da participação do grupo de pessoas com deficiência na vida social, em especial no âmbito da educação, apesar de ser fundamental procurar perceber a qualidade dessa participação; os discursos políticos mostraram-se filiados a uma concepção funcionalista de sociedade e as políticas de inclusão foram propostas para

¹² O princípio da integração surgiu em 1970 como um movimento que visava a acabar com a segregação, favorecendo a interação entre alunos com deficiência e alunos considerados normais. Teve início nos países escandinavos, mas foi nos Estados Unidos que o movimento se solidificou (SAINT-LAURENT, 1997).

administrar, justificar e legitimar as desigualdades sociais e educacionais sob a lógica do mercado.

A administração dessas desigualdades pôde ser percebida por Garcia (2004) por fatores como: descentralização educacional, efetivada pela municipalização e autonomia das unidades escolares em relação à educação especial brasileira, propondo o gerenciamento de ações locais que resolvam problemas do cotidiano a partir do centro, na direção contrária a uma participação democrática e crítica; equiparação de instituições diferenciadas como executoras das políticas de educação, administrando os tipos de necessidades educacionais especiais e definindo os locais de atendimento e as flexibilizações curriculares que devem ser realizadas; atendimentos educacionais especializados variados e com objetivos diferentes e considerados como produtores da mesma qualidade educacional, embora resultem em expressão do incentivo às desigualdades educacionais; flexibilização do currículo conforme as necessidades educacionais especiais identificadas nos alunos, o que constitui um empobrecimento do currículo; políticas de inclusão, que contribuem para melhorar o controle sobre os fluxos de entrada e saída dos alunos das séries, ciclos e níveis de ensino, melhorando a gestão do sistema educacional; o discurso de reestruturação das escolas para promover uma educação inclusiva, que acaba por traduzir-se em providenciar recursos e métodos que sejam mais adequados às condições dos alunos diferentes, o que pressupõe que, para os demais alunos, a escola é satisfatória na sua organização.

As escolas inclusivas, para Garcia (2004) são identificadas, nos documentos analisados como aquelas que promovem ajustes para receber alunos com necessidades educacionais especiais e cuja compreensão de realidade educacional cai num enfoque de desvio, remetendo para uma compreensão funcionalista de desenvolvimento humano. A autora ainda constatou a utilização das redes comunitárias como suporte para o precário financiamento público do setor educacional, fazendo com que as famílias dos alunos e a comunidade sejam eleitas como agentes da sustentabilidade do processo inclusivo, devendo, segundo esta política, participar por meio de trabalho voluntário e angariar financiamentos privados junto à comunidade. Verificou-se também que a educação especial no nível básico de ensino, em relação à formação de professores, opera por justaposição de profissionais com formações diferenciadas. Por um lado, professores capacitados para atuar nas séries iniciais, estes voltados para a relação de ensinar e aprender, e,

por outro, os de educação especial, formados para lidar com deficiências. É como se isso solucionasse as desigualdades educacionais que historicamente estão presentes nas proposições políticas para as escolas do ensino comum.

Garcia (2004) concluiu com seu estudo que os pontos anteriormente referidos constituem elementos que não indicam a superação das desigualdades sociais e educacionais envolvendo sujeitos considerados com deficiência. Além do mais, as políticas de inclusão propostas nos documentos oficiais do Conselho Nacional de Educação e publicadas por agências multilaterais, entre eles a Declaração de Salamanca, que norteou os rumos da educação especial do país, não produzem condições de acesso à educação de qualidade, pública e gratuita para os sujeitos considerados com deficiência.

Nesse sentido, percebe-se que é preciso refletir sobre e divulgar as questões apontadas nesses estudos que mostram como a inclusão está sendo pensada e articulada no país para, a partir daí, estabelecer diretrizes que efetivamente possam consolidar uma educação de qualidade para todos.

Para Mantoan (2003, p. 10, 11),

Não esperamos que as respostas venham de fora – dos sistemas educacionais, das organizações internacionais, dos bancos financiadores de projetos. Elas tolherão nossa liberdade de conduzir o barco, desrespeitando nossa identidade nacional em todas as suas especificidades e, ainda mais, desconhecendo nossa capacidade de estabelecer essas rotas, que vão se diferenciando em cada caminho que se traça para se chegar à escola que sonhamos. Que não venham para nos transmitir suas experiências bem-sucedidas, mas que possam trabalhar conosco para conseguirmos realizar nossos desejos.

Autores como Frigotto (2005), Mézaros (2005) e Sanfelice(2005) afirmam que nesse novo século será necessário materializar uma escola que transcenda a orla do capitalismo para que se construa uma educação significativamente diferente.

A política de inclusão pode tornar-se uma forma de materializar essa educação significativamente diferente, desde que não seja conduzida dentro de uma perspectiva neoliberal e tenha como princípio básico a necessidade de mudança de paradigma.

Para Libâneo (2003, p. 4),

A escola é lugar de desenvolver práticas de cidadania, para o exercício da democracia social e política. As escolas hoje não podem

eximir-se de discutir e implantar formas muito concretas de vivência democrática e prática de valores humanos. Tais práticas precisam assentar-se num imperativo do aprender a compartilhar. Compartilhar significa aprender – pela convivência coletiva, pelo diálogo e pela reflexão crítica – a construir significados e entendimentos a partir do respeito às diferenças, considerando-se marcos universais de convivência humana.

Para que se consolide uma escola diferenciada, e portanto inclusiva, é preciso forçar o governo a vincular-se ao protagonismo político das forças sociais que historicamente buscam um projeto de desenvolvimento nacional-popular. E que se viabilize um projeto de escola unitária, pública, universal e laica, na concepção pedagógica da educação politécnica, o que significa não só remover toda uma legislação que pautou as reformas educativas neoliberais como também desarticular o núcleo central do projeto pedagógico da pedagogia do capital (FRIGOTTO, 2005).

Em síntese, “esta escola, na atualidade, tem como tarefa inadiável articular ciência, trabalho e cultura num permanente esforço de elevação moral e intelectual das massas” (FRIGOTTO, 2005, p. 247-248).

Mészáros (2005) aborda a importância de se construir uma escola pública para além das condições materiais da sociedade capitalista, apontando para a necessidade de transformar a sociedade pela luta de classes.

Não bastam leis inspiradas em princípios inclusivistas a determinar a inclusão, ela não acontecerá sem uma mudança radical de atitudes como forma de instaurar uma nova ética e criar uma contra-consciência da lógica atual de mercado. “Pois através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado” (MÉSZÁROS, 2005, p. 53).

E como fazer para criar uma contra-consciência da lógica atual mercadológica? É possível buscar alternativas de transformação? A política de inclusão pode ajudar no processo de construção dessa contra-consciência? “Como entender a política como busca do possível socialmente confiável, se a viabilidade de qualquer alternativa aos princípios imperativos da ordem vigente está a priori excluída por ser impossível?” (MÉSZÁROS, 2002, p. 37, grifo do autor).

A sociedade contemporânea vive sob as rédeas do capital, como já foi dito anteriormente, numa era de promessas não cumpridas, sonhos não realizados,

esperanças amargamente frustradas, que acabam se sustentando, até o momento, por uma teimosa esperança.

Muitas pessoas acreditam que não há alternativa para as determinações do capital e a presente realidade parece inalterável como Frigotto (2000, p. 83) explica:

No plano ideológico, a investida neoliberal busca criar a crença de que a crise do capitalismo é passageira e conjuntural. Mais profundamente, busca levar à conclusão de que a única forma de relações sociais historicamente possíveis são as relações capitalistas. Crença que, face ao colapso do socialismo real, recebe um impulso letal.

Aumenta-se ainda mais essa sensação de incapacidade de mudar o real quando se percebe que a educação, que poderia ser uma maneira de chegar à emancipação humana, tornou-se uma alavanca para o processo de acumulação de capital, mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

Segundo Sader (2005, p. 18),

Vivemos atualmente a convivência de uma massa inédita de informações disponíveis e uma incapacidade aparentemente insuperável de interpretação dos fenômenos. Vivemos o que alguns chamam de “novo analfabetismo” – porque é capaz de explicar, mas não de entender – típico dos discursos econômicos. (...) explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir para além do capital.

Então, para se criar uma contra-consciência dessa lógica mercadológica e globalizada, a educação precisa ser desalienadora, tendo como função ir além do saber ler e escrever, fazendo que as pessoas aprendam a decifrar os fatos e os fenômenos e não apenas explicá-los, de forma que compreendam a realidade para transformá-la.

Para Lowy (2006, p. 29),

[...] a transformação de nossas idéias sobre a realidade e a transformação da realidade são processos que caminham juntos. É na medida em que lutamos para transformar a realidade que a entendemos e é na medida que melhor a entendemos que mais lutamos para transformá-la.

Mas sabe-se que uma educação desalienadora, por si só, não é capaz de romper com a lógica do capital. A educação formal não é a força ideologicamente

primária que consolida o sistema do capital e sozinha ela não é capaz de fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das principais funções da educação nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2005).

E o que se vê geralmente são pessoas educadas numa concepção de educação alienada, autoritária, que ocorre sob uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta pelo próprio sistema, que as levam a uma internalização da lógica do capital.

Que a sociedade mercantilizada ou as próprias instituições de educação formal, que são formadas nesta lógica, abracem plenamente “a grande tarefa história de nosso tempo, ou seja, romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45 grifo do autor).

É por isso que também no âmbito educacional, serão necessárias ações coletivas para superação dessa grave e paralisante situação que hoje se vive sobre os domínios do sistema capitalista.

Segundo (MÉSZÁROS, 2005, p. 45, grifo do autor),

As soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abraçar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. As soluções formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências da sociedade estabelecida.

Nesse sentido, a política de inclusão, com todos os seus princípios, metas e valores, pensada como possibilidade de concretização de um novo paradigma da escola tão sonhada e, por que não, até de um futuro melhor, precisa ser entendida como um fenômeno social e mundial, para ser essencialmente internalizada pela sociedade e ser construída coletivamente.

Movimentos em torno da construção de um futuro comum, pautado pela igualdade, pelo desenvolvimento sustentável e pela unidade na diversidade, já é uma preocupação para algumas nações, como é o caso da Austrália.

Campbell, McMeniman e Baikaloff (2002, p.81, 82)¹³ registraram a visão pessoal de Richard Bawden¹⁴ sobre o tipo de sociedade australiana que ele gostaria de ver surgir num futuro previsível:

Sonho com uma Austrália onde indivíduos, famílias, escolas, grupos profissionais, organizações empresariais, sistemas administrativos, universidades estejam comprometidos com o inexorável processo de auto-renovação, de aprendizado criativo visando à transformação das relações. Sonho com uma Austrália que seja conhecida e respeitada em todo o mundo pela qualidade da maneira com que seus habitantes tratam-se uns aos outros, e aos visitantes, e cuidam de seu meio ambiente. Nessa visão, percebo maneiras de ser: ser produtivo, ser compreensivo, na verdade, ser, na mais alta acepção do termo. [...] Nós reformularemos nossas estratégias econômicas e nossas estruturas empresárias, e não apenas nossa constituição e nossas práticas de governo; nós examinaremos maneiras mais eficazes de lidar com nossos resíduos e inventaremos práticas responsáveis de uso do solo; reformularemos os processos de planejamento urbano e rural, as práticas de trabalho conjunto e as relações comerciais; e, acima de tudo, estaremos comprometidos com formas de direitos humanos e de justiça social que ainda teremos que inventar. [...] Quero aperfeiçoar a mim mesmo e ao mundo, transformar o que era e o que é no que poderia ser e deveria ser, da perspectiva daquilo que constitui o bem comum e que, em última análise, é o eticamente defensável.

Essa sociedade australiana que Richard Bawden almeja só será viável com sujeitos que assumam criticamente a responsabilidade pelo futuro da humanidade e sintam que, ao colocar uma pedra, estarão contribuindo para a construção do mundo.

Portanto, o sonho de um futuro melhor para o Brasil e para todas as nações, e de uma sociedade, uma educação e uma escola inclusiva não deve ser como algo de natureza inatingível, nem como um marco imediato a ser alcançado em curto prazo, mas que seja plenamente viável na mente e pela mente da humanidade.

¹³ Campbell, McMeniman e Baikaloff realizaram um estudo com 250 australianos que ocupavam ou haviam recentemente ocupado posições de liderança na Austrália em organismos de diversas naturezas. Depois foi feita uma subamostragem, ficando até o final 132 participantes. Foi solicitado aos participantes que relatassem o tipo de sociedade australiana que eles gostariam de ver surgir num futuro previsível. Para conhecer mais sobre a pesquisa ver Campbell (2002).

¹⁴ Richard J. Bawden é formado pelas Universidades de Queensland (Ph. D) e de Londres (B. Ag. Sc. Hons). Recentemente, foi nomeado Professor Emérito da Escola de Agricultura e Recursos Naturais da Michigan State University. Anteriormente foi diretor da Faculdade de Agricultura e, em seguida, Diretor do Centro de Desenvolvimento Sistemático, ambos da University of Western Sydney. Em janeiro de 2000, ele recebeu a comenda da Ordem da Austrália por serviços prestados à educação agrícola e ao desenvolvimento rural (CAMPBELL, 2002, p. 17)

A seguir, para subsidiar parte das discussões que deram origem a esse trabalho, abordou-se o tema aprendizagem da pessoa com deficiência mental, um dos focos centrais desse estudo.

ESTUDOS E REFLEXÕES NO CAMPO DA APRENDIZAGEM DO SABER ESCOLAR POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Nesta parte do estudo busca-se refletir sobre aspectos relacionados à aprendizagem das pessoas com deficiência mental. Para isto, aborda-se inicialmente o conceito de deficiência mental. Em seguida apresentam-se algumas contribuições da literatura científica sobre a aprendizagem dessas pessoas. Por último, discute-se brevemente a teoria Histórico-Cultural aplicada aos estudos sobre prática pedagógica e desenvolvimento cognitivo.

As definições de deficiência mental da AARM de 1992 e 2002: uma breve análise

A forma como se compreende o fenômeno da deficiência é determinada pela linguagem que se utiliza para descrevê-la, seja ela verbal, escrita, pictórica, corporal ou qualquer outra. Pode-se dizer que a maneira como se define cientificamente a deficiência mental tem implicações nas atitudes sociais frente à pessoa que possui tal condição (MENDES, 1995).

Isso implica dizer que os planejamentos e as práticas pedagógicas para alunos com deficiência mental, elaborados pelos professores, retratam o modo como eles concebem tal fenômeno, o que se pode dar por uma ótica mais biológica, psicológica, social, entre outras, e ainda caracterizando ou não práticas preconceituosas e discriminadoras.

As definições de deficiência mental adotadas no Brasil, tanto pelos órgãos oficiais relacionados à educação especial desde a década de 70, quanto pelos profissionais da área, têm sido, segundo Mendes (1995) e Almeida (2004) os da “American Association on Mental Retardation (AAMR)”, que atualmente passou a chamar-se “American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD”¹).

¹ A Associação Americana de Retardo Mental foi fundada em 1876. É uma associação internacional multidisciplinar de profissionais e possui também como uma de suas responsabilidades definir a deficiência mental. Desde 1921 ela vem elaborando diferentes conceitos e o mais recente é o de 2002.

Vários autores têm se dedicado a estudar a definição de deficiência mental. Esses estudos se iniciaram no século XIX, desencadeando uma série de definições e terminologias (MENDES, 1995), por isso não é intenção, neste estudo, fazer novamente essa trajetória. Será então abordado apenas um trabalho, que é o de Almeida (2004), que trata com profundidade a questão dos conceitos elaborados pela AARM e se apresentará o que a autora trouxe como reflexões sobre o que a instituição publicou em 1992 e em 2002, por serem, o primeiro, o mais utilizado nos documentos oficiais brasileiros e, o segundo, o mais atual.

Almeida (2004), em seu estudo, procurou apresentar e analisar as definições de deficiência mental propostas pela AAMR² de 1908 a 2002. Inicia seu trabalho abordando a utilização da denominação “retardo mental”, que não é muito comum no Brasil, nem nos documentos e nem na expressão popular. Nos Estados Unidos ela está sendo utilizada por mais de 50 anos, embora algumas mudanças estejam acontecendo em certos locais do país. Já a denominação “incapacidade intelectual” é mais aceita em alguns países.

Ao longo do período estudado pela autora, de 1908 a 2002, vários conceitos foram elaborados, cada um deles enfatizando um aspecto da deficiência. As primeiras definições utilizavam termos como “incurabilidade”, em outros momentos expressões como “maturação, aprendizagem e ajustamento social”, que posteriormente foram substituídas por “comportamento adaptativo”. Além desse ir e vir de uso de expressões, outros fatores foram considerados, como o período de desenvolvimento do aluno, que passou de 16 anos para 18, coincidindo com o término do ensino médio, e também a preocupação de, a partir de um conceito bem elaborado, não nomear pessoas de ambientes culturais desfavorecidos como deficientes mentais (ALMEIDA, 2004).

O quadro 1, a seguir, contempla as definições de 1992 e 2002 e algumas especificidades desses conceitos.

² Utilizar-se-á neste texto a sigla usada pela autora, que no caso ainda era AAMR.

Quadro 1: Conceitos de deficiência mental elaborados pela AARM.

Definição de deficiência mental de 1992 (AARM)	Definição de deficiência mental de 2002 (AARM)
Elaborada pelo comitê Ad Hoc chefiado por Ruth Luckasson	Elaborada pelo comitê Ad Hoc chefiado por Ruth Luckasson
Retardo mental se refere a limitações substanciais no funcionamento atual dos indivíduos, sendo caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitante com relativa limitação associada a duas ou mais áreas de condutas adaptativas, como: comunicação, auto cuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. O retardo mental se manifesta antes dos 18 anos.	Retardo mental é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas em ambos, funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, e está expresso nas habilidades sociais, conceituais e práticas. A incapacidade se origina antes da idade de 18 anos. (Exemplos de habilidades conceituais: linguagem, leitura e escrita; sociais: interpessoal, auto-estima, responsabilidade; e práticas: atividades de vida diária e instrumentais de vida diária como preparação de alimentos e transporte).
Dimensões: I – Funcionamento Intelectual e Habilidades Adaptativas; II – Considerações Psicológicas e Emocionais; III – Considerações Etiológicas, Físicas e de Saúde; IV – Considerações ambientais	Dimensões: I – Habilidades Intelectuais; II – Comportamento Adaptativo (Habilidades Conceituais, Sociais e Práticas); III – Participação, Interação e Papéis Sociais; IV – Saúde (Física, Mental e Etiologia); V – Contexto (Ambiente e Cultura).

Fonte: Almeida (2004)

Almeida (2004), nessa análise comparativa entre as duas definições (1992 e 2002), concluiu que: o termo retardo mental foi mantido pela equipe da AARR que elaborou o conceito de 2002; os três critérios de diagnóstico foram mantidos: funcionamento intelectual e comportamento adaptativo abaixo da média e idade da instalação da deficiência; a orientação funcional e ênfase nos sistemas de suporte foram mantidas; o compromisso com a classificação que leva em conta os sistemas de suporte foi mantido, embora outros sistemas de classificação sejam aceitos; manteve-se o contexto de que a condição de deficiência continue sendo encarada como uma expressão da interação entre a pessoa com limitação no funcionamento intelectual e o ambiente; reorganiza o comportamento adaptativo em três categorias: habilidades conceituais, sociais e práticas; reorganiza as dimensões da definição e acrescenta uma quinta dimensão; adiciona o critério desvio padrão para os componentes do comportamento intelectual e adaptativo; incorpora resultados de pesquisas descritas sobre a determinação, intensidade e avaliação de suporte; amplia o processo anterior de diagnóstico, classificação e níveis de suporte; amplia a discussão de julgamento clínico fornecendo informações importantes em relação a

este aspecto; discute a relação entre o sistema de 2002 e outros sistemas de classificação, como o da Classificação Internacional de Doença (CID-10); apresenta um modelo ampliado de abordagem multifatorial para etiologia, que aponta quatro fatores causais: biomédico, social, comportamental e educacional.

Ainda não se sabe o quanto essa nova conceituação de deficiência mental vai influenciar nas práticas em Educação Especial no futuro, mas já houve elogios à definição de 2002 por dar maior atenção às necessidades do indivíduo e não aos graus de deficiência que a pessoa apresenta (ALMEIDA, 2004).

Porém, vale ressaltar que essa definição acaba rotulando e estigmatizando as pessoas com deficiência mental uma vez que as considera com deficiência mental a partir da não realização de algumas funções; além do que sabe-se que apesar de mais critérios para a determinação dos resultados, eles ainda são discutíveis.

De acordo com Mendes (2001, p. 54, 55),

Cada um constrói sua concepção sobre quais são os determinantes, características e necessidades do portador deste tipo de condição. [...]. Nossas concepções sobre a deficiência são constituídas por um conjunto de associações verbais, recheadas de sentimentos e afetos (que não possuem necessariamente relação com o mundo real) referentes a um determinado rótulo que nomeia uma classe de eventos. [...] a forma como vemos e atuamos frente aos portadores de deficiência contém também uma interpretação do fenômeno, ou seja, tem implícita uma determinada concepção.

Pode-se dizer que as pessoas são constituídas por um repertório de valores, crenças e suposições sobre as pessoas com deficiência que, por sua vez, influencia a forma de interação com elas.

Concepções positivas por parte de profissionais geram crenças otimistas e atuações que desafiam as supostas limitações. Já as concepções negativas geram baixas expectativas, atitudes benevolentes, conformistas, sem perspectivas futuras (MENDES, 2001).

Portanto, é preciso buscar formas de provocar mudanças conceituais em profissionais, pais e em toda a sociedade para que se possa vislumbrar novas ações ligadas às pessoas com deficiência.

A aprendizagem da pessoa com deficiência mental: contribuições da literatura científica

A educação brasileira e, mais especificamente, a educação das pessoas com deficiência mental tem sido um desafio permanente para educadores tanto de sala de aula comum, como de sala de atendimento especializado. Isto ocorre devido também ao fato de elas apresentarem limitações cognitivas que esbarram no eixo central da escola: propiciar aos alunos o saber escolar.

Essas limitações cognitivas da pessoa com deficiência mental existem e implicam uma funcionalidade da cognição com características que algumas vezes lhes são peculiares, que não podem ser negadas, porém não devem ser determinantes para a sua não aprendizagem.

Compreender como ocorre a aprendizagem das pessoas com deficiência mental implica conhecer os mecanismos funcionais de sua cognição, como elas são e como lidam com o saber.

A compreensão dos processos de aprendizagem e o planejamento e implementação de programas de ensino para as pessoas com deficiência desafiam constantemente educadores e, entretanto, são questões que nem sempre receberam a devida atenção de pesquisadores envolvidos com essas pessoas (NUNES et al. 2004).

Ainda assim, alguns estudos acerca do ensino e aprendizagem têm sido publicados³. Uma pesquisa que se destaca é a de Nunes et al. (2004), uma vez que parte dela se refere à produção científica relacionada ao ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência. Divulgar seus resultados pode contribuir para que os educadores compreendam melhor a educação dessas pessoas.

Nunes et al. (2004) tiveram o objetivo de verificar o que revelam as 356 teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia de 23 universidades brasileiras sobre as pessoas com necessidades especiais, desde o final da década de 1970 até 1999.

Dentre elas, 81 ou seja, 23% haviam investigado o processo de ensino e aprendizagem. Os subtemas identificados por eles foram: linguagem; práticas

³ Parte destes estudos foi explicitada na introdução desta pesquisa.

educativas e desenvolvimento cognitivo; habilidades artísticas, físicas e esportivas; habilidades básicas e interação professor-aluno/manejo de classe.

Os resultados dessa análise revelaram a necessidade de o educador compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento das diferentes linguagens e formas de comunicação empregadas pelo aluno com necessidades especiais e de sintonizar sua própria linguagem com a dele, privilegiando suas concepções e experiências em situações variadas do cotidiano escolar. Outro fator que emergiu da análise foi a questão da similaridade entre as pessoas com deficiência e os ditos normais nos processos de aquisição da língua falada e escrita, o que, para os autores, oferece subsídios para a tese da inserção escolar e social da população especial.

Concluíram que, independentemente da fundamentação teórica, os estudos analisados apresentam uma visão otimista da Educação Especial, pois são eloqüentes em evidenciar as possibilidades de aprendizagem de habilidades, conceitos e atitudes das pessoas com deficiência, desde que sejam consideradas com muita atenção as condições de ensino e aprendizagem. Tais condições envolvem desde materiais apropriados e programação adequada até melhoria da formação dos professores e das próprias instituições (NUNES et al. 2004).

Essas condições, em geral, não são encontradas nas escolas brasileiras, o que dificulta a aprendizagem do saber por essas pessoas. Mas, apesar das condições muitas vezes não serem favoráveis para a aprendizagem do saber, principalmente por parte daqueles considerados com deficiência mental, sabe-se que a aprendizagem é um aspecto necessário para o desenvolvimento do ser humano.

Para Vigotski⁴ (1991, p. 101),

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

⁴ Utilizou-se neste estudo a grafia Vigotski, usada nas publicações brasileiras atuais, mantendo a grafia da publicação na referência bibliográfica.

É importante tomar as leis gerais do desenvolvimento da criança e, a partir daí, estudar o que é peculiar a cada criança em atraso. Além disso, torna-se imprescindível que se conheça sobre a deficiência e também sobre o sujeito com o qual se está lidando, pois, segundo Carmo (2006a), é preciso entender que existem diferenças nas diferenças e desigualdades nas diferenças, já que duas pessoas com deficiência mental são diferentes entre si. Apesar de ambas possuírem deficiência mental, existem diferenças entre elas na deficiência e são desiguais também por outras razões, como por exemplo, por serem de níveis sociais diferenciados, fatores que devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem.

Uma diferença que deve ser considerada na educação da pessoa com deficiência mental é que, segundo Faria (1993) e Figueiredo e Gomes (2005, p. 27), “o ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência se difere por requerer um período mais longo para a aquisição da língua escrita”. Quando essas autoras se referem à aprendizagem de alunos com deficiência, abordam especificamente a deficiência mental.

Assim, isto leva a pensar que muitos deles ficam retidos nas séries iniciais também em função disso, de não terem aprendido no tempo que a escola determina para essa aprendizagem, tendo em vista que as escolas brasileiras geralmente são estruturadas de forma que o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos aconteça num mesmo tempo escolar.

Figueiredo e Gomes (2007) relatam que os processos de aprendizagem da leitura e escrita por alunos com deficiência mental são semelhantes em muitos aspectos aos dos alunos que não possuem deficiência, como no letramento⁵, na dimensão desejante⁶, nas expectativas do entorno e nas interações escolares.

A escola é o mais importante espaço social de letramento, mas nem sempre ela oferece variadas formas de práticas sociais de leitura, dando ênfase muitas vezes à alfabetização como processo de aquisição de códigos (alfabetos e números). Isto, de certa forma, pode se tornar um elemento dificultador da aprendizagem do saber por essas pessoas.

⁵ Conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico em contextos específicos e com objetivos específicos (FIGUEIREDO; GOMES, 2007, p. 47).

⁶ Motivação para a aprendizagem (FIGUEIREDO; GOMES, 2007, p. 47).

Figueiredo e Gomes (2003) dizem que alunos com deficiência mental vindos de meio socioeconômico desfavorecido, apesar de não usufruírem de ricas e diversificadas experiências de letramento, quando dispõem de oportunidades de ensino formal de leitura e escrita e quando convivem em contextos onde se lê e se utiliza material de leitura, têm maior participação e interesse por material escrito, sejam livros, jornais ou gibis.

Nesse sentido, é importante criar, tanto na escola quanto na família, um ambiente que estimule o convívio e o interesse deles pelo processo de escolarização.

Já a dimensão desejante trata da motivação dos alunos para a realização de algo. De acordo com Figueiredo e Gomes (2007), a motivação dos alunos para a aprendizagem da leitura tem uma relação direta com a dimensão desejante e esta se relaciona com o aspecto funcional proposto nas atividades e com o nível de exigência para a sua realização. Nas atividades de leitura e escrita, se observa forte motivação quando o aluno se envolve espontaneamente, demonstrando prazer e entusiasmo pela tarefa. Alguns alunos não apresentam esta motivação espontaneamente, necessitando da mediação⁷ do professor para se envolver com a atividade.

As autoras citadas anteriormente observaram que, por um lado, as tarefas com maior grau de dificuldade e que não apresentam uma função social imediata e clara tendem a desmotivar os alunos. Por outro lado, as atividades nas quais os alunos identificam uma função social, como escrever um bilhete num contexto real de comunicação, são investidas de grande motivação.

Outro aspecto a ser levantado é em relação às expectativas positivas dos familiares e dos professores, pois interferem na aprendizagem dos alunos e devem ser consideradas. Na concepção de Vigotski (1989), a criança com deficiência deve ser compreendida numa dimensão qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança sem deficiência. As relações sociais estabelecidas com essa criança deverão necessariamente considerá-la como uma pessoa ativa, interativa e capaz de aprender. Caso contrário, ela iniciará sua aprendizagem com fatores já determinantes para a sua não aprendizagem.

⁷ Mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação (OLIVEIRA, 1993, p. 26). E, também nesta mesma direção, Pino (1991, p. 33) afirma que mediação é toda intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação dos termos de uma relação.

Alguns estudos já apontam aquilo que é diferente na educação e no desenvolvimento dessas pessoas e que acarreta a necessidade de estratégias também diferentes para que elas aprendam.

Trabalhos como os de (BORKOWSKI e PRESSLEY (1987), FEUERSTEIN (1978), SCHARNHORST e BUCHEL, (1990) e WHITMAN (1987), citados por MANTOAN, 1997a, p. 113), “são unânimes em destacar a ausência de consciência metacognitiva⁸ nas pessoas com deficiência mental; consideram essa incapacidade um elemento central das limitações na adaptação e na autonomia dessas pessoas”.

A ajuda de um mediador melhora de modo significativo a tomada de consciência dessas pessoas, assim como das estratégias de adaptação de sujeitos com déficits intelectuais (MANTOAN, 1997b).

Além da metacognição, deve-se considerar também como característica peculiar das pessoas com deficiência mental a dificuldade que elas têm de fazer generalizações. Segundo Vigotski (1989), a pessoa com deficiência mental tem dificuldade de generalizações que requerem maior abstração da situação, das relações de fantasia, conceitos e do irreal. Para ele as crianças com deficiência mental possuem uma boa memória para os fatos concretos, mas ao mesmo tempo seu pensamento está desprovido de imaginação.

Outra característica que merece destaque em relação à capacidade funcional da inteligência das pessoas com deficiência mental se relaciona ao pensamento abstrato. Vigotski (1991) mostra que crianças com deficiência mental têm maior dificuldade de ter pensamento abstrato, sendo necessário que a abstração seja ensinada a elas e com maior tempo. Com base nisso, a pedagogia da escola especial tirou a conclusão de que todo o ensino dessas crianças deveria ser com fundamentado no uso de métodos concretos do tipo observar e fazer. Entretanto, segundo o próprio Vigotski (1991, p. 100),

O sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças possam ter.

⁸ Metacognição é o conhecimento pela pessoa do funcionamento de seu pensamento e a utilização deste conhecimento para controlar seus processos mentais (MANTOAN, 1997a, p.113).

Justamente porque sozinhas essas crianças dificilmente atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato é que a escola deveria fazer um esforço para ajudá-las nessa direção, e o concreto deveria passar a ser somente um ponto de apoio para o desenvolvimento do pensamento abstrato, um meio e não um fim em si mesmo.

As pessoas com deficiência mental também revelam um subfuncionamento da memória. As estratégias mnemônicas dependem da capacidade de retenção e esta é estimulada pela repetição, imagem mental, categorizações e outras. A memória é uma habilidade intelectual que pode ser melhorada nas pessoas com deficiência, mas as atividades para o seu desenvolvimento não deve ser exercitadas mecanicamente (MANTOAN, 1997a).

O desenvolvimento intelectual do aluno com deficiência mental ocorre num ritmo mais lento. De acordo com Inhelder (1969, apud SAAD, 2003, p. 68, grifo nosso),

Enquanto a criança normal passa por vários estádios sucessivos, em um ritmo relativamente rápido, desligando-se depois de um período de oscilação das formas anteriores de seu raciocínio, **o débil segue este mesmo desenvolvimento, num ritmo mais lento**; por outro lado, quando alcança o limite superior, o seu raciocínio conserva em geral a marca dos níveis anteriores. Poder-se-ia inclusive dizer que, na criança normal, os passos sucessivos de um nível ao seguinte se efetuam de modo cada vez mais rápido até o fim da adolescência, em virtude da mobilidade crescente do pensamento operatório. Nos débeis observa-se o contrário: uma diminuição gradual do ritmo de desenvolvimento, que desemboca em um estado estacionário. Enquanto o pensamento normal evolui no sentido de uma equilibrção progressiva das operações definidas pela mobilidade e pela estabilidade crescente do raciocínio, o pensamento do débil parece chegar a um falso equilíbrio caracterizado por uma certa viscosidade do raciocínio.

Assim, pode-se dizer que as crianças com deficiência mental se assemelham estruturalmente às crianças normais mais novas, se comparado seu desempenho cognitivo ao de crianças não deficientes da mesma idade e também é possível afirmar que há uma diminuição gradual do ritmo de seu desenvolvimento cognitivo.

No que se refere à relação do sujeito com o saber, pode-se dizer que o aluno com deficiência mental lida com o saber a partir daquilo que ele é enquanto sujeito, com suas limitações e potencialidades, como qualquer pessoa. Mas, devido aos fatores limitantes que compõem seu ser enquanto sujeito na área da cognição, ele acaba muitas vezes não correspondendo ao que a escola exige.

Para Charlot (2005, p. 40),

Na relação com o saber deve-se considerar o sujeito na singularidade de sua história e as atividades que ele realiza – sem esquecer, no entanto, que essa história e essas atividades se desenvolvem em um mundo social, estruturado por processos de dominação. [...] O indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo.

Geralmente o que ocorre na escola é que há uma normatividade das ações e tudo parece ser a mesma coisa, ele deve fazer tudo como os alunos que não têm deficiência. É preciso, segundo Charlot (2005), considerar a especificidade dos saberes e das atividades. Ensinar a nadar não é a mesma coisa que desenvolver um raciocínio lógico ou compreender um fato histórico. É preciso saber como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência escolar. É preciso fazer uma leitura positiva da realidade, que interprete as situações e as práticas não pela falta, mas pela potencialidade do sujeito, no caso do aluno com deficiência mental.

Charlot (2005) faz uma reflexão antropológica sobre o homem confrontado com o saber e, mais amplamente, com a necessidade do aprender. Explicita que o que está em causa é a natureza do desejo no homem, sua condição humana e singularidade. Por exemplo: o filhote do homem torna-se humano somente ao se apropriar de uma parte do patrimônio que a espécie humana construiu ao longo de sua história. Esse patrimônio se apresenta sob a forma de saberes, objetos intelectuais, cujo modo de ser é a linguagem, mas também de instrumentos, de práticas, de sentimentos, de formas de relações, etc., que devem ser aprendidas igualmente.

Assim, o sujeito não tem uma relação, ele é relação com o saber. Estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito, enquanto se constrói por apropriação do mundo, portanto também como sujeito aprendiz. Não há saber senão em uma relação com o saber, não se pode pensar o saber ou o aprender sem pensar ao mesmo tempo o tipo de relação que se supõe para construir esse saber ou para alcançá-lo.

É o sujeito que aprende, ninguém pode fazê-lo em seu lugar, mas ele só pode aprender pela mediação do outro e participando de uma atividade. Essa atividade e o objeto ao qual ela diz respeito apresentam especificidades que devem ser levadas em conta para compreender a relação com o saber.

Segundo Batista e Mantoan (2007) a relação da pessoa com deficiência mental com o saber é uma relação passiva. E, para a pessoa com deficiência mental a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem. Situação esta que pode ser mediada pelo professor.

Conseqüentemente, deve-se privilegiar o desenvolvimento e a superação dos limites intelectuais dessas pessoas, assim como para a pessoa com deficiência visual deve-se dar a possibilidade de ler pelo Braille; para a pessoa com surdez, de comunicar-se em Libras e, para a pessoa com deficiência física, de aprender o modo mais adequado de se orientar e se locomover.

É importante conhecer esses e outros mecanismos funcionais da cognição das pessoas com deficiência mental para que se possa oferecer a elas uma educação com qualidade que atenda as suas necessidades.

Não se quer propor, entretanto, que seja introduzido um currículo acadêmico especial a essas pessoas e sim que, a partir desses conhecimentos, pode-se, segundo Mantoan (1997a) atualizar as possibilidades intelectuais delas e de outras pessoas em geral, desde que por meio de uma ajuda de um mediador.

Autores como Salustiano, Figueiredo e Fernandes (2007) apontam algumas considerações a respeito da aprendizagem dos saberes por alunos com deficiência mental e da mediação:

- Alunos com deficiência mental são capazes de se apropriar, através da mediação pedagógica, tanto dos conhecimentos relativos à aprendizagem da língua escrita, como das estratégias utilizadas pelo mediador;
- A mediação pedagógica é mais significativa e eficiente quando resulta da combinação de várias estratégias, orientadas em função das dificuldades e potencialidades dos sujeitos e da situação-problema;

- A mediação deve ser considerada como fenômeno multifacetado, pois nela estão envolvidos não apenas processos cognitivos, mas também afetivos, sociais e motores.
- As concepções do mediador devem ser consideradas como um fator de grande relevância nas relações do sujeito mediador, objeto de conhecimento e sujeito da aprendizagem.

As características da aprendizagem que se assemelham as dos alunos sem deficiência mental e as que são peculiares às pessoas com deficiência mental devem ser conhecidas e consideradas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem delas, mas as que se diferenciam não devem ser entendidas como fatores impeditivos para que elas aprendam e se desenvolvam.

Portanto, pode-se dizer que a literatura científica traz elementos importantes para o entendimento de como os alunos com deficiência mental aprendem e os professores deveriam conhecê-los para considerá-los no planejamento e desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Teoria Histórico-Cultural aplicada aos estudos sobre prática pedagógica e desenvolvimento cognitivo.

Depois da análise do conjunto de dissertações e teses sobre pessoas com necessidades especiais, Nunes et al. (2004), concluíram que as pesquisas realizadas foram fundamentadas em, basicamente, três teorias: histórico-cultural, construtivismo piagetiano e análise experimental do comportamento.

Nesse sentido, e de acordo com os referenciais metodológico-epistemológicos adotados neste trabalho, optou-se por apresentar um esboço da teoria histórico-cultural dado seu viés materialista-histórico-dialético.

Na perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento humano, o processo educacional é considerado como uma prática social dialógica, mediada pela linguagem, e pedagógica, mediada pelo outro (MIRANDA, 2003), sendo a aprendizagem um de seus fundamentos básicos.

Desde épocas remotas alguns homens testaram idéias sobre a natureza do processo de aprendizagem e, desde o século XVII, sugeriram periodicamente teorias da aprendizagem sistemáticas, desafiando teorias já existentes.

Segundo Moreira (1999, 12),

Uma teoria de aprendizagem é uma tentativa humana de sistematizar uma área do conhecimento, uma maneira particular de ver as coisas, de explicitar e prever observações, de resolver problemas. [...] Representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem.

Em geral uma nova teoria da aprendizagem, teoria enquanto “um conceito científico” (ABBAGNANO, 1962, p. 916), não é incorporada à prática das escolas antes que tenham transcorrido de 25 a 75 anos após o seu surgimento. E se uma nova teoria chega a influir na orientação de uma escola, geralmente não substitui as que a antecederam; simplesmente compete com elas (BIGGE, 1977).

Assim, à medida que surgem as novas teorias, estas vão sendo acrescentadas às antigas e o cenário educacional vai se tornando cada vez mais confuso. Provavelmente, a maioria dos professores, de quando em vez, tem adotado aspectos conflitantes das diferentes teorias da aprendizagem, sem perceber que são basicamente contraditórias em sua natureza, não podendo, portanto, se harmonizar.

Em toda a história da humanidade as pessoas aprendem e, na maioria dos casos, não se preocupam com a natureza do processo. Qualquer ação com objetivo é determinada por uma teoria e cada teoria da aprendizagem possui implícito um conjunto de práticas escolares. E o modo pelo qual o educador elabora um currículo, seleciona e escolhe técnicas de instrução depende de como ele define aprendizagem e, conseqüentemente, de sua visão de homem, mundo e sociedade.

Assim, pode-se dizer à pessoa que ensina que ela, de certa forma, aproxima-se de uma teoria de aprendizagem. O professor pode ou não ser capaz de descrever sua teoria, mas, pela sua forma de agir, de elaborar seu planejamento, é possível deduzir de qual teoria se trata. Um professor que não tenha compreensão do corpo teórico de que faz uso está agindo obscuramente, e muitas vezes não consegue fazer o melhor pelos seus alunos. Há professores que utilizam uma mistura de métodos sem qualquer orientação teórica, disso decorrendo uma maneira confusa de ensinar. Diríamos que esses professores não possuem um referencial teórico com uma mesma base epistêmica⁹ como referência.

⁹ Epistêmica vem de epistemologia que é a sub-área das Ciências Humanas que tem por objetivo levantar hipóteses sobre a forma como se estrutura o pensamento e como o homem o utiliza (ANTUNES, 2001, p. 112).

Segundo Manzini (2007), uma dificuldade em promover as ações no âmbito da educação continuada refere-se à de compreensão conceitual sobre aquilo que se faz na prática, ou seja, conhecer qual a teoria que estaria embasando e explicando a prática pedagógica do professor.

Nesse sentido, conhecer as teorias da aprendizagem, ou pelo menos sobre a teoria com a qual se trabalha é importante para promover uma educação de sucesso.

As teorias são constituídas de conceitos e princípios, que por sua vez expressam valores aos quais se pode chamar de filosofias ou visões de mundo.

De acordo com essas visões de homem e mundo, delimita-se a forma de agir e atuar na sociedade, com o outro, com o ambiente e consigo mesmo e, dessa forma, vai-se consolidando a maneira de ser de cada pessoa enquanto ser social e singular.

As diferentes teorias da aprendizagem são maneiras diferentes de compreender como o sujeito aprende e, em conseqüência, de como se deve ensinar-lhes. A compreensão dos princípios em que se fundamenta a teoria da aprendizagem é que permitirá estruturar e organizar a prática pedagógica para ensinar ao aluno, seja ele com deficiência mental ou não.

A teoria Histórico-Cultural busca explicitar como se formaram, ao longo da história do homem, as características tipicamente humanas (os processos mentais superiores) e como elas se desenvolveram em cada indivíduo. O princípio orientador da abordagem de Vigotski é a dimensão sócio-histórica do psiquismo, isto é, tudo que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade (FONTANA; CRUZ, 1997).

Para Vigotski, os processos mentais superiores (pensamento, linguagem) têm origem em processos sociais. O desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções psicológicas por meio da mediação (MOREIRA, 1999)

O método utilizado na teoria histórico-cultural dá prioridade aos processos em detrimento dos produtos e ênfase nas origens sociais dos processos psicológicos superiores, fundamentando-se em raízes de cunho marxista, uma aplicação do materialismo histórico e dialético relevante para a psicologia (VIGOTSKI, 1991).

A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, e ela é feita por meio do uso de instrumentos, signos e pelo outro (OLIVEIRA, 1993).

Segundo Scribner e Cole (1991, p. 8),

Vigotski estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vigotski acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações culturais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.

Enquanto o instrumento é externamente orientado para a modificação do ambiente, o signo é internamente orientado, modificando o funcionamento psicológico do homem. Quanto mais instrumentos o indivíduo vai aprendendo a usar, mais ele amplia a gama de atividades nas quais pode aplicar suas novas funções psicológicas. E quanto mais o indivíduo vai utilizando signos, tanto mais vão se modificando as funções psicológicas das quais ele é capaz.

A partir de suas relações com o outro, a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento, assim como as significações e os usos da palavra que foram com ela compartilhados. A esse processo interno de reconstrução de uma operação externa Vigotski dá o nome de internalização (OLIVEIRA, 1993).

Em síntese, pode-se dizer que os instrumentos e os signos são construções sócio-históricas e culturais, e quando ocorre a internalização dessas construções, via interação social, o sujeito se desenvolve cognitivamente.

Para Vigotski (1991), aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança, e o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. Assim, surge o conceito de zona de desenvolvimento proximal que é aquilo que a criança não aprendeu, mas está em vias de aprender com a ajuda do outro. Então, pode-se dizer que o que a criança faz hoje com ajuda, fará sozinha amanhã.

A interação social é que deve caracterizar o ensino, e o professor é o participante que já internalizou significados socialmente compartilhados para os materiais educativos do currículo. O professor, ao ensinar, apresenta aos alunos significados socialmente aceitos, no contexto da matéria de ensino, para determinado signo, da Física, da matemática. O aluno deve de alguma maneira devolver ao professor o significado que aprendeu. A responsabilidade do aluno é

verificar se os significados que aprendeu são aqueles compartilhados no contexto da área de conhecimento em questão. O ensino se consoma quando aluno e professor compartilham significados. Neste processo o professor também pode aprender, na medida em que clarifica ou incorpora significados à sua organização cognitiva, mas, como professor, ele está em posição distinta da do aluno no que se refere ao domínio de instrumentos, signos e sistemas de signos, contextualmente aceitos, que já internalizou e que o aluno deverá ainda internalizar (MOREIRA, 1999).

Assim, pode-se dizer que, para ocorrer desenvolvimento cognitivo e ensino, é preciso que haja interação social e intercâmbios de significados, dentro da zona de desenvolvimento proximal do aprendiz.

Vigotski dedicou parte de sua vida a estudos relacionados a pessoas com deficiência e para ele o mais importante para o desenvolvimento delas é a mediação. A ele interessava verificar a maneira como a criança utilizava os signos para executar tarefas envolvendo, por exemplo, a atenção, a memória, a percepção e também os modos de participação do outro na resolução dessas tarefas e a maneira como a própria situação estimuladora ia sendo ativamente modificada no processo de resposta a ela (FONTANA; CRUZ, 1997).

Desta forma, percebe-se que o professor tem que ser mais que um observador, ele deve interagir com a criança, dialogar com ela, ouvir suas dúvidas e comentários, propor-lhe diferentes alternativas para a solução da situação-problema, oferecendo-lhe, inclusive, materiais que possam ser utilizados de modos diversos para o cumprimento da atividade, além de procurar ouvir da própria criança a sua explicação de como ela chegou à solução dos problemas ou das atividades propostas.

As relações de conhecimento são estabelecidas em diferentes lugares e situações e, para Vigotski, as relações de conhecimento estabelecidas na escola têm uma natureza distinta das demais, pois são intencionais e planejadas. A criança chega à escola já dominando inúmeros conhecimentos e modos de funcionamento intelectual necessários à elaboração dos conhecimentos científicos sistematizados. Assim, durante o processo de educação escolar, ela realiza a reelaboração desses conhecimentos mediante o estabelecimento de uma nova relação cognitiva com o mundo e com o seu próprio pensamento (FONTANA; CRUZ, 1997).

Finalizando, pode-se dizer que o aluno deve raciocinar com o professor, seguir suas explicações e instruções, reproduzir as operações lógicas realizadas por

ele, mesmo sem entendê-las completamente. É nestes momentos compartilhados que o aluno aprende significados, modos de agir e de pensar e começa a elaborá-los. Ele também (re)significa e reestrutura significados, modos de agir e de pensar, e começa a se dar conta das atividades mentais que realiza e do conhecimento que está elaborando. Assim, a escola, ao possibilitar o contato sistemático e intenso dos indivíduos com os sistemas organizados de conhecimento e ao fornecer-lhes instrumentos para elaborá-los, mediatiza seu processo de desenvolvimento.

A seguir apresenta-se o cenário que se escolheu para a realização da pesquisa, que é a rede municipal de ensino de Uberlândia, mais especificamente a estrutura e o funcionamento do setor de Educação Especial.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA

Esta parte descreve, de forma breve, a história da educação especial do município de Uberlândia, elencando as principais características sócio-político-econômicas da cidade, para melhor compreender o contexto em que se consolidou a Educação Especial.

Para isto, procedeu-se a uma compilação de documentos pertencentes ao Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas e ao Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia (NADH/CEMEPE/SME/PMU), seguida de uma revisão de literatura de monografias, dissertações, teses e artigos relacionados com a história da Educação e da Educação Especial do município.

A cidade de Uberlândia¹ está localizada no Sudeste do País e no oeste do estado de Minas Gerais, na região denominada Triângulo Mineiro, distando 435 Km de Brasília, 590 Km de São Paulo e 556 Km de Belo Horizonte. Conta com uma população de 585.719 na área urbana e 14.649 na área rural, totalizando 600.368 habitantes (PORTAL, 2008).

A cidade possui mais de 190 empresas, de médio e grande porte, nacionais e estrangeiras, que fazem parte do distrito industrial, o que mais cresce no país. A agricultura comercial é desenvolvida e com alto índice de produtividade, articulada com a produção agroindustrial e com o maior mercado atacadista da América Latina. Tem também grande potencial hidroelétrico e solo fértil. A cidade possui em sua estrutura 10 salas de cinemas no Center Shopping e duas salas no Cine Stadium, 12 clubes, seis museus, quatro teatros, com um de grande porte em construção, 15 templos religiosos, três estádios, três tipos de transporte, aeroporto, terminal ferroviário e terminal rodoviário. Em termos de educação superior, possui 17 instituições, sendo uma pública, a Universidade Federal de Uberlândia, e 16 particulares (MAPA, s/d).

¹ O nome Uberlândia é formado pela junção de dois radicais: uber (latino) e land (germânico). O primeiro designa fértil e o segundo terra, assim, terra fértil. O radical uber também tem raiz germânica e significa superior, acima, daí terra superior, terra acima de todas. O nome, então, atendeu às representações forjadas de uma terra que se destaca em meio a outras, como estando fadada a um futuro de glórias, pois a cidade levou a efeito o desenvolvimento como algo que não se pode conter (DANTAS, 2001, p. 52).

A rede pública municipal de ensino de Uberlândia é composta pelas seguintes unidades escolares: 41 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e 13 creches denominadas de Unidade de Desenvolvimento Infantil (UDI), 35 Escolas Municipais de ensino fundamental da zona urbana e 13 da zona rural e mais um Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) e o Campus Municipal de Educação Especial (CAMPUS).

A Secretaria Municipal de Educação conta também com quatro Programas (Anjos da escola, Digitando o Futuro, Educação de Jovens e Adultos e Escola Bem Arrumada) e três projetos (Jornal Digital, Atenção Integral à Criança e ao Adolescente e Crônicas Animadas). Esses projetos são realizados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME).

O Programa Anjos da escola visa reduzir os índices de violência e criminalidade nos estabelecimentos de ensino de primeiro, segundo e terceiro graus da cidade. O programa “Anjos da Escola” começou a funcionar em junho de 2007, com a presença de viaturas nas portas dos estabelecimentos de ensino em oito subáreas de atuação da cidade.

O Programa Digitando o Futuro tem como objetivo a inclusão social, via inclusão digital, através da implantação de laboratórios de informática em cada uma das 48 escolas de ensino fundamental do município de Uberlândia, no Centro de Formação de Professores (CEMEPE) e na Biblioteca Pública Municipal.

A Educação de Jovens e Adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental na idade própria, com defasagem idade/ano de escolaridade, oferecendo a oportunidade de reestruturar, com qualidade, a aprendizagem, através da aceleração de estudos.

E, por último o Programa Escola Bem Arrumada que promove manutenção emergencial, que engloba reformas e todos os tipos de cuidado com os prédios e com o mobiliário das escolas municipais. O objetivo é oferecer um ambiente adequado para o aluno estudar (PORTAL, 2008).

O Projeto Jornal Digital surgiu com o objetivo de promover nas escolas municipais um espaço interativo de discussão e produção de notícias. No Jornal Digital as “matérias” são veiculadas em rede, por meio das páginas das escolas, blogs e ou wikis criados pelos próprios alunos.

O Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente nasceu da necessidade de oferecer aos alunos da rede municipal atenção especial, visto que alguns deles possuíam histórico familiar preocupante, advindos de um convívio social conflitante, e problemas de aprendizagem que mereciam uma intervenção diferenciada por parte de toda a equipe escolar.

O Projeto Crônicas Animadas surgiu através da parceria entre a Secretaria de Educação e o Serviço Social do Comércio (SESC/MG) e é um projeto interdisciplinar de arte e literatura que utiliza, na sua concepção, recursos tecnológicos, e no qual os alunos de 5^a a 8^a séries da rede municipal de ensino escrevem as suas próprias crônicas e as transformam numa animação (PORTAL, 2008).

Quanto à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, a Prefeitura Municipal de Uberlândia começou a fazer um trabalho sistematizado em 1991, quando, na ocasião uma pedagoga, que no momento era assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, idealizou o Programa Ensino Alternativo (PEA), que visava ao atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns (NÚCLEO DE APOIO ÀS DIFERENÇAS HUMANAS, 2005) e (SOUSA; ARAÚJO, 2006).

O projeto iniciou-se em 1991 e foi implantado em 1992 em cinco escolas urbanas e uma rural, quando governava a cidade o prefeito do Partido da Democracia Social (PDS).

Segundo Lúcia (2003), politicamente, pode-se dizer que foram duas as administrações que marcaram a cidade, o PDS e o Partido Populista Brasileiro (PPB) por um lado e, por outro, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). As duas administrações, apesar de possuírem filosofias bem diferentes, queriam de alguma forma contribuir para fazer com que a cidade fosse uma cidade do futuro.

Podem-se ressaltar os Prefeitos da coligação PDS/PPB 1971/1972; 1977/1982; 1989/1992 e 1997/2000 e do PMDB 1983/1988 e 2001/2004, assim como também o prefeito do PPB 1992/1996, visto como uma continuidade da gestão PDS/PPB.

A filosofia do primeiro grupo, PDS/PPB, segundo Muñoz Palafox (2001), foi e ainda é marcada por um ideário burguês, que administrava atraindo grandes investidores e indústrias, promovendo especulação imobiliária e realizando grandes

obras, consideradas suntuosas quando relacionadas às características populacionais e demográficas da cidade, como prédios públicos, viadutos, pontes, grandes avenidas, etc.

Uma visão de mundo fundamentada num imaginário social hegemônico, burguês e conservador, cuja estratégia era preconizar que o progresso somente se tornaria possível pela ordem e pelo trabalho.

Já o outro grupo, que se resume ao prefeito que passou pela administração por duas gestões, do PMDB, o qual, segundo Jesus (1999) tinha como proposta política governar a cidade para atender, prioritariamente, às questões sociais.

Nessa gestão aberta à participação popular, foi criada a Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social, cuja tarefa principal seria fomentar e organizar a participação popular do governo.

A cidade de Uberlândia sempre foi enaltecida por seus dirigentes como uma cidade ordeira, progressista, cujo povo laborioso não se deixa vencer pelos insucessos, criando-se um imaginário de grandeza, de potência e de cidade “modelo”².

Inserida no contexto da sociedade capitalista, Uberlândia ambicionou destacar-se em meio a seus pares. Dantas (2001) relata que, nesse afã, a construção do imaginário social e político da cidade fundamentou e alavancou as práticas de seus habitantes vistas nas imagens e representações criadas para confirmar seus anseios. Nesse sentido, a compreensão do imaginário, na primeira metade do século XX, procura entender as significações que os sujeitos históricos imprimiram às suas ações ao (re)produzir sua realidade, dando condições para que a imagem projetada de uma cidade-progresso pudesse ser sustentada ao longo do tempo.

Segundo Lúcia (2003, p. 45), o governo do partido do PDS/PPB,

Em sua proposta de governo, propunha elevar Uberlândia a cidade cosmopolita, trazendo consigo os benefícios sociais inerentes a este progresso, porém isso não ocorreu no final de seu mandato, em 1982. O outro prefeito do PMDB estabeleceu como carro-chefe de seu programa de governo trabalhar pelo social. Vale ressaltar: como realizar este feito, se a cidade havia sido lançada na corrida pelo

² Foi com a consolidação do sistema capitalista que a cidade de Uberlândia se firmou como espaço de civilidade e concretização das potencialidades humanas. Incorporando a idéia de progresso como tentativa de negar os vestígios do passado e confirmação de novas práticas que explicassem as novas concepções de mundo, a cidade abriga múltiplos sonhos e representações (DANTAS, 2001, p.10).

progresso e o olhar das elites estava voltado apenas para o crescimento econômico? A busca pelo social através do progresso do Prefeito do PDS não se efetivou, porém a do prefeito do PMDB também tão pouco, uma vez que havia muito a ser realizado, pois o progresso não alcançou as metas de melhoria dos bairros mais carentes da cidade. A falta de infra-estrutura, o desemprego, a falta de moradia ainda eram presentes quando o prefeito do PMDB saiu do poder em 1988.

No ano de 1992, o prefeito vinculado ao partido PPB foi eleito (1992-1996) propondo governar Uberlândia também com espírito ufanista, empreendedor e progressista, com visão de futuro, empenhando-se em dar continuidade ao seu antecessor do PDS.

O Programa Ensino Alternativo iniciou-se na gestão do partido PDS e foi implantado na gestão do prefeito do PPB, mas, como um apenas continuou o trabalho do outro, nada interferiu no processo de implantação do Programa.

O Programa Ensino Alternativo viabilizou a assistência ao aluno com necessidades educacionais especiais, tanto na Zona Urbana quanto na Zona Rural. Sua dinâmica pedagógica ocorria dentro da escola comum para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiências auditiva, física, visual, mental leve e distúrbios de aprendizagem.

Pode-se dizer que o Programa foi bastante inovador para o momento, pois atendia as diretrizes políticas mundiais para a Educação Especial, conforme a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Nesta reunião, diversos países, inclusive o Brasil, assumiram um compromisso mundial de buscar solução conjunta para a crise na área educacional.

E a Declaração oriunda desta reunião dizia, em seu texto sobre a Educação Especial, que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requeriam atenção especial, sendo preciso tomar medidas que garantissem a igualdade de acesso à Educação às pessoas que tivessem qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do processo educativo (BRASIL, 2004).

A dinâmica de ação implantada no município tinha como meta a inserção do aluno na escola comum. O objetivo do programa era minimizar as principais barreiras que o educando com necessidades educacionais especiais encontrava no ensino comum, entre elas a carência na assistência individualizada, inadequação de recursos didático-pedagógicos, falta de equipe especializada para comunicar-se com

o aluno com deficiência auditiva. Também previa a estruturação de um trabalho psicossocial que viabilizasse sua inclusão e evitasse a discriminação.

Essa dinâmica envolvia toda a equipe escolar, contando, principalmente, com educadores especializados que assessoravam o aluno em parceria com o professor regente na sala de aula comum e prestavam atendimento individual em horário extra-turno. Para esse atendimento especializado a escola possuía uma sala denominada “Sala de Ensino Alternativo“, que correspondia a um espaço reservado e organizado com vários materiais adaptados e construídos de acordo com as necessidades de cada aluno. É necessário ressaltar que todos os profissionais envolvidos no Programa participavam semanalmente de cursos de formação continuada, sendo estes imprescindíveis para uma boa atuação profissional.

No ano de 1993, o Programa expandiu-se para 27 escolas das redes urbana e rural de 1ª série ao 2º grau e supletivo. Foi necessário ampliar os cursos oferecidos, principalmente o curso de Sistema de Leitura e Escrita para Cegos (BRAILLE), para que os professores pudessem melhorar o atendimento dos alunos com cegueira, e o de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), visto que os professores da sala comum tinham dificuldade de comunicação com o aluno com surdez. A equipe multidisciplinar, composta por apenas psicopedagogas, professoras de BRAILLE e instrutor de LIBRAS, passou a contar com mais profissionais, sendo estes professores de Educação Física, que realizam o atendimento de psicomotricidade, o técnico em baixa visão e os intérpretes de LIBRAS (NADH, 2005) e (SOUSA e ARAÚJO, 2006).

Vale ressaltar que em 1994 o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) enviou até Uberlândia representantes para avaliar e certificar os intérpretes em Libras. Durante todo esse período foram elaborados instrumentais de avaliação, diagnóstico e acompanhamento através dos quais se realizavam análise do desenvolvimento dos alunos, dentre outros. Os dados coletados periodicamente serviam de referencial para possíveis reestruturações nos planos de intervenção. Devido a sua amplitude, seriedade e a ser inédito em termos de Brasil, e estar incluído no Plano Decenal de Educação, e ser reconhecido nacionalmente pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e Coordenadoria de Educação Especial (CORDE), e internacionalmente pelo Programa Ibero-Americano, cadastrado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em novembro de 1996 passou a configurar-se legalmente como

Programa Básico Legal Ensino Alternativo, com a criação da lei complementar nº 157 de 07 de novembro de 1996.

Após cinco anos de funcionamento, no ano de 1997, percebeu-se que o Programa estava funcionando numa estrutura precária, considerando a relação entre o número de escolas atendidas e o número de profissionais responsáveis pela assessoria, bem como o não investimento por parte da Secretaria na manutenção da qualidade. Desta forma, o atendimento passou por um processo de nucleação, ficando restrito a apenas 12 escolas. As escolas que atendiam menos de oito alunos com necessidades educacionais especiais deveriam transferi-los para a escola mais próxima que desenvolvesse o Programa Ensino Alternativo.

Em 1999, o Programa passou a integrar-se à equipe do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE)³, visto que todos os projetos e programas ficaram com uma direção única.

O CEMEPE é um órgão da Secretaria Municipal de Educação que procura, em parceria com outras entidades, elaborar e executar projetos educacionais; aprofundar as relações institucionais; integrar metodologias técnicas e pessoais, de forma que todos aqueles que o integram alcancem o aprimoramento nos diversos aspectos do processo educacional⁴. Este órgão tem como objetivo garantir a formação gradativa e permanente dos profissionais da Educação do município, que ocorre por meio de estratégias estruturadas ao longo da implementação de Programas e Projetos e na execução de Eventos Educacionais como Congressos, Seminários, Conferências, Palestras, Cursos, Minicursos, Oficinas e Mostras Pedagógicas (CEMEPE, 2007).

No desempenho de suas funções, o CEMEPE abre espaços para intercambiar ações sócio-pedagógicas que venham beneficiar os educadores quanto

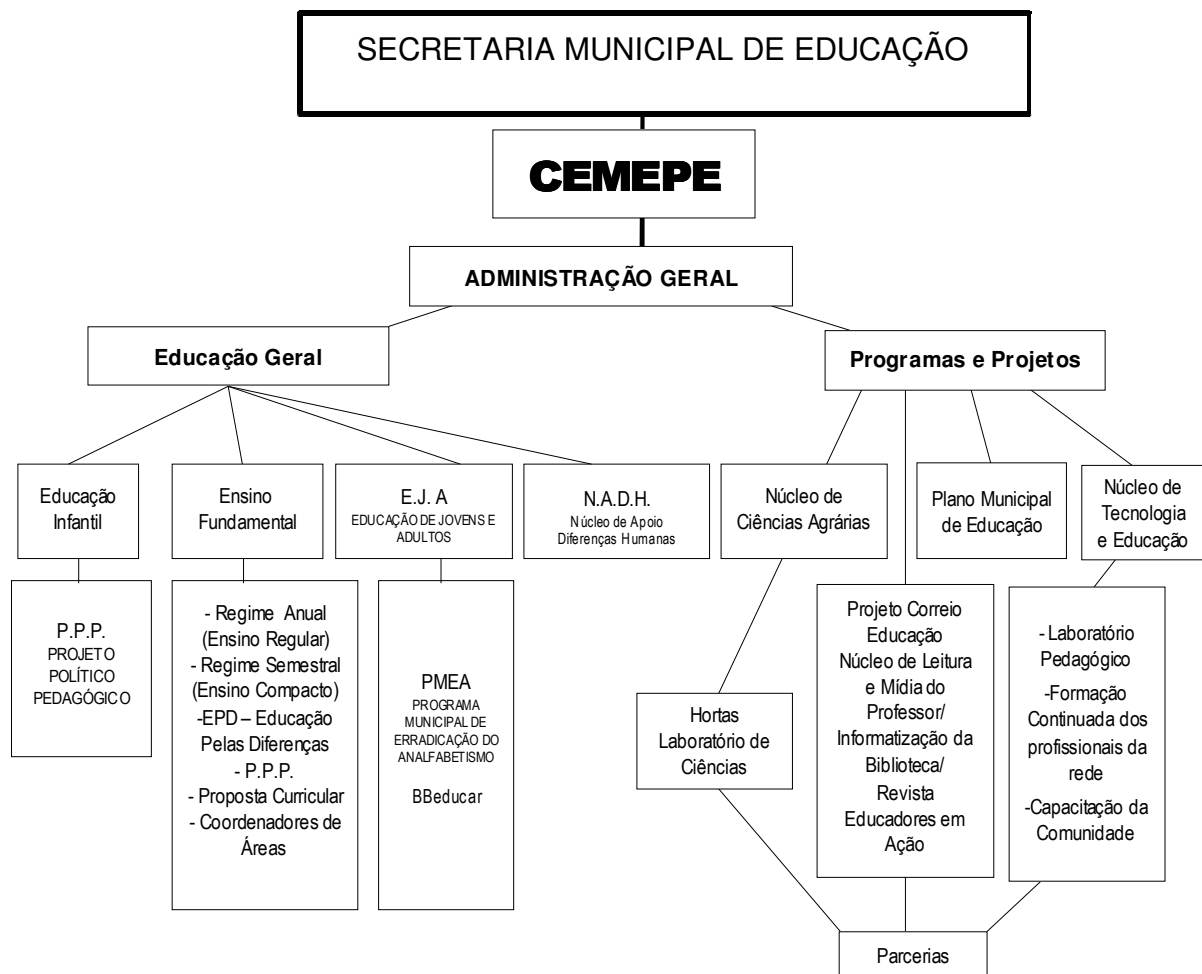
³ A Prefeitura Municipal de Uberlândia, através da Secretaria Municipal de Educação, idealizou e oficializou por Lei Complementar nº 151, de 02 de setembro de 1996, a criação do CEMEPE (CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ, 2006).

⁴ Em números, entre ações efetivas, projetos, programas e somando-se a estes congressos, seminários, simpósios, mostras pedagógicas, etc, entre fevereiro e agosto de 2006, contou-se um total de 21.566 participantes. Além disto, desde fevereiro de 2005, em média 3.500 pessoas/mês são beneficiadas com a capacitação dos professores da rede pública. Entre ações e dados oficiais que comprovam sua efetividade, o CEMEPE apresentou um total de 33.545 ações realizadas durante o ano de 2005, prestando assim relevantes serviços à comunidade uberlandense (VILELA, 2006, p. 39).

à atualização teórico-prática e, conseqüentemente, elevar a qualidade do ensino no Município de Uberlândia.

A figura 1 mostra o organograma com a estrutura de funcionamento do CEMEPE.

Figura 1: Organograma do CEMEPE



Fonte: CEMEPE (2007).

O CEMEPE faz parte da Secretaria Municipal de Educação, possui uma administração geral que, conforme o organograma, divide suas ações em Educação Geral e Programas e Projetos, cada segmento possuindo uma pessoa ou uma equipe responsável pelo seu funcionamento.

O Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH) é um núcleo que faz parte do CEMEPE, está na Educação Geral e coordena o Programa Ensino Alternativo, hoje com o nome de Atendimento Educacional Especializado que funciona nas escolas comuns atendendo os alunos com necessidades educacionais especiais.

Então, em 1999, O CEMEPE, após receber em sua estrutura organizacional o PEA que era coordenado pelo Núcleo de Assessoria, Estudo e Pesquisa sobre a Educação da Pessoa Portadora de Deficiência⁵, continuou preservando a filosofia do mesmo, bem como colaborou para a ampliação de cursos, palestras, contratação de novos profissionais e parcerias.

Ainda no ano de 1999 iniciou-se o trabalho de arteterapia no programa e o serviço de inspeção escolar cuja função foi de acompanhá-lo e elaborar orientações. Uma das orientações elaboradas pela inspeção foi a instrução 003/99 da Secretaria Municipal de Educação, que regulamentou e normatizou oficialmente o Programa Ensino Alternativo, elaborando o seu regimento.

Nesse mesmo ano, pelo fato de desenvolver um trabalho pioneiro em termos de Brasil, o Programa foi premiado pela Fundação Roberto Marinho, contemplando os profissionais do Núcleo com deficiência auditiva com fitas legendadas de vídeo do Telecurso 2º grau.

No ano de 2001 houve mudança política. O novo governo tinha como meta para a Educação Especial a extinção do Programa Ensino Alternativo e a construção do Campus Municipal de Educação Especial (CAMPUS), que seria uma escola especial para atender todos os alunos com deficiência da rede, inclusive os mais comprometidos (PROJETO, 2001). Essas mudanças significariam caminhar em direção contrária às políticas de inclusão e a própria Lei de Diretrizes e Bases (1996) que advoga pela educação de alunos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino.

O Programa Ensino Alternativo não foi extinto, devido à luta social dos participantes do Programa e do Núcleo, porém a escola especial foi construída em julho de 2003.

⁵ O Núcleo era composto por uma equipe multidisciplinar que assessorava e coordenava o trabalho do Programa Ensino Alternativo (PEA) nas escolas.

A Secretaria Municipal de Educação, desse novo governo, criou então a Divisão de Educação Especial, da qual o PEA passou a ser um dos segmentos, e passaram a fazer parte da Divisão de Educação Especial novos profissionais.

A Divisão de Educação Especial realizou cursos de formação continuada promovidos pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), entre eles um curso de 100 horas sobre Deficiência Mental e Deficiência Auditiva, com verba do governo federal.

O PEA atendia, nesse período, cerca de 536 alunos com necessidades educacionais especiais e era composto por aproximadamente 150 profissionais da educação. A nova escola, o CAMPUS, passou a funcionar com 22 alunos com deficiência mental e múltipla.

No ano de 2004, atendendo à solicitação da coordenação da Divisão de Educação Especial da rede municipal, o Ministério de Educação e Cultura patrocinou e promoveu outros cursos na área de Educação Especial, como Dificuldades de Aprendizagem (120 horas); Curso para os Intérpretes (40 horas) e Curso para os Profissionais da Área de Deficiência Visual (40 horas).

A formação continuada dos profissionais do Programa Ensino Alternativo sempre foi prioridade e condição para que pudessem atuar com alunos com necessidades educacionais especiais.

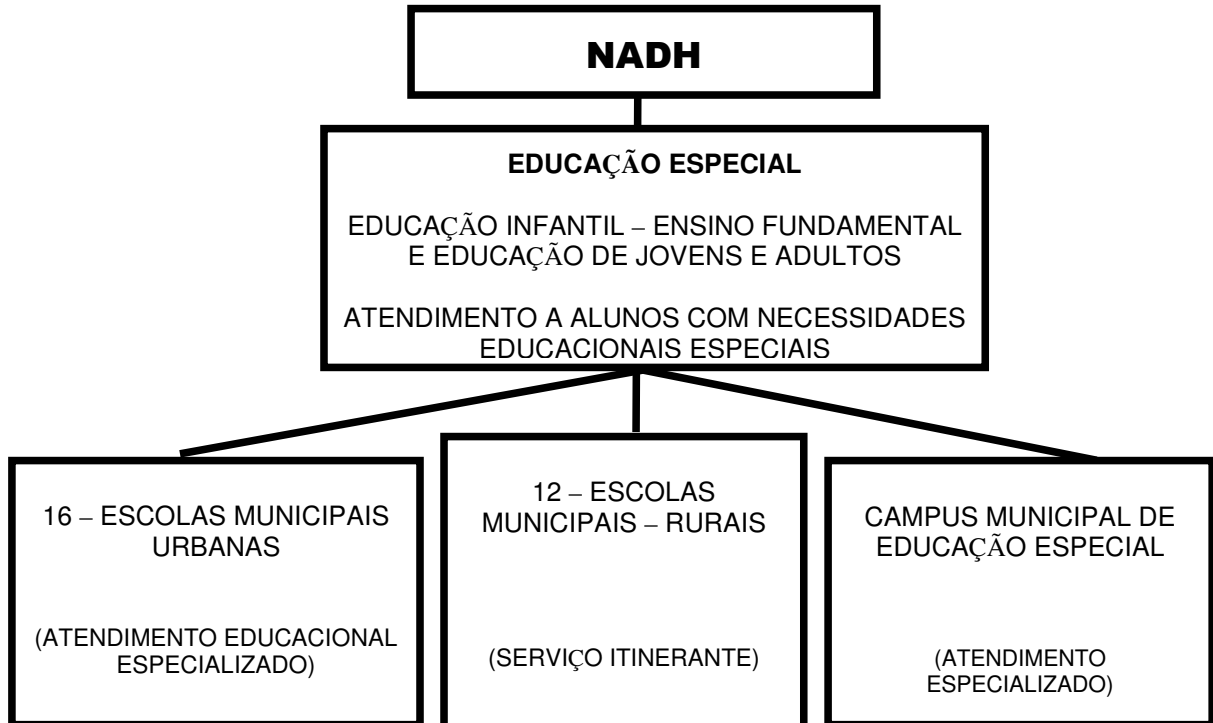
No ano de 2005, entrou no Governo o prefeito do Partido Progressista, dando continuidade aos trabalhos do outro grupo governante anterior, e retornou à secretaria de Educação novamente o secretário do ano de 1991. Juntamente com ele, voltou a coordenadora do Ensino Especial que havia sido afastada no final de 2000 e ela começou a compor novamente sua equipe pedagógica, convidando algumas pessoas que faziam parte do Núcleo de Assessoria daquela época (ano 2000), assim como outros profissionais.

O Programa Ensino Alternativo possuía, em 2005, um total de 193 profissionais e 888 alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino, em 13 escolas regulares.

Foi extinta a Divisão de Educação Especial e o Programa Básico Legal Ensino Alternativo passou à coordenação do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas.

A figura 2 apresenta o organograma do NADH para melhor compreensão da estrutura de funcionamento da Educação Especial na PMU.

Figura 2: Organograma do NADH



Fonte: NADH (2007a).

Atualmente, o NADH é o setor que coordena a Educação Especial do município e faz parte do CEMEPE, que, por sua vez, é da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

A Educação Especial, coordenada pelo NADH, perpassa desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos.

O NADH também coordena uma proposta de trabalho de atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem por meio de uma outra dinâmica de funcionamento que denominou-se Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (ADA) que foi uma proposta implantada em 2007 e que não é contemplada na Educação Especial.⁶

Nas 16 escolas municipais em que acontece o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, ele ocorre por meio do Atendimento Educacional Especializado. Em 12 escolas rurais os alunos com deficiência são

⁶ Para conhecer mais sobre a proposta do ADA ver em (SILVA et al, 2007).

atendidos por professor itinerante⁷. No Campus as crianças são atendidas via atendimento especializado visando à socialização e qualidade de vida.

O Campus está funcionando, de acordo com os dados de 2007, com quatro assistentes gerais, cinco profissionais de Educação Infantil, três professores de 1ª a 4ª série, uma orientadora educacional, dois professores de Educação Física, dois professores de Educação Artística, um assistente administrativo, uma diretora e um professor de geografia. Atente hoje um total de 40 alunos (NADH, 2007b).

O NADH, pautando-se pelo prisma da diferença humana e perseguindo o ideal de uma escola inclusiva, elege como meta a implementação de uma política educacional que atenda a todos em suas peculiaridades, operacionalizando na educação a flexibilização dos ritmos e tempos dos alunos com limitações físicas, sensoriais, dificuldades de aprendizagem, condutas típicas e altas habilidades.

O Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas busca a garantia do acesso, da permanência no ensino comum e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

O NADH, como parte constituinte do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), subordinado à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, instalou-se como um Núcleo de apoio humano, técnico, administrativo e de pesquisa e elegeu, em um primeiro momento, algumas frentes de ação, explicitadas a seguir.

Para os alunos com necessidades educacionais especiais é realizado o diagnóstico; o atendimento Educacional Especializado, incluindo arteterapia e psicomotricidade; orientação aos pais e familiares; encaminhamento para atendimento clínico, dentre outros.

Já para os professores/profissionais das escolas municipais é oferecida formação – assessoria/consultoria; cursos de formação continuada mensalmente, cursos de 40 e 80 horas financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cursos de especialização lato sensu; orientação de trabalhos de iniciação científica, grupos de estudo, pesquisa e avaliação.

⁷ O professor itinerante é aquele professor que não é específico de uma escola, mas atende várias escolas fazendo um rodízio semanalmente. Não tem uma vinculação efetiva com a escola à qual vai para atender o aluno com deficiência e nem com os demais professores da sala comum da escola. No município de Uberlândia o professor itinerante vai à escola para fazer o atendimento educacional especializado e não somente prestar assessoria.

O CAMPUS passou a funcionar como uma extensão do NADH, tendo uma coordenação local submetida à coordenação geral do NADH. O CAMPUS foi reformado e ampliado em 2007, passando a ter melhores condições para atender as 40 crianças e jovens com deficiências múltiplas e severas que o utilizam.

O Campus Municipal de Educação Especial é um espaço público e tem como objetivo trabalhar a socialização, potencializar as áreas funcionais e melhorar a qualidade de vida dos usuários. A maioria dos beneficiados não frequenta escolas e todos recebem atendimento individual, como sessões de fisioterapia, arteterapia, equoterapia e psicomotricidade.

O NADH já elaborou uma normativa para a regulamentação e vigência do CAMPUS, mas ainda não foi efetivada pela Câmara Municipal, estando, até o presente momento, em processo de tramitação.

O CAMPUS, após regulamentação, passará a chamar Centro de Atendimento Especializado e terá por finalidade o atendimento especializado, a reabilitação e a estimulação intensificada para as crianças e adolescentes com deficiências físicas, mentais, sensoriais de alta gravidade comprovada através de laudos da área da saúde (NADH, 2007b).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui também outras ações, como parcerias e projetos e visa ao reconhecimento das crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais como cidadãos e, portanto, com direito de estarem integrados/incluídos na sociedade e na educação o mais plenamente possível.

Assim, o NADH , tem como proposta para a Educação Especial uma ação integrada projetada nos moldes do atendimento educacional especializado, visando a um trabalho pedagógico complementar como forma de desenvolver as potencialidades do aluno, através do plano de intervenção elaborado para cada educando com necessidade específica e do apoio sistemático a todo segmento da escola e também aos pais.

A sala das escolas que possuem o AEE para atender no extra-turno os alunos com necessidades educacionais especiais deixou de ser chamada de “Sala de Ensino Alternativo” para ter o nome de “Sala de Atendimento Educacional Especializado”. Estas salas passaram por reforma e ampliação, também em 2007, sendo equipada com materiais didáticos, mobiliários e eletro-eletrônicos.

Vale destacar que, a partir do ano de 2007, a Secretaria Municipal de Educação passou a ser um dos representantes dos municípios-pólo que compõem a base de multiplicação do Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, coordenado pelo Ministério de Educação e Cultura.

Uberlândia passou, então, a ser responsável por desenvolver a política de educação inclusiva junto a 17 municípios vizinhos com objetivo de capacitar gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais ao acesso e permanência com qualidade nas escolas comuns.

Quanto à cidade, para Dantas (2001, p. 152),

Não há como negar que Uberlândia cresceu e se desenvolveu. Alguns indicativos demonstram que em várias áreas há níveis salutaros de desenvolvimento como o tratamento da água; 100% da população recebe água tratada. A exclusão social é grande, pois a cidade não é produzida para todos, apenas uma parte usufrui dos produtos disponibilizados.

Portanto, é nesta cidade que o NADH, por meio do Atendimento Educacional Especializado das escolas, não tem medido esforços, no sentido de contribuir de forma significativa para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais do município de Uberlândia. Apesar de se ter clareza de todas as dificuldades e limitações político-pedagógicas da gestão administrativa, não se pode negar os avanços e as ações até então realizadas em prol dessas pessoas.

Por fim, é neste cenário, que se depreendem os elementos desta pesquisa, que se traçam os caminhos que a constituíram a seguir relatados.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

TIPO DE PESQUISA E PARTICIPANTES

A pesquisa é de campo de caráter analítico-crítico. Participaram da pesquisa 55 Professores do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e 78 Professores da Sala Comum (PSC).

Os critérios estabelecidos para a seleção dos participantes foram:

- a) ser professor do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência mental;
- b) ser professor da sala comum com alunos com deficiência mental matriculados e freqüentando as aulas.

LOCAL

A coleta dos dados foi realizada nas escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia onde os professores selecionados exerciam suas funções.

MATERIAL

Os materiais utilizados na pesquisa foram os roteiros (papel, cartuchos, impressora, canetas, entre outros).

INSTRUMENTO

Foi utilizado como instrumento um questionário.

- a) Questionário destinado aos professores do atendimento educacional especializado/ensino alternativo que possuem alunos com deficiência mental (Apêndice B);
- b) Questionário destinado aos professores da sala comum que possuem alunos com deficiência mental (Apêndice B).

Obs: As questões contidas nos questionários são as mesmas, só altera o título a quem se destina, se PAEE ou PSC e no caso do questionário destinado aos PAEE pergunta-se também há quanto tempo eles atuam no Atendimento Educacional Especializado.

PROCEDIMENTOS

a) PARA OS ASPECTOS ÉTICOS

O projeto da presente pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética da UFU e, após análise final, foi aprovado de acordo com as atribuições definidas na Resolução 196/96, sob o número 250/07 do Comitê de Ética em Pesquisa para o adendo do protocolo registro CEP/UFU: 098/07, na data de 21 de junho de 2007 (Anexo A);

b) PARA A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Universo

A Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia oferece à população o Atendimento Educacional Especializado, em 16 escolas da Zona Urbana e 12 escolas da Zona Rural, sendo o número de professores vinculados a essas escolas, respectivamente, 1212 e 235. Portanto, o universo da pesquisa foi composto pelas 28 escolas onde há o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e por um total de 1447 professores.

População

Em 12 escolas da zona rural, o atendimento educacional especializado é feito pelos denominados “professores itinerantes”. As atividades desses professores são coordenadas também pelo Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH) e sua função é visitar semanalmente cada uma das unidades que lhes foram destinadas. Durante a visita, esses professores, atendem os alunos com deficiência por meio de programas individualizados de apoio pedagógico.

Entretanto, eles não foram escolhidos para fazer parte deste estudo pelo fato de ser um trabalho diferenciado das demais escolas urbanas, que conta com toda uma equipe especializada para o Atendimento Educacional Especializado, o qual já foi descrito na parte três deste estudo.

Das 16 escolas da zona urbana, três estavam em processo de implantação do atendimento educacional especializado no extra-turno em 2007, período de

realização desta pesquisa, e por esse motivo também não fizeram parte desse estudo.

O CAMPUS, tal como descrito também na parte três, apesar de fazer parte do NADH, também não foi escolhido para a coleta de dados por tratar-se de uma unidade escolar onde os professores não têm como objetivo a escolarização do aluno com deficiência, mas a socialização e a potencialização das suas áreas funcionais, visando à melhoria de sua qualidade de vida.

Em resumo, a população escolhida para este estudo foi composta por 13 unidades escolares de ensino fundamental que possuem o AEE, às quais estão vinculados 986 professores, 81 dos quais participam do Atendimento Educacional Especializado.

Do total de 986, subtraindo-se os 81 professores do atendimento educacional especializado, restam 905 professores da sala comum. Desses 905, apenas 211 possuíam alunos com deficiência mental em suas salas no ano de 2007, ficando, portanto, a população alvo desta pesquisa constituída por um total de 292 professores. Todos os professores participantes do estudo assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para participarem da pesquisa (Apêndice A).

Amostra

Dos 81 Professores do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), retornaram 55 questionários respondidos, perfazendo um total de 67,90% da população, enquanto que, dos 211 Professores da Sala Comum (PSC) que possuíam alunos com deficiência mental em 2007, obteve-se o retorno de 76 questionários, perfazendo um total de 36,01% da população alvo.

No momento da coleta de dados desta pesquisa, a RME/UDI somente atendia alunos com deficiência mental leve e moderada¹, conforme informações obtidas no NADH em 2007. Portanto solicitou-se aos participantes da pesquisa que

¹ Segundo Almeida (2004), sistemas para descrever os vários níveis de deficiência mental (leve, moderado, severo e profundo) foram usados por décadas, mas o manual da AAMR de 1992 sugeriu a adoção de um sistema que descrevesse os níveis de suportes necessários ao desenvolvimento de cada área adaptativa. A intenção desse sistema é explicar as limitações funcionais de um indivíduo em termos do nível de suporte de que necessita para poder crescer e desenvolver-se. Os quatro níveis são: apoio intermitente, apoio limitado, apoio amplo e apoio permanente. Optou-se neste estudo por utilizar os níveis de deficiência para ficar mais claro para os professores, uma vez que também era esta a referência usada por eles naquele momento.

respondessem os questionários considerando as experiências que tinham com esta clientela.

Os alunos com deficiência mental, na rede municipal, geralmente são diagnosticados por laudos médicos. Existem casos em que o aluno não possui o laudo médico, mas são atendidos no AEE como alunos com DM. Neste caso, esse aluno foi diagnosticado como tal, a partir de avaliações e observações sistemáticas de vários profissionais da escola que são o pedagogo do AEE, o professor da sala comum, o professor do AEE, o professor de Psicomotricidade e o professor de Arteterapia. Para as avaliações e as observações sistemáticas são preenchidos vários instrumentais que são a anamnese, a ficha de observação da sala comum, o diagnóstico psicopedagógico do AEE e o relatório circunstanciado, que é aquele em registra-se o parecer final.

Somente a partir da análise desses instrumentais é que decide-se se o aluno deverá ser ou não atendido pelo AEE e se ele vai ou não entrar no quadro de alunos com deficiência mental, para posteriormente elaborar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e iniciar o atendimento especializado.

Quadro 2: Nome das escolas, quantitativo de alunos com deficiência mental e quantitativo de professores.

Escolas participantes da pesquisa	Nº. de alunos com DM		Nº. de PAEE	Nº. de PAEE respondentes	%	Nº. de PSC	Nº. de PSC respondentes	%
	1ª a 4ª	5ª a 8ª						
E.M. Prof. Otávio B. C. Filho	01	03	5	4	80,00	17	3	17,64
E.M. Profª Cecy Cardoso	12	04	6	1	16,60	18	0	0
E.M. Profª Hilda Leão Carneiro	12	06	8	6	75,00	20	5	25,00
E.M. Prof. Ladário Teixeira	08	03	7	6	85,70	17	7	41,17
E.M. Prof. Mário Godoy	11	04	7	5	71,42	6	6	100,00
E.M. Prof. Sérgio de O. Marquez	02	03	7	2	28,57	41	15	36,58
E.M. Afrânio R. da Cunha	13	04	8	6	75,00	22	10	45,45
E.M. Dr. Joel C. Rodrigues	04	---	7	3	42,85	3	2	66,66
E.M. Profª Gláucia S. Monteiro	10	---	7	5	71,42	6	1	16,66
E. M. Profª Olga Del Fávero	06	---	5	4	80,00	7	7	100,00
E.M. Prof. Leôncio do C. Chaves	03	01	5	5	100,00	40	8	20,00
E. M. Prof. Luís Rocha e Silva	11	---	4	3	75,00	6	4	66,66
E. M. Prof. Odilon C. Pereira	12	---	5	5	100,00	8	8	100,00
TOTAL	105	28	81	55	67,90	211	76	36,01

(FONTE: NADH, 2007a).

Caracterização dos participantes da pesquisa.

Perfil dos Professores do Atendimento Educacional Especializado

Os professores pesquisados que pertencem ao Atendimento Educacional Especializado possuem curso de graduação. Do total de 55 professores, 46 são pós-graduados em nível *lato sensu* e um deles é mestre em Educação com foco na Educação Especial. Oito professores são somente graduados, mas três deles estavam realizando cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de Educação Especial.

Quanto ao tempo de exercício no magistério, 23 (41,81%) atuam há mais de quinze anos no magistério, 22 (40,00%), de onze a quinze anos, nove (16,36%), de quatro a dez anos. Apenas um (1,81%) não respondeu a questão.

Quanto ao tempo de exercício em Educação Especial, isto é, no atendimento educacional especializado, 22 (40,00%) atuam de quatro a dez anos, dezesseis (29,09%) estão neste atendimento de um a três anos, sete (12,72%), de onze a quinze anos, seis (10,90%), há menos de um ano e quatro meses (7,27%) não responderam.

Os dados coletados revelam que a maioria dos PAEE trabalha há mais de quinze anos no magistério e está de quatro a dez anos no Atendimento Educacional Especializado, o que significa que eles já contam com experiência nessas áreas de atuação docente.

A maioria (90,90%) dos PAEE indagados possui cursos de formação profissional com carga horária de vinte horas. Os temas mais estudados foram a deficiência mental, seguida da deficiência auditiva. Em resumo, pode-se afirmar que os professores alvo da presente pesquisa participaram de cursos de formação continuada na área da Educação Especial, além de contar com experiência profissional na educação.

Perfil dos professores da Sala Comum

Os 76 professores da Sala Comum possuem curso de graduação. Deste total, um é doutor, 53 possuem especialização em nível *lato sensu*, enquanto 22 não cursaram ainda esse nível de ensino.

Quanto ao tempo de exercício no magistério, dos 76 PSC respondentes, 29 (38,15%) encontram-se há mais de quinze anos no magistério; 21(27,63%), entre quatro e dez anos; vinte (26,31%), entre onze e quinze anos; três (03,94%), entre um e três anos; dois (02,63%), há menos de um ano e um (1,31%) não respondeu.

Quanto a cursos com mais de vinte horas de duração em Educação Especial, 53 (69,73%) não participaram de cursos desta natureza, enquanto 23 (30,23%) já participaram, tendo realizado estudos nas esferas, primeiro, da deficiência mental e, em seguida, das dificuldades de aprendizagem.

Como pode ser observado, os PAEE apresentaram tanta experiência no magistério quanto os PSC, porém com a diferença de que os primeiros têm major participação em cursos de qualificação profissional docente em educação especial.

c) PARA A CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO

O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e seqüencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa. Seu objetivo é suscitar dos informantes opinarem ou informarem emitindo, por escrito ou pela fala, respostas sobre determinados assuntos.

Para Chizzotti (1991), o questionário é um instrumento sistematicamente planejado para obter-se as informações desejadas.

Para elaborar um questionário de pesquisa é preciso saber quais são as informações que se procura, tomando como referência central o problema, o objetivo central da pesquisa e as formulações teórico-metodológicas com que se pretende confirmar as hipóteses.

Para a realização da coleta de dados do presente trabalho de pesquisa, foi construído um questionário a partir da elaboração de uma série de questões para os PAEE e os PSC identificados no procedimento amostral utilizado.

O questionário constou de questões abertas, fechadas e mistas. Em todas as questões fechadas foi aberto um espaço para livre escrita de opiniões relacionadas.

Considerando que a construção de um questionário de pesquisa deve passar por um processo inicial de preparação (teste), que inclui a elaboração das questões seguida da procura da sua resposta por alguns presumíveis informantes,

com a finalidade de se identificarem problemas de linguagem, de estrutura lógica ou de outros que possam prejudicar o instrumento (CHIZZOTTI, 1991), a construção do instrumento de coleta de dados foi realizada em dois momentos.

No primeiro momento, elaborou-se um questionário piloto a partir dos objetivos propostos, que, em seguida, foi aplicado a um grupo de cinco professores com características semelhantes às dos participantes do estudo.

O questionário foi estruturado em três partes: a) Dados profissionais do participante da pesquisa; b) Dados referentes ao aluno com deficiência mental; c) Questões específicas relacionadas com a temática abordada.

Como resultado do processo, depois de constatar que poderia--se obter um grande número de participantes, e as respostas abertas demandaria mais tempo para serem analisadas, optou-se por elaborar um novo instrumento, que seria aplicado ainda em caráter de teste, contendo, agora, questões fechadas com espaços para exposição de opiniões, caso isso fosse considerado relevante pelo informante. Estas questões foram construídas tomando como referência tanto as respostas obtidas no questionário inicial, quanto o aprofundamento teórico realizado até então.

No segundo momento, outros cinco professores responderam o novo questionário, além de opinar a respeito de possíveis dificuldades de compreensão sobre as questões apresentadas no instrumento.

Após proceder a uma nova adequação semântica de várias das questões apresentadas, o instrumento de coleta de dados foi definitivamente construído.

É importante ressaltar que grande parte das dúvidas surgidas durante o processo de construção do questionário de pesquisa foi apresentada para análise à orientadora da pesquisa, alguns profissionais do NADH e outros docentes da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (FAEFI/UFU) que trabalham com alunos com deficiência.

Dessa forma, o questionário definitivo de pesquisa ficou organizado em duas seções. A primeira apresenta uma série de dados relacionados com a formação profissional dos professores informantes. Os dados resultantes dessa seção, foram anteriormente apresentados no item caracterização dos participantes.

Na elaboração das questões 4, 5 e 12 do questionário utilizou-se como referência as três teorias mais usadas na educação de alunos com deficiência mental que são a histórico-cultural, o construtivismo piagetiano e a análise

experimental do comportamento (NUNES et al., 2004), e colocou-se intencionalmente práticas pedagógicas e de planejamento que se aproximavam mais de uma teoria ou de outra para tentar compreender se existia ou não na fala dos professores possíveis contradições que pudessem apontar a falta de domínio ou conhecimento com maior profundidade das teorias referidas.

A segunda seção do questionário trata dos aspectos centrais da pesquisa, que são a aprendizagem, a inclusão e a deficiência mental.

d) PARA A COLETA DE DADOS

Os questionários foram encaminhados para as escolas da RME/UDI por meio dos pedagogos das escolas que trabalham no AEE, os quais, gentilmente concordaram em ajudar no processo de coleta de dados.

Aos professores participantes da pesquisa, deu-se um prazo para a devolução dos questionários respondidos. Em algumas escolas foi necessário solicitar pessoalmente aos professores que respondessem o questionário, dadas as dificuldades encontradas, em vários casos, para receber de volta o instrumento devidamente preenchido. Deu-se então por encerrada a coleta de dados.

e) PARA OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O processo de análise e interpretação dos dados coletados foi quantitativo-qualitativo.

As questões, organizadas e distribuídas aleatoriamente no instrumento, foram estruturadas a partir da definição prévia de uma série de categorias de análise, várias das quais foram, inclusive, identificadas nas respostas dos professores inquiridos durante a elaboração do questionário piloto, e que foram, para este trabalho, denominadas de “Temas Específicos”.

Os temas específicos identificados foram os seguintes: 1. Deficiência mental; 2. Inclusão; 3. Escola; 4. Conteúdos/saberes escolares; 5. Teoria da aprendizagem; 6. Planejamento e Prática Pedagógica; 7. Escolarização.

A estrutura geral utilizada para exploração do material teórico contido nos questionários organizada a partir da definição dos temas específicos identificados para realização da pesquisa, pode ser observada no Quadro 3.

Quadro 3: Estrutura utilizada para exploração do material teórico contido nos questionários.

Tema Geral	Temas Específicos	Diretrizes	Nº. da questão	Objetivos
Expectativas manifestadas pelos professores em relação à aprendizagem do saber escolar e à inclusão de alunos com deficiência mental.	1. Deficiência Mental	1.1. Conceito que melhor define deficiência mental.	1	Identificar que fatores são considerados para definir deficiência mental.
	2. Inclusão	2.1 Conceito que melhor define inclusão. 2.2 O que pensam os professores em relação à inclusão do aluno com deficiência mental.	10 e 11	Identificar que conceito de inclusão advogam os participantes do estudo; analisar o que respondem os professores em relação à inclusão do aluno com deficiência mental.
	3. Escola	3.1. Aluno com deficiência mental deve ir ou não à escola. 3.1.1. Motivos que justificam ir ou não ir à escola. 3.1.2. Qual a função social da escola.	2 e 9	Verificar se os participantes do estudo entendem que o aluno com deficiência mental deve ir à escola; analisar os motivos que levaram os participantes a justificar suas respostas; verificar o que os participantes da pesquisa entendem ser a função social da escola.
	4. Conteúdos/Saberes Escolares.	4.1. Aluno com deficiência mental aprende ou não os conteúdos/saberes escolares. 4.2. Motivos que justificam ou não essa aprendizagem. 4.3. Diferenças entre a forma de aprender do aluno com e sem deficiência mental. 4.4. Aluno com deficiência mental tem que aprender ou não os mesmos conteúdos ensinados aos alunos sem deficiência mental? 4.5. Motivos pelos quais os alunos devem ou não aprender os mesmos conteúdos/saberes escolares.	3, 6 e 7	Investigar se os alunos com deficiência mental aprendem os conteúdos/saberes escolares, na opinião dos professores; analisar os motivos que levaram os participantes a justificar suas respostas; analisar se devem ser ensinados os mesmos conteúdos/saberes escolares para o aluno com deficiência mental e sem deficiência mental; analisar os motivos que justificam as respostas dos professores participantes do estudo; verificar se a forma de aprender do aluno com deficiência mental difere daquela do aluno que não possui deficiência mental, no entendimento dos professores.
	5. Teoria da Aprendizagem	5.1. Teoria da aprendizagem utilizada para ensinar o aluno com deficiência mental.	4	Identificar qual teoria da aprendizagem os professores utilizam para trabalhar com alunos com deficiência mental;
	6. Planejamento e Prática Pedagógica.	6.1. Planejamento de Ensino para o aluno com deficiência mental. 6.2. Prática pedagógica com o aluno com deficiência mental.	12 e 5	Identificar os elementos a serem considerados no planejamento para o aluno com deficiência mental, na opinião dos participantes da pesquisa; identificar quais elementos devem desenvolver uma prática pedagógica com o aluno com deficiência mental.
	7. Escolarização.	7.1. Expectativa dos professores em relação à escolarização do aluno com deficiência mental.	8	Identificar a expectativa dos participantes da pesquisa no que se refere à escolarização do aluno com deficiência mental.

As questões fechadas foram quantificadas e agrupadas por meio da obtenção de freqüências relativas (%) dos grupos de PAEE e PSC, respectivamente. Já nas questões abertas e nas justificativas o percentual passa a ser pelo número de respostas apresentadas pelos participantes, dividindo as respostas em grupo um e grupo dois.

A partir da obtenção das freqüências relativas dessas questões, uma parte da análise qualitativa dos dados foi realizada com auxílio do teste estatístico não-paramétrico denominado Qui Quadrado (X^2) para proporções esperadas desiguais entre as diferentes populações pesquisadas (55 PAEE e 76 PSC) e do teste Qui Quadrado (X^2) para proporções esperadas iguais entre as mesmas populações.

O teste X^2 é um teste não-paramétrico de associação entre variáveis independentes. O seu objetivo é verificar se a distribuição das freqüências observadas se desvia significativamente das freqüências esperadas. O X^2 testa a associação entre variáveis, mas não permite obter qualquer evidência quanto a força ou sentido dessa interrelação (PESTANA, 2003), daí a necessidade de proceder a outras formas de interpretação qualitativa de dados para complementar as informações fornecidas por ele.

Nos quadros de apresentação dos dados coletados, foi utilizada a letra “S” quando houve diferenças estatisticamente significativas e “N” quando não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Considerando que em análises estatísticas não paramétricas é recomendável que o teste X^2 não seja aplicado em dados menores que ou iguais a cinco, não foi possível aplicá-lo para proporções esperadas desiguais em alguns dados que apresentaram resultados iguais a esse valor ou menores.

Importante ressaltar que o teste Qui Quadrado, por fazer parte da estatística **não-paramétrica**, tem como finalidade central contribuir para a interpretação qualitativa, porém sistemática de dados coletados a partir da análise de dados agrupados segundo sua freqüência relativa. Sendo assim, o teste contribui para maior objetividade nos processos de análise e interpretação de dados científicos de natureza qualitativa.

Tendo em vista que as respostas dos questionários foram agrupadas a partir da predefinição de categorias de análise, as quais, tal como foi mencionado anteriormente, foram denominadas de “temas específicos”, a interpretação qualitativa dos dados coletados foi feita utilizando-se a lógica de afastamento e

aproximação ao objeto de estudo por meio da análise hermenêutica-dialética da realidade (SEVERINO, 1986; HABERMAS, 1987).

Segundo Habermas (1987, p. 26, grifo do autor),

A hermenêutica se refere a uma “capacidade” (*Vermogen*) que adquirimos à medida que aprendemos a “dominar” uma linguagem natural: à arte de compreender um sentido lingüisticamente comunicável e, no caso de comunicações perturbadas, torná-lo inteligível. Compreensão do sentido se orienta para o conteúdo semântico do discurso, mas também para as significações fixadas por escrito ou em sistemas de símbolos não-linguísticos, na medida em que eles, em princípio, podem ser “recolhidos” (*eingeholt*) em discursos.

O método dialético, de acordo com Lefébvre (1983, p. 238),

Busca penetrar, sob as aparências de estabilidade e de equilíbrio, naquilo que já tende para o seu fim e naquilo que já anuncia seu nascimento. Busca, portanto, o movimento profundo (essencial) que se oculta sob o movimento superficial. A conexão lógica (dialética) das idéias reproduz (reflete), cada vez mais profundamente, a conexão das coisas.

Portanto, as respostas e as formações discursivas dos participantes da pesquisa foram analisadas e interpretadas buscando compreender o seu significado simbólico para além das aparências, detectando o dito de cada resposta e também desvelando o oculto, com a finalidade, hermenêutica, de desvendar e compreender dialeticamente como os discursos se manifestam em um determinado fenômeno. “Hermenêutica porque a capacidade humano-social depende dos resultados das análises e das interpretações, na busca de uma existência humana produtora não somente de bens materiais, mas também de subjetividade” (MUÑOZ PALAFOX, 2001, p. 49) e Dialética como método que mostra que toda formação discursiva denota as condições e as contradições relacionadas com as condições materiais de existência do ser humano (LEFÉBVRE, 1983)². Condições estas dialeticamente articuladas nos planos econômico, social, político e simbólico que constituem a vida dos sujeitos.

² No mundo contemporâneo, a subjetividade deixou de ser considerada uma entidade metafísica, transcendental ou abstrata, para tornar-se uma fonte concreta de análise política e ideológica. Ela é modelada culturalmente sob os jogos simbólicos ordenadores das funções de organização da sociedade e, em particular, pelas práticas educacionais que se manifestam tanto nos conteúdos e nos processos intersubjetivos, que viabilizem a sua transmissão, quanto naquilo que os alunos e professores fazem com isso nas suas vidas cotidianas (APPLE, 1998, p. 12).

No livro I, dedicado ao processo de produção do capital, Marx reitera inúmeras vezes o eixo de sua análise: compreender o capitalismo exige não perder de vista a base da vida real, o conjunto das atividades que asseguram a reprodução da existência, objetiva e subjetivamente. A produção material da vida social – o solo concreto no qual se enraízam as mais diversificadas práticas – remete, nos termos de Marx, a uma relação social dominante, na qual se embebem todas as cores e que marca, objetiva e subjetivamente, o conjunto dos seres sociais para os quais tais práticas, muitas vezes, aparecem como se fossem naturais (FONTES, 2008, p. 10).

Depois de apresentar os caminhos da pesquisa, passa-se a seguir a descrever e analisar os resultados.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta parte do estudo apresenta os resultados dos dados coletados na pesquisa de campo. Explicita as expectativas dos Professores do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e dos Professores da Sala Comum (PSC) das escolas regulares que possuem em suas salas de aula alunos com deficiência mental, em relação à aprendizagem do saber e à inclusão desses alunos.

Os dados da primeira parte do questionário que tratam da formação profissional foram descritos na metodologia, caracterizando o perfil dos participantes do estudo. Os dados da segunda parte do questionário que são os relacionados às temáticas centrais abordadas na pesquisa (aprendizagem, inclusão e deficiência mental), foram descritos e analisados a seguir, na ordem do temas elaborados no Quadro 3.

Dados referentes às temáticas centrais abordadas na pesquisa.

Em relação ao tema um, intitulado “**Deficiência Mental**”, no Quadro 4 são apresentados, em caráter comparativo, os dados encontrados entre os PAEE e os PSC pesquisados.

Quadro 4: Conceito de deficiência mental dos PAEE e dos PSC.

II. Questão 1: Entre os vários conceitos abaixo relacionados sobre a pessoa com deficiência mental, em sua opinião, qual é o que mais se identifica com o seu conceito de pessoa com deficiência mental?							
Nº.	Conceito	Nº. de PAEE	%	Nº. de PSC	%	X ²	p. 0,01
1	Pessoa com deficiência mental é aquela que apresenta uma lesão de cunho patológico, no desenvolvimento normal e na qual as habilidades, o raciocínio, os cuidados consigo mesmo ficam muito aquém daquilo que deveria ser.	11	20,00	8	10,52	N	6,635
2	A pessoa retardada ou deficiente mental é aquela que desde a infância vivencia dificuldades incomuns no aprendizado, é relativamente ineficiente na aplicação dos elementos aprendidos aos problemas da vida diária e necessita de treinamento e orientações especiais para atingir o máximo de suas capacidades, quaisquer que sejam.	1	1,81	13	17,10	S	6,635
3	Pessoa com deficiência mental é aquela que possui um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, auto cuidado, habilidades sociais, participação familiar e comunitária, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica de lazer e de trabalho, manifestando-se antes dos dezoito anos de idade.	25	45,45	19	25,00	S	6,635
4	Pessoa com deficiência mental é aquela que possui limitações mentais causadas por fatores orgânicos, que interferem na capacidade intelectual do indivíduo o que dificulta sua adaptação social, devido a estar inserido em uma sociedade preconceituosa e excludente.	18	32,72	33	43,42	S	6,635
5	Outro.	----	----	----	----		
6	Não respondeu	----	----	3	3,94		
X²		S		S			
p. 0,01		11,345		11,345			

Quando analisados estatisticamente os dados relacionados com a concepção de deficiência mental apresentada pelos PAEE e os PSC (Quadro 4) utilizando-se o Teste X² para proporções esperadas desiguais, foram encontradas diferenças estaticamente significativas entre os grupos, demonstrando-se, assim, que entre os PAEE e os PSC existe, de fato, um padrão de resposta diferente para três dos quatro conceitos apresentados. Enquanto os PAEE se identificaram com maior

freqüência (45,45%) com a concepção três, os PSC identificaram-se, significativamente, com a concepção quatro (43,42%).

Ao comparar estatisticamente o padrão de resposta encontrado entre as concepções um a quatro apresentadas pelos PAEE, foi verificado, mediante a utilização do Teste X^2 para proporções esperadas iguais, que a distribuição estatística das respostas para cada um dos conceitos do questionário diferiu estatisticamente. Por esse motivo pode-se afirmar que existe uma hegemonia de pensamento entre os PAEE no que diz respeito ao conceito três, o qual prevaleceu com 45,45%.

Esse conceito, elaborado pela AARM, é o mais utilizado pelo discurso oficial no Brasil, o que pode ser constatado ao analisar documentos oficiais relacionados com a educação especial (MENDES, 1995; ALMEIDA, 2004). Entretanto, expressa uma idéia considerada epistemologicamente funcionalista no trato da deficiência, uma vez que situa e posiciona institucionalmente a pessoa com deficiência mental que não corresponde socialmente a determinadas características sociais, físicas, funcionais e mentais.

Vale destacar que a concepção dois, que trata a pessoa com deficiência mental como se esta fosse um sujeito incapaz e ineficiente, foi descartada por 98,19% dos PAEE, enquanto 17,10% dos PSC responderam afirmativamente a esse mesmo conceito. Considerando que houve diferenças estatisticamente significativas ao comparar com o Teste X^2 as freqüências observadas entre os PAEE e os PSC, pode se afirmar que, enquanto os PAEE desconsideraram o conceito dois, os PSC o consideraram válido, ainda que este não possa ser considerado um dos conceitos hegemônicos presentes no grupo. Finalmente, ao comparar estatisticamente os conceitos um a quatro entre os PSC, foram encontradas diferenças estatísticas (teste X^2) entre eles, podendo-se afirmar estatisticamente que nesse grupo prevaleceu hegemonicamente a concepção quatro, escolhida por 43,42% dos professores indagados.

No que diz respeito a esse conceito, a deficiência mental é percebida como uma condição determinada por variáveis orgânicas.

Para Mendes (2001, p. 59),

Concepções essencialmente organicistas ou sobrenaturais em geral têm levado a atitudes de conformismo, complacência, benevolência, abnegação e outras que influenciam adversamente o desenvolvimento de indivíduos com necessidades especiais.

Nesse sentido, torna-se importante promover uma reflexão ampliada entre os PSC, para que analisem em profundidade as bases filosóficas que sustentam essa forma de conceber a deficiência mental e, conseqüentemente, suas resultantes educacionais.

No que se refere ao tema dois, intitulado “**Inclusão,**” no Quadro 5 são apresentados, em caráter comparativo, os dados encontrados entre os PAEE e os PSC.

Quadro 5: Conceito de inclusão dos PAEE e dos PSC.

II. Questão 10: Entre os vários conceitos abaixo relacionados sobre inclusão escolar, em sua opinião, qual é o que mais se identifica com a sua forma de pensar sobre inclusão?							
Nº.	Conceito de Inclusão	Nº. de PAEE	%	Nº. de PSC	%	X ²	p. 0,01
1	Trata-se de um novo paradigma (...) prescreve a educação de todos os alunos nas classes e escolas de bairro.	23	41,81	13	17,10	S	6,635
2	Trata da inserção de alunos com deficiência no ensino regular.	11	20,00	32	42,10	N	6,635
3	Trata-se da inserção de todos os alunos no ensino regular independentemente se sua permanência ou escolarização for efetivada.	11	20,00	25	32,89	N	6,635
4	Outro	9	16,36	6	7,89	----	----
5	Não respondeu	1	1,81	----	-----	----	----
X²		N		N			
p. 0,01		9,21		9,21			

Quando analisados estatisticamente os dados relacionados com a concepção de inclusão entre os PAEE e os PSC (Quadro 5) utilizando o Teste X² para proporções esperadas desiguais, foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no que se refere ao conceito um. Entre os PAEE não houve diferença significativa nas respostas apresentadas, apesar de prevalecer com 41,81% o conceito um. Entre os PSC também não houve diferenças estatisticamente significativas, apesar de prevalecer o conceito dois com 42,10%.

Esses dados permitem constatar que nenhum dos grupos pesquisados apresentou conceitos hegemônicos sobre inclusão. Mas a diferença estatisticamente apresentada entre os PAEE e os PSC quanto ao conceito um e o fato de a maior

porcentagem de PAEE também ter optado por esse conceito implica dizer que, de certa forma, um total de 41,81% dos PAEE relacionam a inclusão com mudança de paradigma. E isto parece significar que a maioria dos PAEE entende a necessidade de mudança, de um novo modelo, para que de fato ocorra a inclusão, conforme defendem autores como Carmo (2006a), Mantoan (2003), Sousa (2002), entre outros.

Segundo Mantoan (2003, p.15),

Uma crise de paradigma é uma crise de concepção, de visão de mundo e, quando as mudanças são mais radicais, temos as chamadas revoluções científicas. [...] Sendo ou não uma mudança radical, toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustentem e nos norteiem para realizar a mudança.

A inclusão deve ser pensada criticamente e tem que ser vinculada à possibilidade de mudança de paradigma. Gadotti (2002) diz que, além de ser preciso reinventar os paradigmas da educação, hoje se vive um momento de gestação dolorosa desse novo paradigma.

Vale destacar o discurso de professores que elaboraram seus próprios conceitos sobre inclusão durante o preenchimento do questionário. Eles se referem à inclusão das seguintes formas:

Todos os alunos sem distinção com acesso ao mesmo espaço escolar interagindo e se desenvolvendo naturalmente de acordo com suas habilidades (PAEE1).

Acredito que a inclusão escolar vá além da inclusão das deficiências, ela abrange toda aquela criança que esteja excluída de alguma forma por fatores culturais, raciais,... (PAEE14).

Inclusão de todos os alunos na escola (PAEE19).

Trata-se do direito de todo cidadão ao ensino regular concedendo-lhes condições de desenvolvimento intelectual (PAEE23).

Acredito que a inclusão é também mais uma provocação para a transformação e melhoria do ensino escolar como um todo (PAEE24).

Inclusão trata-se do acolhimento de crianças, jovens e adultos no ensino regular possibilitando-lhes a apropriação das várias formas do saber (PAEE35).

Trata-se de adotarmos novas formas de enxergar o outro na sua diferença (PAEE36).

A educação de todos no mesmo espaço, possibilitando que todos tenham condições iguais para aprender (PAEE44).

Inserção de todo e qualquer aluno no ensino regular, proporcionando a possibilidade de desenvolvimento de suas capacidades físicas, afetivas, cognitivas e sociais (PAEE45).

Trata-se de um novo paradigma, prescreve a educação de todos os alunos no ensino regular (PSC50).

Inclusão é aceitar “seus alunos” com suas diversidades e estar pronto a atender suas especificidades, seja com grau mais elevado ou não (PSC 52).

Trata-se da melhor forma de reduzir gastos com as crianças deficientes, reduzindo também as possibilidades e avanço da criança. (contando serviço especializado) (PSC20).

A inclusão é o que deveria acontecer se a instituição for preparada em todos os sentidos para receber esse aluno (PSC53).

Trata-se da inserção de todos os alunos independente se for deficiente ou não (PSC54).

Segundo meu olhar, ainda não possuo claro pensamento da forma como as escolas irão se adequar para que realmente aconteça, visto que o que acontece não se parece em nada com inclusão (PSC62).

Esses discursos parecem mostrar, de um modo geral, que a inclusão não é destinada unicamente para os alunos com deficiência, que implica a preparação da instituição, a aceitação pelos professores, assim como proporcionar condições iguais para aprender e o atendimento às especificidades das pessoas com deficiência.

Além disso, os professores mostram criticamente que a inclusão pode se reduzir a uma política para contenção de gastos, ou que pode ser uma provocação para melhoria das escolas. Parecem também ter clareza de que o que ocorre cotidianamente nas escolas não pode ser considerado inclusão, embora não saibam como torná-la, efetivamente, realidade.

Ainda em relação ao tema “**inclusão**”, mais especificamente sobre a inclusão do aluno com DM, são apresentados, em caráter comparativo, os dados encontrados entre os PAEE e os PSC no Quadro 6.

Quadro 6: Inclusão do aluno com deficiência mental.

II. Questão 11: O que pensa sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência mental no ensino regular?					
Nº.	Alternativas	Nº. de PAEE	%	Nº. de PSC	%
1	Possível, mas um sonho muito distante da realidade brasileira.	1	1,81	1	1,31
2	Possível desde que haja mudança na estrutura escolar, vontade política, investimento financeiro, mudança de atitudes.	50	90,90	71	93,42
3	Impossível. Fora da realidade brasileira.	0	0	1	1,31
4	Desnecessária, pois a escola especial existe para atender as pessoas com necessidades especiais.	0	0	2	2,63
5	Desnecessária, pois ele não precisa estudar.	0	0	0	0
6	Outra.	3	5,45	1	1,31
7	Não respondeu	1	1,81	0	0
X²		S		S	
p. 0,01		13,277		13,277	

A análise dos resultados contidos no Quadro 6 revela uma alta concentração de respostas na alternativa dois, tanto nos PAEE quanto nos PSC, a qual apresenta diferenças estatisticamente significativas quando comparada com as demais alternativas. Conforme apontado nessa alternativa, ambos os grupos de professores concordam que a inclusão do aluno com DM na escola comum pode vir a acontecer desde que sejam promovidas tanto mudanças estruturais e econômicas quanto de natureza comportamental, especialmente políticas. “Não estamos mais no tempo das reformas, mas no tempo da iniciativa e da inovação” (CHARLOT, 2005, p. 85), e os professores precisam estar abertos a essa possibilidade.

De acordo com Mantoan (2003, p. 56),

As grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades.

Se a inclusão pode ser considerada uma política relacionada com a conquista de direitos humanos que busca ser concretizada, dentre outros, no espaço escolar, representa, sim, uma política inovadora que demanda mudanças de comportamento e de estruturas na esfera da educação.

Ao responderem com suas próprias palavras à questão relacionada com este item (mais especificamente, essas respostas foram dadas pelos que optaram pela alternativa 6 do Quadro 6), os professores dos dois grupos pesquisados apontaram outras condições necessárias para que a inclusão se efetive, além das descritas nas alternativas do questionário, como as mudanças nas práticas pedagógicas e nas metodologias, participação da comunidade e amor, trabalho voltado para as potencialidades, expressando-se da seguinte forma:

Possível quando se propõe fazer um trabalho mais direcionado indo ao encontro das reais necessidades e potencialidades do(a) aluno(a) (PAEE23).

Possível desde que haja boa vontade da comunidade escolar, pois a mudança de paradigma de todos é primordial neste processo de integração da criança com DM (PAEE40).

Possível, bastando mudar nossas práticas pedagógicas e metodologias utilizadas (PAEE44).

Já existe em nossa cidade escola que trabalha com inclusão sem muita ajuda, mas com muito amor (PSC68).

Essas condições apontadas pelos professores também são necessárias para que ocorra a inclusão. Além delas, são indispensáveis trabalho coletivo, ajuda e envolvimento de todos.

A necessidade de mudanças, conforme explicitaram os professores, entre elas as atitudinais precisam ser entendidas em sua plenitude, como primeiro passo para serem interiorizadas e tornadas realidade.

É possível pensar também nesse movimento de inclusão, como possibilidade de gerar reflexões e ações, para se construir um mundo melhor. Segundo Freire (2008, p.79),

A mudança do mundo implica dialetização entre denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: **mudar é difícil mas é possível**, que vamos programar nossa ação político-pedagógica (grifo nosso).

A ação político-pedagógica para a mudança da escola, necessária para a inclusão como um novo paradigma, deverá ser então construída coletivamente pelos

profissionais da educação, o que será uma tarefa árdua, uma vez que o Brasil é um país com bases capitalistas.

Para Power (2002, p. 42),

Num mundo compartilhado, porém intensamente competitivo, temos de descobrir maneiras pelas quais diferentes grupos culturais possam conviver, respeitar a dignidade e o valor de cada pessoa e de cada cultura e aprender a compartilhar e a cuidar do nosso futuro comum. A unidade na diversidade é difícil, mas é a única alternativa.

Assim, a implementação de uma política de inclusão, que tenha como princípio o respeito pelo convívio da unidade na diversidade, e que seja de caráter inovador do contexto escolar no mundo globalizado e competitivo em que se vive implica, de início, assumir um compromisso político com a mudança das estruturas materiais de existência que impedem sistematicamente tais mudanças, aspecto este que, para autores como Mészáros (2005), pressupõe pensar o mundo a partir das bases que o sustentam, neste caso, com a lógica do capital, a qual precisa ser “rompida”. Apenas a mais ampla das concepções de educação, no sentido de fazer uma leitura crítica da realidade para transformá-la, poderá ajudar a provocar uma mudança verdadeiramente radical, ainda que se saiba que mudar a lógica do capital, de natureza excludente, hoje estabelecida não é algo simples, mas, nem por isso, impossível.

Segundo Mészáros (2005, p. 35),

Hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.

Ainda para este mesmo autor, seja em relação à manutenção, seja em relação à mudança de uma dada concepção do mundo, a questão fundamental é lutar para modificar, de maneira duradoura, o modo como se internaliza historicamente o mundo e suas instituições, pois somente por meio da promoção de mudanças radicais no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, será possível romper na atualidade, se não

imediatamente, com o domínio total do capital, pelo menos com grande parte de suas bases anti-democráticas, excludentes e opressoras.

Nesse sentido, é preciso ter clareza que tudo que envolve o mundo do capital e as conseqüências dele decorrentes, como a competitividade, o individualismo, o consumismo, o mundo da mais valia, entre outras mazelas que ele é capaz de gerar, não deve e nem pode ser internalizado. É importante e necessário fazer um exercício para buscar como referência de vida outros princípios e valores.

Portanto, pode-se dizer, diante da opinião dos professores sobre a inclusão do aluno com DM, que não cabe mais ficar discutindo se é possível ou não incluir, seja aluno com deficiência mental ou outro aluno, mas descobrir o que fazer diante da realidade para que ela se efetive.

Em relação ao tema três, intitulado “**Escola**”, são apresentados, no Quadro 7, em caráter comparativo, os dados encontrados entre os PAEE e os PSC pesquisados.

Quadro 7: O aluno com deficiência mental deve ir à escola.

II. Questão 2: O aluno com deficiência mental deve ir à escola?				
Ordem	Nº. PAEE	%	Nº. PSC	%
Sim	52	94,54	62	81,57
Não	0	-----	2	2,63
Às vezes	3	5,45	12	15,78
X²	S		S	
p. 0,01	9,21		9,21	

Os padrões de respostas de cada grupo de professores foram diferentes estatisticamente, então se pode dizer que prevaleceu com 94,54% nas respostas dos PAEE e 81,57% nas respostas dos PSC que o aluno com deficiência mental deve **sim** ir à escola. Pôde-se verificar que dois PSC (2,63%) responderam que o aluno com deficiência mental **não** deve ir à escola, e três (5,45%) dos PAEE e 12 (15,78%) dos PSC responderam que **às vezes** o aluno com DM deve ir à escola.

A maioria dos professores advoga que o aluno com DM deve ir à escola. A questão passa então a ser: para qual escola, especial ou comum? Para Vigotski (1989), mudanças no contexto da educação de crianças com deficiência podem trazer conseqüências profundas para o processo de desenvolvimento. Ele alegava que, se o aluno com cegueira, ou com surdez, ou com deficiência mental fosse

educado separadamente da criança sem deficiência, seu desenvolvimento procederia de uma maneira totalmente diferente e não benéfica.

Entende-se, portanto, que crianças que apresentam necessidades educacionais especiais não devem ser segregadas em escolas especiais, onde interagem apenas com seus “iguais”, mas, ao contrário, devem ser inseridas em escolas regulares, para terem mais oportunidade de interagir e de aprender com a diversidade.

Ao responderam sobre quais seriam os argumentos que justificam se eles devem ou não ir à escola, entre os PAEE e os PSC mais de uma proposição foi apresentada por 50 (90,90%) dos PAEE entrevistados e 59 (77,63%) dos PSC. Foi possível agrupar as respostas de duas maneiras. Um grupo de professores justificou dizendo os motivos pelos quais o aluno com DM deve ir à escola, como, por exemplo, o aluno deve ir à escola para socializar-se, para aprender, ou por direito. O outro grupo justificou que o aluno com DM deve ir à escola desde que fossem consideradas as condições dele enquanto sujeito que possui DM. Por exemplo, ele deve ir à escola desde que ele não tenha um alto grau de comprometimento. Os dados podem ser vistos no Quadro 8.

Quadro 8: Justificativas apresentadas pelos professores quanto ao aluno ir ou não à escola.

II. Questão 2: O aluno com deficiência mental deve ir á escola? (Justificativas apresentadas)						
Justificativas apresentadas pelos professores	PAEE. Nº. 72	%	PSC Nº. 62	%	X ²	p. 0,01
Grupo um Os professores apresentaram o motivo pelo qual o aluno com DM deve ir á escola.	53	73,61	39	62,90	S	6.635
Grupo dois Os professores alegaram que o aluno deve ir à escola desde que fosse considerada a condição dele enquanto aluno com DM.	19	26,38	23	37,09	S	6.635
	X²	S		N		
	p. 0,01	6.635		6.635		

Vale destacar que em relação aos PAEE houve diferenças significativas entre as respostas apresentadas, com predominância da justificativa de que o aluno com DM deve ir à escola por algum motivo (grupo um). Já entre os PSC não houve

diferenças estatisticamente significativas, o que demonstra que entre eles não há uma opinião hegemônica a respeito de o aluno com DM dever ou não ir à escola, apesar de prevalecer com 62,90% a justificativa que contempla haver motivos pelos quais o aluno com DM deve ir à escola (grupo dois).

Quando utilizando o Teste X^2 para proporções esperadas desiguais, foram observadas diferenças estaticamente significativas entre os grupos no que se refere às duas justificativas apresentadas, o que mostra que, apesar de prevalecer em ambos os grupos a resposta que foi associada aos motivos pelos quais o aluno com DM deve ir á escola, eles pensam diferente a respeito. Isto é, enquanto prevalece na resposta dos PAEE os motivos, para os PSC não há uma forma hegemônica de pensar a respeito.

Quanto às justificativas, 53 (73,61%) das 72 apresentadas pelos PAEE e 39 (62,90%) das apresentadas pelos PSC indicam que esses alunos devem ir à escola por algum motivo: para socializar, por direito, para acabar o preconceito, para aprender, para desenvolver alguma habilidade.

Porque tem direito à educação assim como as outras crianças ou jovens (PAEE2).

Para relacionar-se com os outros, se (sentir) tornar útil, aprender e desenvolver suas habilidades (PAEE3).

Porque ele precisa desenvolver potencialidades e socializar-se. (PAEE13).

Para sua socialização, para acabar com esse preconceito de que deficiente mental não aprende (PSC48).

Todos os alunos devem freqüentar escolas públicas e terem direito ao ensino de qualidade (PSC72).

Já dezenove (26,38%) dos PAEE e 23 (37,09%) dos PSC justificaram que a decisão sobre o aluno com DM ir ou não à escola deve ser tomada considerando-se a sua condição de uma pessoa que possui deficiência mental.

Dependendo do tipo de deficiência, quando ocorre agressividade, por exemplo, fica complicada a questão da participação na escola comum (PAEE11).

Desde que seja observado o quadro de sua deficiência, acompanhado por especialista etc. (PAEE51).

Desde que o grau da deficiência não coloque em risco a sua vida e a do outro (PAEE1).

Acredito que está relacionado ao grau dessa deficiência mental, pois a escola não tem profissionais qualificados para o trabalho, isso se tratando do ensino regular (PSC71).

Depende do grau de deficiência do aluno (PSC9).

Somente o educável e o leve (PSC31).

Destaca-se a fala do (PAEE1), (PAEE51) e do (PAEE11) que são expressões fortes, que vincula deficiência a agressividade, risco de vida, necessidade de acompanhamento de especialista, de forma exagerada e que significa, de certa forma, violência simbólica e despreparo desses profissionais. São todas falas de professores do atendimento educacional especializado que já deveriam ter sido superadas pela formação continuada que recebem.

Pelas justificativas apresentadas pode-se perceber que a maioria dos PAEE e dos PSC escolheu as justificativas que contemplam os motivos que os alunos devem ir à escola, porém, pelos dados estatísticos, é possível afirmar que a escolha pelos motivos é representativa somente para os PAEE, o que implica dizer que ainda é significativo as justificativas que abordam a questão orgânica, em que enfatiza a deficiência como condição de ir ou não à escola para os PSC, apesar delas ainda estarem presentes também entre os PAEE.

Essa concepção organicista origina-se por volta do século XVIII (PESSOTTI, 1984) e “com a descoberta de que algumas deficiências eram resultantes de lesões e disfunções do organismo, é que surge essa concepção organicista que concebe deficiência como sinônimo de doença” (MENDES, 2001, p. 57).

Sabe-se que as concepções que se têm acerca de deficiência, certamente orientam as ações planejadas e praticadas em relação às pessoas com deficiência.

Assim, pode-se dizer que segundo Omote (2001, p.51),

A grande revolução que ocorre nos discursos de Educação Especial certamente poderá resultar em mudanças expressivas no modo de conceber as deficiências e as práticas educativas direcionadas a pessoas deficientes, e no modo de a coletividade lidar com as incômodas diferenças e os diferentes, em busca de uma sociedade genuinamente inclusiva, justa e igualitária.

Os professores precisam rever suas crenças e valores a respeito da deficiência, para mudar as suas práticas pedagógicas.

Continuando com o tema “**Escola**”, são apresentados, no Quadro 9, os resultados dos dados fornecidos pelos PAEE e PSC sobre o que pensam ser a função social dessa instituição.

Quadro 9: Função social da escola.

II. Questão 9: Qual a função social da escola?					
Nº.	Função social da escola	Nº. de PAEE	%	Nº. de PSC	%
1	A função social da escola é basicamente aculturar “ignorantes” e “ingênuos”, criar uma atmosfera civilizada e religiosa para com as pessoas.	0	-----	0	-----
2	Preparar os alunos para o vestibular e conseqüentemente para entrar no ensino superior.	0	-----	1	1,31
3	Fornecer os elementos para que as pessoas possam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a “inteligência” do país.	0	-----	0	-----
4	Formar profissionais com qualidade para atuar no mercado de trabalho, adequando-se à exigência do mercado capitalista e da modernização econômica.	0	-----	3	3,94
5	Propiciar o saber sistematizado, formando o cidadão consciente, crítico, autônomo, agente de transformações necessárias para que haja um mundo melhor, mais justo e igualitário.	54	98,18	71	93,42
6	Outra.	1	1,81	1	1,31
X²		S		S	
p. 0,01		13.277		13.277	

Ao serem questionados sobre qual seria a função social da escola, tanto os PAEE quanto os PSC responderam de forma semelhante; o item cinco teve uma incidência de 98,18% e 93,42%, respectivamente. O Teste X² aplicado para proporções esperadas iguais apresentou diferenças estatisticamente significativas, demonstrando que prevaleceu hegemonicamente, nos grupos, que a função social da escola é, para esses professores, propiciar o saber sistematizado, formando o cidadão consciente, crítico, autônomo, agente de transformações necessárias para que haja um mundo melhor, mais justo e igualitário.

Dois professores responderam diferentemente das concepções propostas nos itens um a cinco, optando pela alternativa seis, e explicitando que a função social da escola é:

Estimular as potencialidade do indivíduo e socializá-lo com o mundo (PAEE25).

Formar o deficiente de acordo com suas necessidades, capaz de interagir prazerosamente vencendo alguns de seus limites (PSC38).

Estimular as potencialidades, formar e socializar o sujeito e ajudá-lo a vencer limites, conforme afirmam os professores (PAEE25) e (PSC38), são fatores importantes na educação de alunos com DM e podem ser considerados como conseqüências de um ensino de qualidade.

“A escola é a esperança da formação cultural, do progresso, da conquista da dignidade, da emancipação” (LIBÂNEO, 2003, p.10), mas para isso é necessário que ela seja ressignificada para contemplar as diferenças e consiga de fato socializar e desenvolver as potencialidades das pessoas com deficiência mental e, mais especificamente, para tornar-se inclusiva.

No que se refere ao tema quatro, intitulado “**Conteúdos/saberes escolares**”, no Quadro 10 são apresentados, em caráter comparativo, os resultados dos dados encontrados entre os PAEE e os PSC pesquisados.

Quadro 10: Aprendizagem dos conteúdos escolares ensinados em sala.

II. Questão 3: O aluno com deficiência mental aprende os conteúdos escolares ensinados em sala?						
Ordem	Nº. PAEE	%	Nº. PSC	%	X ²	p. 0,01
Sim	18	32,72	13	17,10	S	6,635
Não	0	-----	3	3,94	-----	6,635
Parcialmente	37	67,27	59	77,63	S	6,635
Não respondeu	0	-----	1	1,31	-----	-----
X²	S		S			
p. 0,01	9,21		9,21			

A análise dos resultados dos dados contidos no Quadro 10 mostra que, tanto no grupo dos PAEE, quanto dos PSC predominou estatisticamente, de forma significativa, o fato de que o aluno com deficiência mental aprende **parcialmente** os conteúdos ensinados em sala de aula com respectivamente 67,27% e 77,63%, seguido dos que afirmaram que o aluno, **sim**, aprende os conteúdos ensinados em sala de aula. Destaca-se o fato de que, entre os PSC, 3,94% afirmaram que os alunos com DM **não** aprendem os conteúdos ensinados em sala.

Apesar de prevalecer para os dois grupos de professores que o aluno com DM aprende parcialmente os conteúdos ensinados, pelo teste X^2 para proporções esperadas desiguais foram observadas diferenças estaticamente significativas no padrão de respostas apresentadas entre os grupos no que se refere a duas justificativas, o que permite dizer que eles pensam diferente a respeito. Isto é, a resposta sim é mais significativa entre os PAEE e a resposta parcialmente é mais significativa nos PSC.

Portanto, percebe-se que os PAEE parecem ser mais otimistas em relação à aprendizagem dos conteúdos. Porém, deve-se considerar que os PAEE não têm a pressão da instituição escolar para a aprovação do aluno com deficiência mental e, além disso, pela formação mais especializada na área. Eles, possivelmente, apresentam um olhar para a deficiência que permite ver mais as possibilidades do que as limitações.

Um elemento que se deve considerar na aprendizagem de aluno com e sem deficiência mental é que existe, por parte do sujeito que aprende, uma relação com o saber. Segundo Charlot (2001), é preciso compreender como se constrói uma relação com o saber que tenha ao mesmo tempo a marca da origem social e não seja determinada por ela.

Ainda para Charlot (2001, p. 18),

A questão é sempre compreender como se opera a conexão entre um sujeito e um saber ou, mais genericamente, como se desencadeia um processo de aprendizagem, uma entrada no aprender. Se o sujeito já está em atividade, a questão é compreender o que sustenta sua mobilização. De uma certa forma, pode-se dizer que toda problemática da relação com o saber, assim como todo estudo empírico inserido no quadro desta problemática, tem como objetivo elucidar as condições e as formas dessa mobilização.

Nesse sentido, colabora para a aprendizagem do aluno com DM ou de qualquer outro aluno compreender como acontece a relação do sujeito que aprende com o saber. Sabe-se que a relação das pessoas com deficiência mental com o saber é uma relação passiva (BATISTA e MANTOAN, 2007), o que implica a necessidade do educador enquanto mediador tirá-lo dessa posição.

Ao serem indagados sobre quais seriam os argumentos que justificam se eles aprendem, não aprendem ou aprendem parcialmente os conteúdos, mais de uma

proposição foi apresentada por 45 (81,81%) dos PAEE entrevistados e 68 (89,47%) dos PSC. Os dados podem ser vistos no Quadro 11.

Quadro 11: Justificativas apresentadas quanto à aprendizagem ou não dos conteúdos

Questão 3: O aluno com deficiência mental aprende os conteúdos escolares ensinados em sala? (Justificativas)						
Justificativas apresentadas pelos professores	PAEE Nº. 64	%	PSC Nº. 81	%	X ²	p. 0,01
Grupo um Depende de condições inerentes à escola	30	46,87	32	39,50	N	6.635
Grupo dois Depende de condições inerentes ao sujeito com DM	34	53,12	49	60,49	N	6.635
X²	N		N			
p. 0,01	6.635		6.635			

As justificativas apresentadas pelos professores quanto ao aluno com DM aprender, não aprender ou aprender parcialmente os conteúdos escolares foram associadas em dois grupos: no grupo um o não aprender dos alunos está ligado a fatores inerentes às condições da escola e no grupo dois o não aprender está relacionado às condições do próprio sujeito que possui deficiência.

Pode-se dizer, de acordo com os dados estatísticos apresentados pelas respostas, tanto de cada grupo como entre os grupos, que nenhum deles tem uma forma hegemônica de pensar sobre como justificar a aprendizagem, não aprendizagem ou aprendizagem parcial dos conteúdos pelo aluno com DM, apesar de prevalecerem as justificativas relacionadas às condições inerentes à deficiência do aluno.

Quanto a essas justificativas, trinta (46,87%) das 64 apresentadas pelos PAEE e 32 (39,50%) das 81 apresentadas pelos PSC se referem às condições da escola, como estrutura, funcionamento, recursos, formação do professor ou metodologia.

A escola e professores na maioria das vezes não são capacitados para receber este aluno e o trabalho fica a desejar (PSC7).

Dependendo do número de alunos e talvez o despreparo do professor (PSC34).

A escola não está preparada para fazer um bom trabalho (PAEE19)

O professor deve usar uma metodologia que consiga sanar as possíveis dificuldades (PAEE2).

E 34 (53,12%) PAEE e 49 (60,49%) PSC justificaram com questões inerentes às condições do aluno devido à deficiência.

Muitas vezes tem dificuldades em memorizar e assimilar o conteúdo ensinado (PSC33).

De acordo com o seu ritmo e potencial (PSC8).

Dentro do tempo dele (PSC68).

De acordo com seu ritmo e potencial (PAEE8).

Às vezes o tempo pode ser diferente, mas a aprendizagem acontece (PAEE33).

Os alunos com DM apresentam limitações que implicam uma subfuncionalidade da cognição com características que algumas vezes lhes são peculiares, o que pode ser observado nos discursos de alguns professores do grupo dois e que também foi abordado anteriormente no presente estudo. Esses fatores devem ser considerados, mas não devem ser determinantes para o processo educacional desses alunos.

Em relação às condições inerentes à escola explicitadas no discurso dos professores (grupo um), também devem ser consideradas, porém deve-se buscar formas de superá-las para que se tenha uma educação de qualidade.

Diante do fato de a maioria das respostas apresentadas pelos professores serem referentes à predominância parcial da aprendizagem dos conteúdos pelos alunos com DM, surge um questionamento: aprender os conteúdos/saberes escolares parcialmente poderá ser um dos impeditivos para que o aluno com deficiência mental, ou qualquer outro aluno, chegue às séries finais do ensino fundamental? Que conteúdos/saberes ensinar numa escola inclusiva?

Segundo Mantoan (2003) é inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação. Na verdade, não só o conhecimento, mas todo o interior da escola precisa ser reinterpretado, como o espaço, o tempo, as relações de poder que hoje se estabelecem entre os profissionais da escola.

Outro fator importante a se considerar na educação de alunos com, ou até mesmo sem, DM é o descaso que tem sido dado às pesquisas visando a novos conhecimentos compatíveis com as possibilidades e realidades das diferentes formas com que se apresenta a diversidade humana (CARMO, 2006b).

Nesse sentido, é importante rever qual conhecimento deve ser veiculado numa escola inclusiva para que contemple não só a pessoa com deficiência mental, mas também as demais diferenças. Com isto, não se está negando a essas pessoas o acesso ao conhecimento.

Segundo Carmo (2006b) precisa-se levar em conta que existem diferentes tipos de conhecimento e distintas capacidades para aprendê-los. A decisão do que ensinar e a quem ensinar é política e exige de quem a toma a sensatez e o compromisso consigo e com os outros, pois todas as vezes que se selecionam conhecimentos, seleciona-se, também, ignorância.

O que ensinar, para quem ensinar, como ensinar e onde ensinar são questões que devem perpassar o planejamento do professor, mas em decisão coletiva da escola. É preciso, no entanto, lembrar que o professor tem pouca autonomia para decidir o que ensinar, visto que o saber veiculado na escola já é determinado nas diretrizes curriculares advindas das políticas educacionais. Resignificar a educação, portanto, tem que ser um trabalho coletivo, que envolva professores, os demais profissionais da escola e os governantes, no sentido de gestar as mudanças no campo político.

Deve-se levar em conta também que, para que ocorra a aprendizagem do aluno com DM e de todos os outros alunos, “a problemática da relação com o saber estabelece uma dialética entre sentido e eficácia da aprendizagem. O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele” (CHARLOT, 2001, p. 21).

Assim, é preciso pensar qual é o sentido do saber para os alunos, sejam eles com ou sem DM, se o objetivo for o sucesso no seu processo de aprendizagem.

Ainda sobre o tema quatro, intitulado “**Conteúdos/saberes escolares**”, ao serem os professores indagados sobre o que diferencia a forma de aprender do aluno com deficiência mental da forma de aprender daquele que não possui deficiência mental, mais de uma proposição foi apresentada por 53 (96,36%) dos PAEE entrevistados e por 76 (100%) dos PSC. Os dados podem ser vistos no Quadro 12.

Quadro 12: Diferença na forma de aprender do aluno com e sem deficiência mental.

Questão 6: O que diferencia a forma de aprender do aluno com deficiência mental daquele que não possui deficiência mental? (Questão Aberta)						
Respostas	PAEE. Nº. 66	%	PSC Nº. 78	%	X ²	p. 0,01
Grupo um Os professores responderam que o que diferencia são as condições inerentes à escola	44	66,66	26	33,33	S	6.635
Grupo dois Os professores responderam que o que diferencia são as condições inerentes ao sujeito com DM	22	33,33	52	66,66	S	6.635
X²	S		S			
p. 0,01	6.635		6.635			

Ao analisar as respostas apresentadas pelos professores quanto ao que diferencia a forma de aprender de alunos com e sem DM, foi possível fazer uma sistematização dividindo-as em dois grupos: um grupo cujas respostas estão vinculadas às condições advindas da escola, do meio, como exemplo a estratégia de ensino e recursos, e outro grupo cujas respostas estão relacionadas às condições inerentes ao aluno com DM, como: lentidão, pouca memória, alto grau de comprometimento.

Percebe-se, pelos dados estatísticos, que houve diferenças significativas nas respostas apresentadas pelos PAEE e pelos PSC, o que demonstra que as condições inerentes à escola foram predominantes para os PAEE e as condições inerentes ao sujeito foram predominantes para os PSC.

Quanto a essas justificativas, 44 (66,66%) das 66 apresentadas pelos PAEE e 26 (33,33%) das 78 apresentadas pelos PSC se referem às condições da escola, como estrutura, funcionamento, recursos, formação do professor ou metodologia.

O aluno com DM precisa muito mais de trabalhar com material concreto do que os outros. E mesmo assim não quer dizer que irá aprender (PSC33).

O desenvolvimento da criança com deficiência requer caminhos alternativos e recursos especiais (PAEE22).

Muitas vezes os conteúdos não são interessantes para o seu desenvolvimento e ficam longe da realidade da prática (PAEE9).

As vezes o aluno não se adapta ao nosso linguajar e é necessário uma nova postura para explicações (PSC39).

Já 22 (33,33%) dos PAEE e 52 (66,66%) dos PSC responderam com questões inerentes às condições do aluno.

É mais lento e possui algumas limitações (PSC34).

Em primeiro lugar o tempo, sua condição de deficiente o faz demorar um pouco mais para compreender e assimilar (PAEE16).

O que diferencia a aprendizagem do aluno é o ritmo e o tempo de cada aluno (PAEE17).

Um ritmo um pouco lento em relação aos ditos “normais” no que diz respeito ao ensino aprendizagem (PSC72).

Os alunos com DM têm semelhanças, na forma de aprender, com o aluno que não tem deficiência, como no letramento, na dimensão desejante, nas expectativas do entorno e nas interações escolares, (FIGUEIREDO e GOMES, 2007), e também algumas diferenças, como, por exemplo, na metacognição, abstração, memorização e generalização. Pode-se dizer também que o ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência difere por requerer um período mais longo para a aprendizagem da língua escrita (FIGUEIREDO e GOMES, 2005). Isso implica a necessidade de outras providências, como a utilização de caminhos alternativos e recursos especiais (PAEE22), nova postura para com o aluno (PSC39) conforme as respostas dos professores.

Diante disso, é inconcebível que o aluno com deficiência mental aprenda ou se desenvolva numa escola em que o tempo de ensino e aprendizagem seja o mesmo para todos, e certamente uma escola seriada não contempla a inclusão como uma política educacional.

Então, para que este aluno possa ter mais possibilidade de sucesso na escola, esta deverá ser estruturada em tempos diferentes para o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, a questão do tempo é somente um dos fatores a serem considerados, já que existem outros igualmente importantes: o espaço, os saberes escolares e a forma como os sujeitos se relacionam com esses saberes.

Além disso, o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno com ou sem DM, como a adoção de processos de mediação por meio do uso de instrumentos, signos e interação dinâmica com seus alunos. Quanto mais o aluno se apropria da cultura, no caso os signos e os instrumentos, mais desenvolve suas funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1991).

Para finalizar, com relação ao tema quatro, “**Conteúdos/saberes escolares**”, o Quadro 13 apresenta os dados comparativos entre os PAEE e os PSC.

Quadro 13: O aluno com DM ter ou não que aprender os mesmos conteúdos que o aluno não deficiente.

II. Questão 7: O aluno com deficiência mental tem que aprender os mesmos conteúdos que o aluno não deficiente?						
Ordem	Nº. PAEE	%	Nº. PSC	%	X ²	p. 0,01
Sim	11	20,00	29	38,15	S	6.635
Não	19	35,54	20	26,31	S	6.635
Às vezes	25	45,45	27	35,52	S	6.635
X²	N		N			
p. 0,01	9.21		9.21			

Como se vê no Quadro 13, nem os PAEE e nem os PSC têm uma resposta hegemônica quanto ao aluno com DM ter ou não que aprender os mesmos conteúdos que o aluno sem DM. Além disso, houve diferenças estatísticas significativas nos padrões de respostas apresentadas entre os PAEE e os PSC, o que implica dizer que pensam diferente sobre o assunto. Os PSC apresentam uma resposta mais evidente no sentido de os conteúdos terem que ser os mesmos.

As respostas mostram também que 45,45% dos PAEE e 35,52% dos PSC acreditam que o aluno com DM deve **às vezes** aprender os mesmos conteúdos que os alunos sem deficiência. Já 35,54% dos PAEE e 26,31% dos PSC responderam que o aluno com deficiência mental **não** deve aprender os mesmos conteúdos, e 20,00% dos PAEE e 38,15% dos PSC afirmaram que **sim**, que deve aprender os mesmos conteúdos.

A aprendizagem ou não dos mesmos conteúdos pelos alunos com DM ou por todos os alunos na escola deve ser ainda uma questão que merece reflexões e discussões profundas, pois são muitas as dúvidas ainda existentes. Para Mantoan (2003) é importante que uma escola para todos não desconheça os conteúdos acadêmicos, mas também não se restrinja a instruir os alunos, a dominá-los a todo custo.

Segundo Charlot (2001, p.20, 21),

Aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, é interiorizá-lo. Contudo, aprender é também apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo... que existe antes que eu a aprenda, exterior a mim. A problemática da relação com o saber recusa-se a definir a aprendizagem partindo apenas do movimento daquele que aprende ou das características daquilo que é aprendido. O que importa é a conexão entre o sujeito e o saber, entre o saber e o sujeito.

Nesse sentido, para que haja a aprendizagem do saber pelo aluno com DM e pelos outros alunos é preciso compreender também qual é a relação desse aluno com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Ao serem perguntados se o aluno com DM tem ou não que aprender os mesmos conteúdos que o aluno sem deficiência, onze (20,00%) dos PAEE e dezenove (25,00%) dos PSC não justificaram e os outros apresentaram mais de uma resposta.

Quadro 14: Justificativas apresentadas em relação à aprendizagem ou não dos mesmos conteúdos por aluno com e sem DM.

Questão 7: O aluno com deficiência mental tem que aprender os mesmos conteúdos que o aluno não deficiente? (Justificativas)						
Justificativas apresentadas pelos professores	PAEE. Nº. 47	%	PSC Nº. 63	%	χ^2	p. 0,01
Grupo um Depende das condições inerentes à escola ou pelo direito.	27	57,44	20	31,74	N	6.635
Grupo dois Depende das condições inerentes ao sujeito com DM.	20	42,55	43	68,25	N	6.635
χ^2	N		S			
p. 0,01	6.635		6.635			

As justificativas foram separadas em dois grupos, um que aponta as condições inerentes à escola ou por direito e outro que diz que o que determina são as condições do sujeito. Pôde-se verificar que não houve diferenças estatisticamente significativas nas justificativas apresentadas pelos PAEE, portanto não houve uma resposta que possa ser considerada hegemônica no grupo, apesar de prevalecerem, com 57,44%, as justificativas que mostram que o aluno com DM tem ou não que aprender os mesmos conteúdos conforme as condições inerentes à escola ou por direito. No caso dos PSC houve diferenças estatisticamente significativas nas respostas apresentadas, o que implica dizer que entre eles existe uma resposta hegemônica e que predomina com 68,25%: aprender ou não os mesmos conteúdos está relacionado às condições inerentes ao sujeito.

Quanto às justificativas, 27(57,44%) das 47 apresentadas pelos PAEE e 20 (31,34%) das 63 apresentadas pelos PSC foram referentes às condições inerentes à escola ou por direito.

Desde que o professor esteja interagindo com o aluno ele pode aprender (PSC72).

Porque tem o mesmo direito que outra criança (PSC34).

Nas áreas que o aluno apresenta dificuldade a metodologia e a avaliação tem que ser adaptada (PAEE32).

A forma com que o aluno aprende no geral (DM ou não) são diferentes, o conteúdo deveria ser revisto (PAEE42)

Já 20 (42,55%) das justificativas dos PAEE e 43 (68,25%) das justificativas dos PSC foram relacionadas às condições do sujeito com deficiência mental.

O aprendizado acontece de acordo com o seu limite cognitivo (PSC5).

Depende do grau da deficiência (PSC76)

Não por causa de sua limitação, tem que valorizar o seu centro de interesse, Ex: habilidades manuais (PAEE6),

Na maioria das vezes ele não consegue aprender o conteúdo (devido as limitações). A aprendizagem é muito lenta, mas qualquer aprendizado é uma vitória a mais (PAEE11).

Percebe-se, uma certa, predominância da visão organicista sobre a deficiência mental pelo grupo dos PSC, confirmado pelos dados estatísticos, o que demonstra a necessidade de uma formação que contemple a superação dessa concepção.

No que se refere ao tema cinco, “**Teoria da Aprendizagem**”, o quadro a seguir apresenta os dados comparativos entre os PAEE e os PSC:

Quadro 15: Teoria da aprendizagem utilizada para ensinar os alunos com deficiência mental.

II. Questão 4: Qual teoria da aprendizagem você utiliza para ensinar o seu aluno com deficiência Mental?							
Nº.	Teorias da Aprendizagem	Nº. de PAEE	%	Nº. de PSC	%	X ²	p. 0,01
1	Teoria Comportamentalista (Skinner)	0	---	3	3,94	--	6.635
2	Teoria Interacionista construtivista (Piaget)	8	14,54	25	32,89	S	6.635
3	Teoria histórico-cultural (Vigotski)	34	61,81	9	11,84	S	6.635
4	Nenhuma	0	-----	11	14,47	----	6.635
5	Outra	4	5,45	7	7,89		
6	Não respondeu	0	-----	8	10,52		
7	(Assinalou mais de uma alternativa indicando que utiliza mais de uma teoria)	9	18,18	13	18,42		
	X²	S		S			
	p. 0,01	11.345		11.345			

Em relação ao Quadro 15, pelos dados estatísticos obtidos pelo Teste X² para proporções esperadas desiguais, pôde-se verificar que os dois grupos de professores pensam diferente quanto à teoria mais utilizada para ensinar alunos com DM. E o Teste X² para proporções esperadas iguais permite-nos afirmar que, enquanto os PAEE escolheram hegemonicamente (61,81%) que a teoria de Vygotsky é a mais indicada para trabalhar com o aluno com DM, os PSC escolheram hegemonicamente (32,89%) a teoria interacionista construtivista de Piaget como a que deve ser utilizada. Vale destacar que onze PSC dizem não utilizar nenhuma teoria da aprendizagem.

Pode-se dizer que, mesmo que o professor não tenha clareza de quais são os pressupostos teóricos que fundamentam seu fazer pedagógico, ou sua abordagem de ensino, é possível perceber pela sua forma de agir, de pensar que ele se baseia em uma teoria.

Alguns professores elaboraram suas próprias respostas sobre teoria de aprendizagem, foram os professores que optaram pela alternativa cinco do Quadro 15 e suas respostas podem ser vistas a seguir:

Utilizo mais que uma, faço uma mistura, procuro verificar como meu aluno assimila melhor (PAEE16).

A teoria varia de acordo com a necessidade do aluno (PAEE11).

Não trabalho com uma teoria específica de alguém, mas acredito que o pouco que sei de Piaget e Vigotski, utilizo as duas (PAEE34).

Penso que não posso adotar apenas uma teoria (PAEE35).

Teoria interacionista construtivista (Piaget) em confluência com teoria histórico-cultural (Vigotski) (PAEE46).

Não me prenda a uma só teoria, busco um pouco da construtivista como a histórico-cultural, pedagogia da expressão; buscando a interação (PAEE47).

Não existe uma teoria específica, usamos um pouco de tudo que aprendemos. O que mais se ajustar no momento (PSC2)

Um pouco de cada (construtivista e histórico cultural) (PSC 9)

Um pouco de cada. Depende da turma (PSC41).

Acredito que tudo é válido, faço uso de várias teorias para tentar de alguma forma atingir o objetivo (PSC45).

Estou tentando a linha interacionista-construtivista, mas algumas estratégias ainda são tradicionais (silábicas) (PSC46)

Há professores que, como se pôde observar em seus discursos, utilizam várias teorias, o que nem sempre é viável e coerente.

“Um professor bem preparado é aquele que tem claro e definido, na prática e na teoria, como conduzir o processo de ensino, como explicar a aprendizagem, como avaliar e reformular seu plano de ensino frente ao planejamento preestabelecido” (MANZINI, 2007, p. 82) e, para isto, é preciso conhecer sobre as teorias de aprendizagem. Sabe-se que o professor não aplica uma teoria propriamente dita, mas quando ele escolhe uma abordagem ou uma técnica de ensino para direcionar suas práticas pedagógicas, provavelmente ela tem como referência uma teoria de ensino, e esta abordagem ou técnica de ensino se apropria dos saberes derivados dessa teoria.

Em relação ao Tema seis, “**Planejamento e Prática Pedagógica,**” estão no Quadro 16 os dados comparativos entre os PAEE e os PSC.

Quadro 16: Planejamento para aluno com deficiência mental.

II. Questão 12. Quando você vai planejar para o seu aluno com deficiência mental você procura:							
Nº	Alternativas	Nº de PAEE	%	Nº de PSC	%	X ²	p.0,01
1	Utilizar ações pedagógicas que privilegiem a partilha, a interação, com consciência de que o agravamento dos problemas é construído socialmente.	5	9,09	14	18,42	-----	6.635
2	Identificar o déficit apresentado pelo aluno, organizando as atividades do mais simples para o mais complexo, insistindo na repetição e desmembramento das tarefas.	7	12,72	26	34,21	S	6.635
3	Buscar a adaptação social do aluno, com atividades desafiantes para que haja desequilíbrios e assim, com equilibrações sucessivas, a criança atinja níveis mais elevados de desenvolvimento.	20	36,36	25	32,89	S	6.635
4	Todas as alternativas acima	18	32,72	0	-----	-----	6.635
5	Outra	3	5,45	8	10,52		
7	Não responderam.	2	3,63	3	3,94		
		X²	S		S		
		p. 0,01	11.345		11.345		

O Quadro 16 revela que entre os PAEE prevalecem as alternativas três (36,36%) e quatro (32,42%), que são as que se referem, mais especificamente, aos princípios pedagógicos da teoria sócio-interacionista e a uma mistura de todas as teorias citadas. Já entre os PSC prevalecem as alternativas dois (34,21%) e a três (32,89%), que são as de princípios pedagógicos da teoria comportamental e da sócio-interacionista.

Comparando esta resposta com a do quadro anterior, percebe-se uma inversão. Os PAEE optaram pela teoria de Vigotski como referência, mas utilizam princípios pedagógicos relacionados à teoria de Piaget ou fazem uma mistura na hora de escolher os princípios pedagógicos. Já os PSC escolheram como referência a teoria de Piaget, mas quando selecionaram os princípios escolheram os da teoria comportamental (34,21%) e os da teoria de Piaget (32,89%). Tais dados permitem a inferência que nenhum dos dois grupos de professores conhece tais teorias em profundidade, apesar de saberem da sua existência.

Ainda referente ao Tema seis, “Planejamento e prática pedagógica”, o Quadro 17 apresenta os dados comparativos entre os PAEE e os PSC.

Quadro 17: O que leva em conta ao desenvolver uma prática pedagógica com o aluno com deficiência mental.

II. Questão 5: Ao desenvolver uma prática pedagógica com o aluno com deficiência mental você leva em conta:							
Nº.	Alternativas	Nº. de PAEE	%	Nº. de PSC	%	X ²	p. 0,01
1	A construção dos estágios de desenvolvimento (sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório formal);	11	20,00	11	14,47	N	6.635
2	A capacidade de treinamento e condicionamento do(a) aluno(a) para a realização da atividade;	0	---	6	7,89	---	6.635
3	A capacidade de interação do(a) aluno(a) com deficiência mental com outro(s) aluno(s);	15	27,27	11	14,47	N	6.635
4	Todas as questões acima mencionadas.	22	40,00	39	51,31	S	6.635
5	Outra.	2	3,63	6	7,89		
6	Não responderam	1	1,81	2	2,63		
7	Alternativa um e três.	4	7,27	1	1,31		
X²		S		S			
p. 0,01		11.345		11.345			

Ao analisar o Quadro 17, pelos dados estatísticos, pôde-se verificar que existe predominância nos PAEE das alternativas quatro (40,00%) e três (27,27%) que correspondem respectivamente às teorias de Piaget e a todas as outras teorias. Já entre os PSC houve predomínio da alternativa quatro (51,31%), que se refere a todas as teorias. Estes dados também levam a inferência que os professores fazem confusão no uso das teorias, ora utilizando uma, ora outra, de vez em quando todas. Parece que isto pode influir no modo de planejar e de desenvolver suas práticas pedagógicas, o que pode ser constatado comparando os resultados dos Quadros 15, 16 e 17.

Os oito professores que escolheram a alternativa cinco do Quadro 17, elaborando suas respostas sobre o que leva em conta ao desenvolver uma prática pedagógica com o aluno com deficiência mental, escreveram da seguinte forma:

A construção dos processos mentais do(a) aluno(a) e sua interação com outro(s) aluno(s) tenham eles deficiência mental ou não (PAEE23)

É muito difícil responder (PAEE37)

O sujeito completo com suas diversas interações considerando o próprio conceito de DM (PSC36)

Eu apenas tento explicar a tarefa (PSC61)

Concordo com três alternativas, exceto o condicionamento (PSC15)

Desenvolvo a prática pedagógica voltada para o todo (PSC32)

Para desenvolver uma prática pedagógica é preciso, diagnosticar em que estágio esta a criança está, como ela percebe o mundo, os outros, para só então estabelecer uma prática (PSC45)

Além de todas as questões acima, observaria a disposição do(s) aluno(s) às atividades do dia (PSC40)

As respostas desses professores, de certa forma, podem ser contempladas nas alternativas do questionário, contidas no Quadro 17, demonstrando que desenvolvem sua prática pedagógica ou utilizando uma das teorias, ou mais de uma, ou explicitando que não sabe responder a respeito.

O professor geralmente não aplica uma teoria, como já se abordou anteriormente, mas o saber derivado dela, como, por exemplo, pode se valer de técnicas de modificabilidade de comportamento (falando de Skinner), ou da mediação (falando de Vigotski). Mas mesmo aplicando o saber derivado das teorias parece desconhecer de onde vem este saber e, portanto, de qual teoria a abordagem de ensino ou a técnica se origina.

Segundo Carmo (2006a, p. 18),

A abundância de tendências educacionais, associada à falta de domínio do professor das bases epistemológicas de cada uma, criou, na realidade, uma miscelânea educativa fantástica. Existem situações em que o professor trabalha, sem se dar conta, com várias concepções simultaneamente. É tradicionalista na forma de organizar a classe, construtivista na escolha das atividades, escolanovista na metodologia e tecnicista nas avaliações e, caso indagado sobre a sua concepção de educação, seguramente vai dizer que é seguidor de Paulo Freire e Vigotski.

A falta de clareza quanto às bases epistêmicas do conjunto de elementos que compõe o processo educacional, como, por exemplo, as tendências educacionais,

concepção de educação, teorias da aprendizagem, avaliação, entre outros, contribui provavelmente para que o processo de ensino e aprendizagem não aconteça, ou ocorra de forma deficitária.

Pode-se inferir que vários fatores contribuem para que os professores não tenham clareza quanto a um referencial teórico que sustente suas práticas pedagógicas, ou até mesmo uma base epistêmica que direcione seu trabalho. Entre eles possivelmente se pode destacar a formação inicial e continuada.

O problema é que, para ajudar os professores a enfrentar novas situações de ensino, oferece-se lhes hoje uma formação do tipo universitário em que predomina um acúmulo de conteúdos disciplinares. Não se vê realmente em que esses conteúdos permitem aos professores resolver os problemas com os quais são confrontados (CHARLOT, 2005).

E observa-se ainda que geralmente os órgãos responsáveis por promover a formação continuada dos professores convidam palestrantes com as mais diferentes visões sobre educação, o que de certa forma acaba fortalecendo esta lacuna na construção de um referencial teórico ou base epistêmica no trabalho do professor. Trabalhar e conhecer multivisões e idéias são de suma importância para iniciar a construção de uma proposta e não para capacitação maciça dos professores. (CARMO, 2006). Além disso, significa dizer que esses órgãos responsáveis pela formação continuada dos professores não têm uma proposta objetiva a ser alcançada.

Ainda para Carmo (2006a, p. 23),

É inócua a capacitação sem um objetivo claro e bem definido sobre o que se espera mudar com ela na realidade escolar. Toda e qualquer capacitação tem que ser realizada tendo em vista a implementação de algo novo, algo que realmente supere o existente. Entretanto, a maioria das capacitações é, digamos assim, para “reciclar” ou atualizar os professores, porém sem nenhuma proposta clara de mudança.

Desse modo, é importante compreender que a formação profissional, tanto inicial como continuada, tem que ser planejada, com objetivos claros, e é fundamental para que os professores possam fazer um trabalho com qualidade.

Por último são apresentados os dados comparativos entre os PAEE e os PSC a respeito do Tema sete, “**Escolarização**”, no Quadro 18.

Quadro 18: Expectativa dos professores quanto à escolarização do aluno com deficiência mental.

II. Questão 8: Qual é a sua expectativa em relação à escolarização do aluno com deficiência mental?							
Nº.	Alternativas.	Nº. de PAEE	%	Nº. de PSC	%	X ²	p. 0,01
1	Que ele aprenda e domine os saberes escolares como os outros alunos.	0	---	3	3.94	---	---
2	Que ele se socialize.	21	38.18	30	39.47	S	6.635
3	Que ele possa formar-se enquanto profissional para atuar no mercado de trabalho.	7	12.72	7	9.21	N	6.635
4	Que ele aprenda o saber sistematizado, formando-se cidadão consciente, crítico e autônomo.	21	38.18	27	35.52	S	6.635
5	Não tenho nenhuma expectativa.	0	---	2	2.63	---	---
6	Outra	2	3.63	4	5.26	---	---
8	Não responderam	4	7.27	3	3.94	---	---
X²		S		S			
p. 0,01		13.277		13.277			

Quando analisados estatisticamente os dados relacionados com a expectativa dos professores em relação à escolarização dos alunos com DM (Quadro 18) utilizando o Teste X² para proporções esperadas iguais, foram observadas diferenças estatisticamente significativas nos dois grupos de professores. Com isto, pode-se afirmar que prevalecem na resposta dos PAEE, com 38,18%, as alternativas dois e quatro, o que significa dizer que eles têm a expectativa de que o aluno com DM aprenda o saber sistematizado, formando-se cidadão consciente, crítico e autônomo e que também se socialize. No grupo dos PSC prevalece a mesma resposta, as alternativas dois e quatro com 35,52% e 39,47% respectivamente, com uma porcentagem um pouco maior para a socialização.

Pelo Teste X² para proporções esperadas desiguais pode-se, dizer pelos dados estatísticos, que houve diferenças significativas entre os dois grupos nas respostas das alternativas dois e quatro, o que pode ser interpretado como uma

maior convicção entre os PSC, em relação aos PAEE, da resposta obtida sobre a socialização.

Outros seis professores optaram por escrever sobre suas próprias expectativas, por elas não estarem contidas nas alternativas do questionário, e pôde-se verificar que eles esperam que os alunos com deficiência mental desenvolvam suas potencialidades, adquiram independência, sejam acolhidos, respeitados em sua individualidade e sejam felizes. Estes professores parecem não estarem preocupados somente com a escolarização, mas com o bem estar dos seus alunos na sociedade, enquanto sujeitos, conforme mostra os discursos a seguir:

Que ele seja acolhido e respeitado em sua individualidade. (PAEE35).

Que seja um sujeito feliz e realizado (PAEE36).

Trabalho com a perspectiva de que o aluno desenvolva suas potencialidades. (PSC74).

Desenvolver as potencialidades (PSC67).

Que ele seja respeitado(a) no que é e no como ele consegue desenvolver (PSC44);

Que ele aprenda a ser independente, a amar e a ser feliz (PSC28).

Diante das expectativas dos professores que optaram pela alternativa 2 e 4 que tratam da socialização e da aprendizagem do saber sistematizado pelo aluno com DM, pode-se dizer que, no que se refere à socialização, ela pode ocorrer na escola ou fora dela, mas a aprendizagem do saber sistematizado acontece é na escola.

E, para que a escola possa propiciar uma educação de qualidade a esses educandos, é preciso, segundo Sancho (2002, p. 55),

Formar e pôr em prática um sistema educativo cuja função seja oferecer um ambiente de aprendizagem rico e socialmente integrado, em que todos os indivíduos encontrem um lugar para aprender. Um sistema que dê a entender aos que queiram trabalhar nele que todo ser humano é suscetível de receber educação e que tem direito a isso. Uma estrutura que vislumbre e possibilite diferentes itinerários, resultados diferenciados e experiências vitais satisfatórias.

Nesse sentido, precisa-se superar o modelo atual de ensino, no qual o saber é subdividido em áreas específicas, em organização disciplinar, com tempos iguais para todos aprenderem, horários rígidos que se repetem a cada semana e são segmentados em hora-aula com a mesma duração, reunindo o mesmo grupo, sempre na mesma sala. Provavelmente, precisa-se quebrar esse padrão histórico que se reproduz ano após ano.

A seguir, apresenta-se as considerações finais do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decurso deste trabalho, foi feita uma análise e reflexão sistemática para responder quais seriam as expectativas dos professores que possuem alunos com deficiência mental em relação à aprendizagem do saber escolar e à inclusão desses alunos, e se a função social atribuída à escola na educação inclusiva, tal como expressada no discurso oficial, corresponde às expectativas desses mesmos professores em relação à aprendizagem, valores e finalidades do saber escolar e à inclusão do aluno com deficiência mental.

Nesta última parte desse trabalho, apresenta-se, em forma de síntese, os principais resultados obtidos de acordo com os objetivos propostos neste estudo. Em seguida, são explicitadas as conclusões advindas desses resultados, retomando algumas idéias que se mostraram recorrentes ao longo do estudo e que levaram às conclusões finais.

Os principais resultados são:

- a) Em relação ao conceito de deficiência mental, os PAEE se identificaram com o conceito três da AARM, que é um conceito de certa forma reducionista, por acabar rotulando e estigmatizando as pessoas com deficiência mental, uma vez que as considera com deficiência mental a partir da não realização de algumas funções, mas é o conceito que prevalece nos documentos oficiais brasileiros. Os PSC se identificaram com o conceito quatro, que trata a deficiência mental como uma condição determinada por variáveis orgânicas que interferem na capacidade intelectual dos indivíduos. Concepção esta que, em geral, tem contribuído no âmbito da educação com a adoção de atitudes conformistas, complacentes, benevolentes e de abnegação por parte dos professores, as quais influenciam adversamente o desenvolvimento de indivíduos com necessidades especiais.
- b) Nenhum dos grupos de professores apresentou um conceito hegemônico sobre inclusão. Vale destacar que a maioria dos PAEE percebeu o conceito de inclusão associado à mudança de paradigma, o que, de certa forma, evidencia uma maneira crítica de compreender a política de inclusão.

- c) Constatou-se uma alta concentração de respostas, tanto nos PAEE quanto nos PSC, relacionadas com a idéia de que a inclusão do aluno com DM é possível sempre que sejam promovidas, tanto mudanças estruturais e econômicas, quanto de natureza comportamental, especialmente políticas. Portanto, pode-se dizer que os PSC não escolheram de forma significativa o conceito de inclusão que trata da mudança de paradigma, mas, quando falam de inclusão de aluno com DM, essa se torna uma condição para o ensino de qualidade neste setor.
- d) Os dois grupos de professores pesquisados concordam, de forma significativa, que o aluno com deficiência mental deve, sim, ir à escola e as principais justificativas apresentadas por eles indicam que esses alunos devem ir à escola por algum motivo: para socializar, por direito, para acabar o preconceito, para aprender, para desenvolver alguma habilidade. Esta justificativa, pelos dados estatísticos, pode ser considerada hegemônica somente no grupo dos PAEE, o que quer dizer que as outras justificativas apresentadas, que são condicionadas às condições orgânicas e inerentes ao sujeito com DM, foi significativa para os PSC, apesar de não ter sido a majoritária.
- e) Prevaleceu de forma hegemônica, para os dois grupos de professores, que a função social da escola é propiciar o saber sistematizado, formando o cidadão consciente, crítico, autônomo, agente de transformações necessárias para que haja um mundo melhor, mais justo e igualitário.
- f) No que se refere ao conteúdo/saber escolar, predominou, em ambos os grupos, a opinião de que o aluno com deficiência mental aprende parcialmente os conteúdos ensinados em sala de aula. As respostas de cada grupo e entre os grupos não apresentaram um pensamento hegemônico sobre como justificar a aprendizagem, a não aprendizagem ou a aprendizagem parcial dos conteúdos pelo aluno com DM, apesar de prevalecerem nos dois grupos as justificativas de que a não aprendizagem está relacionada com a condição do sujeito que possui deficiência mental.

- g) A maioria das respostas apresentadas pelos PAEE mostrou que a diferença na forma de aprender entre o aluno com DM e aquele que não possui deficiência mental pode ser encontrada nas condições inerentes à escola, como a organização, os métodos e os recursos nela utilizados. Para a maioria dos PSC, talvez em concordância com a concepção organicista de deficiência mental que defendem, esta diferença encontra-se nas condições inerentes ao sujeito, como o grau de comprometimento orgânico das suas funções mentais, a lentidão e pouca memória para a aprendizagem.
- h) Nem os PAEE nem os PSC demonstraram uma opinião hegemônica quando analisam a possibilidade dos alunos com DM terem que aprender ou não os mesmos conteúdos ensinados para os alunos sem DM. Isto, apesar de prevalecer entre os PAEE que os alunos com deficiência mental devem, às vezes, aprender os mesmos conteúdos e, entre os PSC, que os alunos com DM devem, sim, aprender os mesmos conteúdos que os outros alunos. As principais justificativas apresentadas pelos PAEE demonstraram que estes apontam mais uma vez as condições inerentes à escola, enquanto que os PSC apontam novamente as condições inerentes ao sujeito.
- i) Quando inquiridos a respeito das teorias de aprendizagem que utilizam para ensinar os alunos com DM, prevaleceu entre os PAEE a teoria histórico-cultural de Vigotski, enquanto que, para os PSC, a teoria interacionista-construtivista de Piaget. Entretanto, ao tratar a questão do planejamento pedagógico, os PAEE disseram aplicar, com maior porcentagem, os princípios pedagógicos da teoria de Piaget e em seguida os de outras teorias, incluindo a vigotskiana, enquanto os PSC afirmaram que priorizam, ao planejar, os fundamentos da teoria comportamental e, em seguida, da teoria interacionista-construtivista. Finalmente, em relação à efetivação de suas práticas pedagógicas, prevalece em ambos os grupos de professores considerar todas as teorias mencionadas. Essa situação parece mostrar, além de falta de consenso a respeito das opções teóricas que devem nortear o ensino com alunos com DM, uma falta de compreensão ampliada, por parte dos professores, sobre as características mais específicas e as diferenças,

inclusive epistemológicas, de cada um dos modelos teóricos das teorias da aprendizagem que estão sendo utilizadas para ensinar o aluno com DM.

- j) Diante das respostas conflitantes apresentadas tanto pelos PAEE, quanto pelos PSC no que diz respeito à forma como pensam, planejam e concretizam sua prática pedagógica, foi possível perceber ao longo desta pesquisa que, infelizmente, falta à grande maioria desses professores, uma formação científico-pedagógica pautada na aprendizagem de fundamentos filosófico-reflexivos de natureza ontológica e epistemológica, capazes de interferir significativamente na compreensão e no alcance, inclusive político e social, que estes profissionais fazem dos modelos de ensino organizados à luz das teorias de aprendizagem utilizadas. Isso é, provavelmente influenciado pela racionalidade instrumental-técnica subjacente aos currículos de formação inicial e continuada de professores que norteia, significativamente, a forma como os estudantes de licenciatura devem interpretar, ontológica e epistemologicamente, as teorias e as técnicas de ensino difundidas no âmbito institucional.
- k) Quanto à escolarização, a expectativa, tanto dos PAEE quanto dos PSC, é de que o aluno com DM aprenda o saber escolar e também se socialize.

À guisa de conclusão pode-se afirmar, por um lado, que ao tratar os discursos dos PAEE e dos PSC, observou-se que são dois grupos diferentes de professores, na medida em que foram encontradas diferenças no padrão de respostas apresentadas no decorrer das análises feitas a partir dos questionários aplicados nesta pesquisa.

Nesse sentido, algumas hipóteses podem ser levantadas quanto a esta questão e podem ser discutidas à luz da formação geral e específica dos professores (os PAEE participam mais de processos de formação voltados para a Educação Especial), das condições materiais de trabalho e da clientela atendida em seus respectivos ambientes de trabalho (os PAEE trabalham com poucos alunos, clientela considerada especial, atendimento individualizado, proposta não conteudista, sem tempo determinado para a aprendizagem). Já os PSC trabalham com muitos alunos em sala, alunos com e sem deficiência, em ambientes de

atendimento coletivo com propostas conteudistas e tempo determinado para a promoção do ensino e aprendizagem.

Pôde-se observar também que a maioria dos PAEE parecem conhecer um pouco mais sobre o tema deficiência mental e inclusão do que os PSC, bem como apresentam uma visão, de certa forma, mais crítica e otimista a respeito desse assunto. Isso talvez seja pelo fato dos PAEE estarem sempre em processo de formação continuada na área da Educação Especial, o que não ocorre com tanta freqüência com os PSC. Vale lembrar, que essas considerações não correspondem à totalidade dos profissionais do AEE, o que implica em necessidade de investimento em formação continuada também desses profissionais.

Constatou-se ainda que os dois grupos de professores reconhecem a existência de diferentes teorias de aprendizagem, mas nenhum deles apresenta um referencial teórico consistente para subsidiar seu trabalho pedagógico na realidade concreta, diante da presença de certo “relativismo” epistemológico no que se refere às teorias utilizadas, assim como nos princípios pedagógicos que orientam seus planejamentos e práticas pedagógicas, aspecto que, de certa forma, contraria pressupostos importantes para a melhoria da qualidade de ensino neste setor. Por exemplo, para Manzini (2007, p. 82),

O objeto de trabalho do professor é o ensino. Assim, o professor deveria ter bastante claro uma opção teórica para promover o processo de ensino e aprendizagem. Uma base teórica sobre ensino e aprendizagem é fundamental para a educação de alunos com deficiência ou sem deficiência.

A formação dos professores é um ponto fundamental de reflexões para caminhar rumo a uma educação inclusiva, e as lacunas detectadas na formação dos professores da rede municipal de Uberlândia precisam ser consideradas. Não se deve negar as contribuições que a participação deles em cursos de formação trouxe, mas é preciso buscar formas de superar as lacunas ainda existentes. Essas questões aqui levantadas podem servir também para dar início a outras pesquisas.

Para Mantoan (1997b, p. 123),

A formação de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência mental não pode se restringir a fazê-los conscientes das potencialidades dos alunos, mas de suas próprias condições para desenvolver o processo de ensino inclusivo. Essas condições dizem

respeito aos conhecimentos pedagógicos e aos domínios da metacognição, pois implicam no desenvolvimento da capacidade de auto-regular e de tomar consciência da atividade de ensinar, tais como planejar as aulas, ministrá-las e avaliar seus efeitos nos alunos.

Por outro lado, tal como foi mencionado anteriormente, pode-se inferir que ambos os grupos de professores esperam, de forma significativa, que os alunos com DM sejam incluídos na sala comum, desde que haja mudança na estrutura escolar, vontade política, investimento financeiro e mudança de atitudes. Além disso, esses mesmos professores parecem desejar que os alunos com DM se socializam, mas também aprendam o saber escolar adquirindo conhecimentos para serem cidadãos conscientes, críticos, autônomos e agentes de transformações para um mundo mais justo e igualitário. Isso corresponde, de certa forma, às funções atribuídas à escola na educação inclusiva pelo discurso oficial expresso na Política Nacional de Inclusão, que visa a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, desenvolvendo a cidadania para conviver coletivamente, com autonomia, criticidade, liberdade, reconhecendo e valorizando a diversidade, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.

Entretanto, tanto os fundamentos filosóficos presentes no discurso oficial, quanto a expectativa dos professores alvo desta pesquisa são incompatíveis com a prática da educação pública vigente, uma vez que as escolas continuam estruturadas num tipo de modelo organizacional que pretende tratar a todos como iguais. Mas, diante da falta objetiva de estrutura e recursos materiais, associada à falta de ampliação, de fato, da reflexão científica e político-social sobre a natureza da inclusão, faltam condições efetivas para que esta se concretize como prática político-pedagógica cotidiana na realidade escolar.

Diante disso, pode-se inferir que, somente a partir de uma ressignificação da concepção de educação nas escolas do município e, conseqüentemente, da construção de bases para a transformação da atual organização dessas escolas - no que se refere à sua estrutura e funcionamento, ao conhecimento, ao tempo e ao espaço escolar, ao número de alunos por sala, além da valorização do magistério em termos salariais e de condições efetivas para o trabalho e a formação profissional - será possível atender parte das expectativas dos professores em

relação ao aluno com deficiência mental, a aprendizagem e à adoção de uma política pública efetivamente inclusiva.

(Re)pensar e mudar o que ensinar, para quem ensinar, como ensinar e onde ensinar para além do modelo educacional dominante brasileiro conservador, seriado, disciplinar, com tempos iguais para aprender e ensinar, em salas superlotadas, caracteriza uma mudança de paradigma na educação e na escola e não simplesmente reparos institucionais.

De acordo com Mészáros (2005, p. 48, grifo do autor),

Cair na tentação dos reparos institucionais formais – “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital.

A mudança de paradigma deverá ser construída coletivamente, segundo Penin (2000, p. 29),

Estaremos todos aprendendo um jeito de fazer escola e a insegurança, certamente, será um ingrediente presente no caminho [...]. A certeza estará por conta da crença no objetivo: acolher todas as crianças, não arrancá-las de seu grupo de colegas com os quais iniciaram a escolarização, proporcionar-lhes o acesso, a permanência e o direito de aprender.

Portanto, pode-se dizer que “a inclusão é um valor social, que, se considerado desejável, torna-se um desafio” (STAINBACK, 2002, p. 17). Considerando a história da Educação Especial do município de Uberlândia, bem como os limites, as possibilidades e as peculiaridades do aluno com DM e de todos os demais alunos, é possível vislumbrar a possibilidade de desafiar os professores da rede municipal de Uberlândia, bem como os demais profissionais das escolas e dirigentes da Secretaria de Educação a implementar uma política de inclusão pensada em uma perspectiva crítica que advogue pela mudança de paradigma nas escolas municipais.

Isto significa pensar em uma escola para além do capital. “As utopias começam a se tornar realidade quando começam a ser vislumbradas” (SANCHO, 2002, p. 55), e a inclusão não deve ser como uma utopia inatingível, nem como um marco imediato a ser alcançado a curto prazo, mas que seja plenamente viável na mente e pela mente dos homens.

O momento atual vivido pela humanidade, ao mesmo tempo de crise e de avanços, em que a inclusão aflora com toda a sua magnitude nas conferências e tratados mundiais, pode ser o momento propício para se pensar nessa mudança.

Para Jannuzzi (2004, p.199, grifo nosso).

Estamos num momento civilizatório importante, em que de um lado ficamos perplexos com a crise em relação ao trabalho, subvalorizado em vista de uma economia fincada no enriquecimento a base do monetarismo; em que o desrespeito aos direitos humanos inspira as mais cruéis agressões; porém, de outro lado, há grandes avanços em relação ao conhecimento em diversas áreas, inclusive operacionalizado por tecnologias que são capazes de substituir órgãos, prolongar a vida, minorar sofrimentos etc. Será preciso repensar em conjunto todos esses caminhos promissores, que apontam novos rumos educacionais; continua, porém, **o grande desafio de modificar a organização social** para que seja possível a apropriação de benefícios a todos os brasileiros

Vive-se um conjunto de mutações que exigirá no futuro, não só uma nova organização social, mas também uma nova definição do humano e do sujeito.

Diante de tudo isso, independentemente do movimento social constituído na luta pela Inclusão escolar ser concretizado ou não nas escolas do município de Uberlândia, assim como nas demais escolas brasileiras ou de qualquer outro país, espera-se que o conhecimento produzido a esse respeito, bem como a revisão constante das concepções e práticas da escola oficial, sirva, pelo menos, como mecanismos de reflexão sistemática e de busca de caminhos para a promoção da transformação social e educacional, como possibilidade de se gestar e promover um futuro melhor para toda a humanidade, sem distinções de condições físicas e mentais, cor, raça, opção sexual e condição sócio-econômica, dentre outras possíveis formas de discriminação e preconceito existentes.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi et al. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

ALMEIDA, M. A. de. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AARM – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista da Educação**, Campinas, p. 33-48, jun. 2004.

AAIDD. AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **What's New?**. 2008. Disponível em: <<http://www.aamr.org/>>. Acesso em: 10 fev. 2008.

ANTUNES, C. **Glossário para educadores**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ANTUNES, R. **A Desertificação Neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula**. Campinas: Autores Associados, 2005.

APPLE, M. Construindo a audiência cativa: neoliberalismo e reforma educacional: In: Programa de estudos pós-graduados em educação, história e filosofia. **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC, 1998.

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção os Pensadores).

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: BRASIL. **Deficiência Mental**. São Paulo: SEESP, 2007. p. 13 – 42. (Atendimento Educacional Especializado).

BAWDEN, R. J. Educação para a unidade através da diversidade do conhecer: uma perspectiva sistêmica. In: CAMPBELL, J. (Org.) **Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade**. Brasília: Unesco, 2002, p. 139 -169.

BIGGE, M. L. **Teorias da Aprendizagem para Professores**. São Paulo: EPU, 1977.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. (Série fontes de referência. Legislação; n. 34).

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Documento orientador 2008 encaminhado aos municípios-polo para dar prosseguimento às ações do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência mental.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: v.3: a escola.** Brasília: MEC/SEESP, 2004a. (Série Educação Inclusiva).

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: v.1: a fundamentação filosófica.** Brasília: MEC/SEESP, 2004b. (Série Educação Inclusiva).

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: v.2: o município.** Brasília: MEC/SEESP, 2004c. (Série Educação Inclusiva).

CAETANO, A. M. **O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental.** 2002. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

CAMARGO, E. A. A; PÁSSARO, A. C. A. A visão de pais e profissionais sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental. In: MARTINS, L. de A. R. et al. **Inclusão: compartilhando saberes.** Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p. 122 – 138.

CAMPBELL, J. (Org). **Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade.** Brasília: Unesco, 2002.

CAMPBELL, J.; MCMENIMAN, M. e BAILAKOFF, N. Um consenso pragmático quanto a um futuro desejável. In: CAMPBELL, J. (Org). **Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade.** Brasília: Unesco, 2002. p. 63 – 85.

CARMO. A. A. do. Atividade Motora Adaptada e Inclusão Escolar: caminhos que não se cruzam. In: RODRIGUES, D.(ORG) **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo.** São Paulo: Artes Médicas, 2006a, p. 51-61.

_____. Educação Física Adaptada. **Revista Integração.** Educação Física Adaptada, ano14, Edição Especial, p. 6 – 13. 2002.

_____. **Escola Não Serida e Inclusão Escolar: a pedagogia da unidade na diversidade.** Uberlândia: EDUFU, 2006.

_____.Inclusão Escolar: Roupas novas em corpos velhos. **Revista Integração,** Brasília, ano 13, n. 23, p. 43 – 47, 2001.

CARVALHO, M. de F. de. **A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental.** 2004. 180 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2004.

CASTRO, R. P. Crítica da Globalização como Ideologia Economicista do Capitalismo Total. In: PUCCI, B; COSTA, B. C G da; LASTÓRIA, N. C. L. A. **Teoria Crítica, Ética e Educação**. Piracicaba: Autores Associados, 2001. p. 29 – 44.

CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ. **Quem Somos?** Mimeo. 2007.

_____. **O que é Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE?** Mimeo. 2006

CHARLOT, B. **Da Relação Com o Saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização:** questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. (Org.). **Os Jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 8. ed. Argentina: Ática, 1997.

_____. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980. (Col. Primeiros Passos).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

COSTA, M. da P. R. da. **Um programa para alfabetização de deficientes:** primeiros resultados. 1984. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

CURY, C. R. M. **Os Fora de Série na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DANTAS, S. M. **Veredas do Progresso em tons altissonantes:** Uberlândia (1900 – 1950). 2001. 168f. Dissertação (Mestrado em História)–Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

ENTENDA o neoliberalismo. Disponível em:
<www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/economista/neoliberalismo.html>. Acesso em 30 jan. 2006.

FALEIROS, M. H. S. **A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas**. 2001. 112f. (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

FARIA, M. N. M. **Alfabetização de crianças portadoras de síndrome de down: analisando uma proposta de ensino**. 1993. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) –Universidade federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

FERREIRA, M. C. C. A escolarização da pessoa com deficiência mental. In: LODI, A. C. B. et al. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FIEN, J. Educar para um futuro sustentável. In: CAMPBELL, J. (Org.). **Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade**. Brasília: Unesco, 2002. p. 203 - 234.

FIGUEIREDO, R. V. de; GOMES, A. L. L. A Emergência de estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental. **Anais**. Anped. Poços de Caldas, 2003.

_____, R. V. de. GOMES, A. L. L. A produção textual de alunos com deficiência mental. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília, ano 2, n. 3, p. 26-30, out. 2005.

FIGUEIREDO, R. V. de; GOMES, A. L. L. A Emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. In: **Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 45 – 68. (Atendimento Educacional Especializado).

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, p. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.169 -195.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FONTES, V. Marx, expropriações e capital monetário: notas para o estudo do imperialismo tardio. **Revista Crítica Marxista**. n. 26. São Paulo: Revan, 2008.

FRANCA, M. S. da S. **O processo de inclusão escolar de um aluno deficiente mental na escola regular: um estudo de caso**. 2003. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, G. Escola Pública Brasileira na Atualidade: lições da História. In: LOMBARDI, J. C.; Saviani, D.; Nascimento, M. I. M. **A Escola Pública no Brasil: História e Historiografia**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBr, 2005. p. 221 – 254. (Coleção Memória da Educação).

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, p. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.228-252. (Coleção estudos culturais em educação).

GADOTTI, M. Conversa em torno da diversidade. **Pátio Revista Pedagógica**, ano v, n. 20, p. 33, fev/abr. 2002.

GAMBOA, S. S. **Saberes escolares e conhecimento: conflito das pedagogias da resposta e as pedagogias da pergunta**. Disponível em: www.geocities.com/grupoepsiteduc. Acesso em: 10 mai. 2008.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 228-252. (Coleção estudos culturais em educação).

GOMES, E. R. **A inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular em município do Litoral do Norte Paulista**. 2006. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

GOMES, W. O. **Inclusão escolar**: um olhar na especificidade da aprendizagem do aluno deficiente incluso no ensino fundamental. 2005. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

HABERMAS, J. **Dialética e Hermenêutica**: para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Tradução de Álvaro Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987.

_____. Inclusão: integrar ou incorporar? Sobre a relação entre Nação, Estado de Direito e Democracia. *Novos Estudos*. **CEBRAP**, n. 52, p. 99-120. São Paulo, nov. 1998.

HOBSBAWM, E. **O novo século** (Entrevista a Antônio Polito). São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. São Paulo: Autores Associados, 2004.

JESUS, W. F. **Poder Político em Uberlândia**: mudanças e permanências 1982–1996. Monografia de Curso. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

KARIYA, A. M. F R. **A educação inclusiva nas escolas de Itapetininga**: um estudo sobre os portadores de deficiência mental. 2005. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2005.

KASSAR, M. C. M; ARRUDA, E. E. de.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D.M. et al. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/ Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p. 21-31.

LEFÉBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LIBÂNEO, J. C. As funções sociais da escola: repensando a didática e a organização escolar. **Anais digital**, Campo Grande: MS, jun. 2003. CD-ROM.

LIMA, F. J. de. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, et al. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 54-66.

LIMA, T. de. F. A. de. **Procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de Alfabetização dos alunos portadores de deficiência mental moderada.** 2002. 129f. Dissertação. (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social:** Elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2006.

LÚCIA. A. A. **Mulheres em Movimento.** A luta por creche em Uberlândia. 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado em História)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental:** novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 2001.

_____. Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais. In: MANTOAN, M. T. E. et. al. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997a. p. 113 – 118.

_____. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores. In: **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997b. p. 119-127.

_____. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MANZINI, E. J. Formação continuada do professor para atender à Educação Inclusiva. In: **Ensaio Pedagógico.** Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 77 – 84.

MAPA Turístico de Uberlândia. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Uberlândia. S/d.

MARCHESI, A. A Prática das Escolas Inclusivas. In: RODRIGUES, D. (ORG). **Educação e Diferença:** valores e práticas para uma educação inclusiva. Portugal: Porto Editora, 2001, p. 93-108.

MENDES, E. G. **Construindo uma agenda de pesquisas sobre inclusão.** Mimeo, 2003.

_____. **Deficiência Mental:** a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 387f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (Orgs.). **Escola Inclusiva.** São Carlos. EdUFSCar, 2002. p. 61 – 85.

_____. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação especial. In: MARQUEZINE; ALMEIDA; TANAKA (Org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina: UEL, 2001. p. 53-64.

MÉSZÁROS, I. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo. 2002.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

MIRANDA, C. C. C. de. **O que dizem as letras?** O início do processo de aquisição de linguagem escrita em portadores de Síndrome de Down. 1999. 245f. Dissertação. (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

MONTEIRO, M. I. B. A escrita e os alunos deficientes mentais nas escolas comuns e especial. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 98 – 103.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREJÓN, k. **A inclusão escolar em Santa Maria/rRS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e de seus**. 2001. 130f. dissertação (Mestrado em Educação Especial)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. **Intervenção político-pedagógica: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa**. 2001. 402f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____, G. H. Resiliência na educação: desafios e possibilidades de sobrevivência do educador no século XXI **Revista Educação em Ação: formação de Professores para o Século XXI**. Ano I. n. I – Jul/dez. 2004, p. 25-49.

NÚCLEO DE APOIO ÀS DIFERENÇAS HUMANAS. Educação Especial na Rede Municipal de Educação no Município de Uberlândia-MG. Mimeo. 2007a.

_____. Lei de Criação do Campus. Mimeo. 2007b.

_____. Programa Básico Legal Ensino Alternativo. Histórico e Estrutura Organizacional. Mimeo. 2005.

NUNES, L.R. et al. **O que revelam as teses e dissertações sobre linguagem e comunicação de pessoas com necessidades especiais**. Temas de Psicologia da SBP. 2004. p. 27 – 38.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. A educação em tempos de mudança: reforma do Estado e educação gerenciada. **Revista Impulso**. Piracicaba. v. 16, n. 40, p 55 – 68, mai-ago. 2005.

OLIVEIRA, M. K. de. **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em Educação Especial. In: MARQUEZINE; ALMEIDA; TANAKA (Org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina: UEL, 2001. p. 45 -52.

PARIS, C. **O animal cultural**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2002.

PENIN, S. T. de S. Qualidade de Ensino e progressão continuada. In: KRASILCHIK, M. (Org). **USP Fala Sobre Educação**. São Paulo: FEUSP, p. 23-33, 2000.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. Trad. A. Queiroz. São Paulo: EDUSP, 1984.

PESTANA, M.H.; GAGEIRO, J.N. **Análise de dados para ciências sociais**. A complementaridade do SPSS. 3 ed. Portugal: Sílabo Lisboa, 2003.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **O processo de integração/inclusão de alunos especiais - deficiência mental - em escolas regulares do município de Chapecó**. 2003. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2003.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: **Cadernos CEDES 24**. Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia Soviética. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991, p. 32 – 43.

POCHMANN, M; AMORIM, R. (Org.). **Atlas da exclusão social no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

POWER, C. N. A resposta da Unesco ao desafio de criar unidade na diversidade. In: CAMPBELL, J. (Org.). **Construindo um futuro comum**: educando para a integração na diversidade. Brasília: Unesco, 2002. p. 41 – 61.

PORTAL da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Disponível em: <<http://www2.uberlandia.mg.gov.br/pmu/site.do>>. Acesso em: 12 fev. 2008.

PROJETO de construção da escola especial. Mimeo, 2001.

RODRIGUES, D. As promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física. In: RODRIGUES, D. (ORG) **Atividade Motora Adaptada**: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006, p. 64-69.

_____. **Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva.** Portugal: Porto Editora, 2001.

RUBIM, M. H. **Educação de jovens e adultos com deficiência mental: análise evolutiva da aprendizagem da língua portuguesa e da matemática.** 2003. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SAAD, N. S. **Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down.** São Paulo: Vetor, 2003.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A Educação Para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005. p. 15 – 18.

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/SENAC, 1997. p. 67 – 76.

SALUSTIANO, D. A.; FIGUEIREDO, R. V. de; FERNANDES, A. C. Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental. In: BRASIL. **Deficiência Mental.** Brasília: SEESP, 2007. p. 71 – 81. (Atendimento Educacional Especializado).

SANCHO, J. M. A diversidade da escola ou a diversidade da educação. **Pátio Revista Pedagógica**, ano v, n. 20, p. 52-55, fev/abr. 2002.

SANFELICE, J. L. Da Escola Estatal Burguesa à Escola Democrática e Popular: Considerações Historiográficas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. **A Escola Pública No Brasil: História e Historiografia.** Campinas: Autores Associados: HISTEDBr, 2005. p. 89 – 105. (Coleção Memória da Educação).

_____. Pós-Modernidade, Globalização e Educação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** 2ª ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2003, p. 3 – 12. (Coleção Educação Contemporânea).

SANTOS, B. de S. **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.

SCHRAMM, R. C. **Inclusão dos portadores de Síndrome de Down na rede regular de ensino.** 2001. 66f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Comportamento)-Universidade Católica de Pelotas, Pelotas. 2001.

SCRIBNER, S; COLE, M. In: Introdução. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SEVERINO, A. J. **Educação, Ideologia e contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, E. G. **A interação social e o desenvolvimento cognitivo do deficiente mental.** 1998. 124f. (Mestrado em Psicologia da Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

SILVA, M. do S. A. da. et al. Atendimento às Dificuldades de aprendizagem: um relato de experiência da proposta da rede pública municipal de Uberlândia. **Anais digital.** Londrina: PR, out. 2007. DC ROM.

SILVA, M. A. P. P. Gomes da. **A construção do conhecimento por portadores da Síndrome de Down no contexto escolar.** 1999. 168f. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada)–Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

SOLER, A. F. **Alfabetização e suas relações com a construção do conhecimento:** um estudo em deficiência mental leve. 2001. 107f. Dissertação. (Mestrado em Educação)–Universidade federal de São Paulo, São Paulo, 2001.

SOUSA, S. B. **Inclusão escolar e o portador de deficiência nas aulas de Educação Física das redes Municipal e Estadual de Uberlândia/MG.** 2002. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

SOUSA, S. B.; ARAÚJO, M. I. de. Um pouco da história da educação especial do município de Uberlândia. **Revista Especial da Educação Física.** Educação Digital. v. 3, nov. 2006.

STAINBACK, S. Reflexões sobre a diversidade na educação: raízes do movimento de inclusão. **Pátio Revista Pedagógica,** ano v, n. 20, p. 15-17, fev/abr. 2002.

STAINBACK, S, STAINBACK W. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STEFAN, H. **A formação e o desenvolvimento de conceitos em portadores de deficiência mental leve.** 1998. 130 f. Dissertação. (Mestrado em Lingüística)–Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1998.

RUBIM, M. H. **Educação de jovens e adultos com deficiência mental:** análise evolutiva da aprendizagem da língua portuguesa e da matemática. 2003. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

TRAVAGLINI, R. R. **Análise do processo de alfabetização de jovens e adultos com deficiência mental.** 2004. 89f. (Mestrado em Educação)–Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 2004.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Fundamentos de Defectologia**. Obras completas. Espanha: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VILELA, C. CEMEPE: Educa e constrói história há 15 anos. **Publicação Comemorativa da AITMAP**. Edição Especial. p. 39. 2006.

ANEXO A - APROVAÇÃO DO PROJETO PELO COMITÊ DE ÉTICA



Universidade Federal de Uberlândia
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP
 Av. João Naves de Ávila, nº 2160 - Bloco J - Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG –
 CEP 38400-089 - FONE/FAX (34) 3239-4131

ANÁLISE FINAL Nº 250/07 DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA O ADENDO DO PROTOCOLO REGISTRO CEP/UFU: 098/07

Projeto Pesquisa: *“Deficiência Mental, Apreensão e Domínio dos Saberes Escolares e Inclusão: entre mitos e verdades”*

Pesquisador Responsável: Maria da Piedade Resende da Costa

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

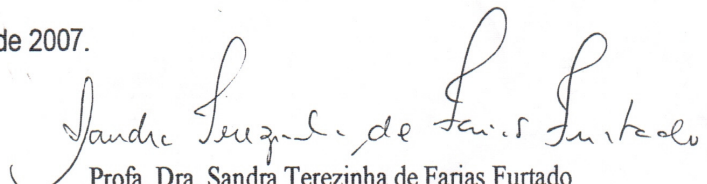
Situação: O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 196/96/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Data para entrega do **Relatório Final: dezembro/2007**

Uberlândia, 21 de junho de 2007.


 Prof. Dra. Sandra Terezinha de Farias Furtado
 Coordenadora do CEP/UFU

Orientações ao pesquisador:

(Para parecer Aprovado ou Aprovado com Recomendações)

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e). O prazo para entrega de relatório é de 120 dias após o término da execução prevista no cronograma do projeto, conforme norma da Res. 196/96 CNS.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(ra) professor(a),

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Deficiência Mental, Apreensão e Domínio dos Saberes Escolares e Inclusão: Entre Mitos e Verdades”, realizada por: Sônia Bertoni Sousa, membro do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas - NADH e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEEs/UFSCar, sob orientação da Dr^a. Maria da Piedade Resende da Costa, docente do PPGEEs/UFSCar.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFU).

A referida pesquisa tem por objetivo, identificar e analisar quais são os interesses e as expectativas manifestos pelos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado da rede pública municipal que possuem alunos com deficiência mental em relação ao domínio e apreensão do conhecimento escolar e a inclusão desses alunos.

Para isso, preciso muito de sua colaboração respondendo ao questionário que segue em anexo. A pesquisa será conduzida por mim, Sônia Bertoni Sousa e pela orientadora Professora Dr^a. Maria da Piedade Resende da Costa, que é professora do Programa de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

Para que você possa ter clareza de como será a sua participação, vou descrever de maneira resumida alguns procedimentos. Se depois de ler, você tiver alguma dúvida, estarei a sua disposição para quaisquer esclarecimentos. Neste estudo, a sua participação será em responder o questionário contendo questões abertas, fechadas e mistas sobre a temática que estamos investigando. Os dados coletados serão divulgados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Informo também que a sua participação poderá contribuir para o aperfeiçoamento de programas educativos e de políticas públicas em Educação Especial e, como benefício direto, terá o recebimento da devolutiva dos resultados da pesquisa por esta ser de caráter descritivo e analítico e não de intervenção.

Sua participação é voluntária e sem nenhuma remuneração. Quando quiser terá total liberdade e direito de desistir da realização da tarefa, sem nenhum prejuízo em sua relação comigo enquanto pesquisadora ou com a instituição em que você trabalha ou com a UFSCar.

Os resultados serão encaminhados para publicação em revistas especializadas e apresentações em eventos científicos com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da ciência e da sociedade. Em se tratando de publicações e apresentações, fica firmada a garantia de sigilo das informações que possam revelar a identidade do participante. Os dados pessoais coletados serão utilizados apenas com a finalidade de caracterização dos participantes do estudo (nível de formação, série em que atua, etc), e nenhum dos nomes serão revelados.

Ao assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você estará concordando que foi esclarecida sobre a pesquisa e estará aceitando em participar livremente da pesquisa.

Neste termo consta o telefone e o endereço da pesquisadora que poderá esclarecer suas dúvidas sobre a pesquisa. Você também poderá tirar dúvidas

também com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFU (CEP/UFU).

Contatos para esclarecer dúvidas ou qualquer informação:

Tel: (34) 3212 – 4363 (NADH) - (34) 3218- 2915 (UFU) com professora **Sônia Bertoni Sousa**, End: Rua Benjamin Constant,1286-Bairro Aparecida, Uberlândia – MG – CEP: 38400-678.

Tel: (16) 3351-8357 com professora Maria da Piedade Resende da Costa. End: Rua Washington Luis, km 235. São Carlos, SP. CEP: 13.565.905.

Tel: (34) 3239-4531 com CEP/UFU: End.: Av. João Naves de Ávila, nº 2160 – Bloco J - Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG. CEP: 38400-089.

Sônia Bertoni Sousa

Assinatura do participante

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES

I. Dados Profissionais:

1. Tempo de exercício no magistério: _____
 2. Tempo que trabalha no Atendimento Educacional Especializado/Ensino Alternativo: _____
 3. É professor de 1ª a 4ª série () 5ª a 8ª série () 1ª a 8ª série ()
 4. Qual é o seu curso de graduação? _____
 5. Possui Pós-graduação?
Especialização () Sim () Não Especifique: _____
Mestrado () Sim () Não Especifique: _____
Doutorado () Sim () Não Especifique: _____
 6. Possui cursos de mais de 20 horas na área de Educação Especial?
() Sim () Não
Em qual (ais) área(s) _____
-

II – Dados referentes às temáticas centrais abordadas na pesquisa (aprendizagem, inclusão e deficiência mental).

1. Entre os vários conceitos abaixo relacionados sobre a pessoa com deficiência mental, em sua opinião, qual é o que mais se identifica com o seu conceito de pessoa com deficiência mental?

() Pessoa com deficiência mental é aquela que apresenta uma lesão de cunho patológico, no desenvolvimento normal a qual as habilidades, o raciocínio, os cuidados consigo mesmo ficam muito aquém daquilo que deveria ser.

() A pessoa retardada ou deficiente mental é aquela que desde a infância vivencia dificuldades incomuns no aprendizado, é relativamente ineficiente na aplicação dos elementos aprendidos aos problemas da vida diária e necessita de treinamento e orientações especiais para atingir o máximo de suas capacidades, quaisquer que sejam.

() Pessoa com deficiência mental é aquela que possui um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, auto cuidado, habilidades sociais, participação familiar e comunitária, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica de lazer e de trabalho, manifestando-se antes dos dezoito anos de idade.

() Pessoa com deficiência mental é aquela que possui limitações mentais causadas por fatores orgânicos, que interferem na capacidade intelectual do indivíduo o que dificulta sua adaptação social, devido estar inserido em uma sociedade preconceituosa e excludente.

() Outro conceito. Especifique: _____

2. O (A) aluno(a) com deficiência mental deve ir à escola?

() Sim () Não () Às vezes

Por quê? _____

3. O (A) aluno (a) com deficiência mental aprende os conteúdos escolares ensinados em sala?

() Sim () Não () Parcialmente

Justifique _____

4. Qual teoria da aprendizagem você utiliza para ensinar o seu (ua) aluno(a) com deficiência mental?

Escolha apenas uma alternativa.

- () Teoria comportamentalista (Skinner)
 () Teoria interacionista - construtivista (Piaget)
 () Teoria interacionista – histórico-cultural (Vigotski)
 () nenhuma
 () Outra: Especifique _____

5. Ao desenvolver uma prática pedagógica com o (a) aluno(a) com deficiência mental você leva em conta: Escolha apenas uma alternativa.

- () A construção dos estágios de desenvolvimento (sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório formal);
 () A capacidade de treinamento e condicionamento do(a) aluno(a) para a realização da atividade;
 () A capacidade de interação do(a) aluno(a) com deficiência mental com outro(s) aluno(s);
 () Todas as questões acima mencionadas.
 () Outra. Exemplifique: _____

6. Em sua opinião, o que diferencia a forma de aprender do aluno com deficiência mental daquele que não possui deficiência mental?

7. O (A) aluno (a) com deficiência mental tem que aprender os mesmos conteúdos que o (a) aluno (a) não deficiente?

() Sim () Não () Às vezes

Justifique: _____

8. Qual é a sua expectativa em relação à escolarização do aluno com deficiência mental?

Escolha apenas uma alternativa.

- () Que ele aprenda e domine os saberes escolares como os outros alunos.
 () Que ele se socialize.
 () Que ele possa formar-se enquanto profissional para atuar no mercado de trabalho.
 () Que ele aprenda o saber sistematizado, formando-o cidadão consciente, crítico e autônomo.
 () Não tenho nenhuma expectativa.
 () Outra. Especifique: _____

9. Qual a função social da escola? Escolha apenas uma alternativa.

- () A função social da escola é basicamente aculturar “ignorantes” e “ingênuos”, criar uma atmosfera civilizada e religiosa para com as pessoas.
 () Preparar os alunos para o vestibular e conseqüentemente para entrar no ensino superior.
 () Fornecer os elementos para que as pessoas possam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a “inteligência” do país.
 () Formar profissionais com qualidade para atuar no mercado de trabalho, adequando-se à exigência do mercado capitalista e da modernização econômica.
 () Propiciar o saber sistematizado, formando o cidadão consciente, crítico, autônomo, agente de transformações necessárias para que haja um mundo melhor, mais justo e igualitário.
 () Outra. Especifique _____

10. Entre os vários conceitos abaixo relacionados sobre inclusão escolar, em sua opinião, qual é o que mais se identifica com a sua forma de pensar sobre a inclusão?

- Trata-se de um novo paradigma (...) prescreve a educação de todos os alunos nas classes e escolas de bairro.
- Trata da inserção de alunos com deficiência no ensino regular.
- Trata-se da inserção de todos os alunos no ensino regular independentemente se sua permanência ou escolarização for efetivada.
- Outro. Especifique: _____

11. O que pensa sobre a inclusão do (a) aluno (a) com deficiência mental no ensino regular?

Escolha apenas uma alternativa.

- Possível, mas um sonho muito distante da realidade brasileira.
- Possível desde que haja mudança na estrutura escolar, vontade política, investimento financeiro, mudança de atitudes.
- Impossível. Fora da realidade brasileira.
- Desnecessária, pois a escola especial existe para atender as pessoas com necessidades especiais.
- Desnecessária, pois o aluno com deficiência mental não precisa estudar.
- Outra. Especifique: _____

12. Quando você vai planejar para o atendimento educacional especializado de seu (ua) aluno(a) com deficiência mental você procura:

Escolha apenas uma alternativa.

- Utilizar ações pedagógicas que privilegiem a partilha, a interação, com consciência de que o agravamento dos problemas é construído socialmente.
- Identificar o déficit apresentado pelo (a) aluno(a), organizando as atividades do mais simples para o mais complexo, insistindo na repetição e desmembramento das tarefas.
- Buscar a adaptação social do aluno, com atividades desafiantes para que haja desequilíbrios e assim, com equilibrações sucessivas, a criança atinja níveis mais elevados de desenvolvimento.
- Todas as respostas acima citadas.
- Outra. Especifique: _____
