

**Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Cleusa Aparecida de Oliveira Santos

**DEFICIÊNCIA MENTAL: UMA POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO
DOS SABERES DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR**

**UBERLÂNDIA - MG
2007**

CLEUSA APARECIDA DE OLIVEIRA SANTOS

**DEFICIÊNCIA MENTAL: UMA POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO
DOS SABERES DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Professora Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda.

**UBERLÂNDIA - MG
2007**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237d Santos, Cleusa Aparecida de Oliveira, 1956-
Deficiência mental : uma possibilidade de compreensão

dos saberes de professores do ensino regular / Cleusa

Aparecida de Oliveira Santos. - 2007.

197 f. : il.

Orientador: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia.
Progra-

ma de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Deficientes mentais - Educação - Teses. 2. Professores
de educação especial - Formação - Teses. I. Miranda, Arlete
Aparecida Bertoldo. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 376.43

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

CLEUSA APARECIDA DE OLIVEIRA SANTOS

**DEFICIÊNCIA MENTAL: UMA POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO
DOS SABERES DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR**

Banca Examinadora:

Professora Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda - Orientadora

Professora Dra. Myrtes Dias Cunha - UFU

Professora Dra. Maria Cecília Carareto Ferreira

É com imenso carinho que dedico este trabalho a essas pessoas, que, a cada, dia tornam a minha vida mais feliz e completa:

Ao Edson, meu esposo, porto seguro e companheiro de todos os momentos, que sempre me incentivou a seguir meus estudos desde o início do segundo grau até aqui, não medindo esforços para isso.

Aos meus filhos, Renato, Rodrigo e Rafael, razão do meu existir, que tudo fizeram para contribuir com este trabalho.

As minhas noras, Euzânia, Isadora e Elisângela, pelo carinho e incentivo nesta caminhada.

Aos meus mais novos amores, Vinícius e Guilherme, meus netos queridos, que com sua vivacidade me enchem de alegria, tornando a construção deste trabalho menos árdua.

Aos meus pais, que sempre lutaram para ver os filhos formados. A meu pai (*in memóriam*), pelos grandes ensinamentos que me proporcionou. A minha mãe, por suas orações e esforços para que minha carreira acadêmica seguisse em frente apesar das dificuldades.

A todos vocês, o meu amor e a minha ternura.

Agradecimentos

A Deus, meu refúgio e fortaleza. Obrigado Senhor, pois apenas nós sabemos da imensa dificuldade para fazer esta caminhada.

Ao Edson, meu esposo, pois seu amor, compreensão, incentivo e apoio incondicional foram fundamentais para a realização deste sonho.

À minha orientadora Professora Doutora Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, que, com sua generosidade, competência e profissionalismo, soube me auxiliar nos caminhos mais difíceis, com segurança e sabedoria, respeitando minhas idéias e posições. Agradeço pela disponibilidade e atenção com que sempre me atendeu, e pelo carinho e compreensão perante as minhas angústias e incertezas.

Às Professoras Doutoras Claudia Dechichi e Myrtes Dias da Cunha, que muito me auxiliaram com suas críticas e sugestões por ocasião do exame de qualificação.

Aos Professores do curso de Mestrado, que muito contribuíram para a construção deste trabalho, em especial, a professora Myrtes Dias da Cunha, que, com sua sabedoria, me fez acreditar ser possível seguir em frente.

Aos colegas de mestrado, pela convivência amigável, pelas trocas e pela oportunidade de aprender, todos os dias, algo novo.

A Mariângela, Jaqueline, Raquel, Patrícia, Teresa Cristina (Teca) e Angela, pela amizade construída durante o curso, pela cumplicidade, pelas alegrias e dissabores partilhados.

Às escolas, cenário desta pesquisa, especialmente às pedagogas e às professoras colaboradoras pela disponibilidade e atenção com que me receberam e pela confiança em mim depositada.

À Luciane, pelo carinho e disponibilidade na construção do texto em inglês.

Ao Rafael, pela paciência, cuidado e disponibilidade para a formatação deste texto.

À dona Ione, pela revisão do texto.

À Professora Doutora Eliana Dias, pelas preciosas colaborações.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado, pelo afeto e incentivo em todos os momentos desta caminhada.

À Lenita, amiga incondicional e irmã de coração, pelas conversas sobre a vida e o trabalho.

Aos colegas de trabalho, profissionais da escola EMEI Sain't Clair Netto, pelo apoio e incentivo.

À todos, que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização desta pesquisa, o meu muito obrigada!

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de identificar e compreender os diferentes saberes presentes na prática pedagógica de professores que trabalham com deficientes mentais, na primeira série do ensino regular. Para atingirmos esse objetivo, escolhemos como cenário da pesquisa duas escolas da rede municipal de ensino fundamental, situadas na zona urbana de Uberlândia, que trabalham na perspectiva da educação inclusiva. Iniciamos o estudo com um breve histórico da Educação Especial, a definição e as características da deficiência mental. Em seguida, destacamos uma literatura sobre os saberes docentes e a formação de professores, privilegiando a compreensão sobre como se dá a aquisição e/ou a construção e a mobilização desses saberes pelo professor e que tipo de relações são estabelecidas entre eles e a prática pedagógica dos docentes. Perante a natureza do nosso estudo e as bases teóricas nas quais nos fundamentamos, nossa opção metodológica pautou-se em uma abordagem qualitativa e envolveu a participação de três professoras que atuam na primeira série e têm alunos deficientes mentais em suas salas de aula. Para a coleta de dados, foi utilizada entrevista semi-estruturada. Os dados coletados indicam que as professoras possuem um conjunto de saberes oriundos de diversas fontes, e todos são relevantes para a sua atuação profissional, mas os saberes que mais influenciam a prática pedagógica, com os alunos deficientes mentais, em situação de ensino regular, são os saberes pessoais e os experienciais, pois verificamos que as professoras não possuem formação para trabalhar com esses alunos. Constatamos com este estudo, que, na falta dos saberes advindos da formação inicial, as professoras desenvolvem o trabalho com o aluno deficiente mental recorrendo às suas experiências profissionais e à autoformação, construindo, assim, seus saberes experienciais. Desse modo, a elaboração deste trabalho revela os saberes construídos pelas três professoras na atuação com o aluno deficiente mental e pode contribuir para a busca de alternativas para a formação inicial e continuada, reconhecendo e valorizando os saberes experienciais produzidos no desenvolvimento do trabalho com esse aluno. Além disso, pode contribuir para a reflexão acerca da formação docente.

Palavras-Chaves: Educação - Saberes docentes – Deficiência mental – Inclusão escolar

ABSTRACT

The present work aims to identify and understand the different acquisitions found in the pedagogic practice of educators who work with bearers of deficiencies in the first-grade of elementary school. In order to achieve this objective, two public schools, which work under the perspective of inclusive education, located in the city of Uberlândia were chosen as a scenario. The study has started with a brief historic of Special Education and the definition and characteristics of mental deficiency. Afterwards, the educators knowledge and background were emphasized, favoring the understanding but the way these educators acquire and/or build and the mobilization of this knowledge, and what type of relation are established amongst themselves and their pedagogic practice. Through the nature of this work and the theoretical principles in which it is based, our methodological option was guided in a qualitative approach and it included the involvement of 3 specific educators who have students with mental deficiency in the first-grade, within your classrooms. In order to gather the data, it was used semi-structured interviews. The gathered information indicates that educators own a set of knowledge arising from all sort of sources and all of them are relevant for your professional performance, but the ones that most affect the pedagogic practice with the mental deficiency students in regular education, are the personal and experienced knowledge, whereas the educators do not have formation to work with these students. It was verified within this study that, in the lack of this formal initial knowledge, educators develop the work with the mental deficiency students searching inside their personal experiences and their auto-formation, and therefore, building their own set of experienced knowledge. In this way, the development of this work reveals the built knowledge of these three educators, in their performance with the mental deficiency student and it may contribute for the seek of alternatives to the initial and continuous formation, recognizing and valorizing the experienced knowledge built through the work development of the student. Add to that, It may also contribute to the reflection about the qualification of the educators.

Key-Words: Education - educators knowledge – mental deficiency - mental – scholar inclusion

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Os saberes dos professores	56
QUADRO 2 – Número de alunos do Programa Ensino Alternativo, por escolas	77
QUADRO 3 – Número de séries por turno, da Escola Municipal São Judas Tadeu	83
QUADRO 4 – Número de alunos e de profissionais do Programa Ensino Alternativo da Escola Municipal São Judas Tadeu	83
QUADRO 5 – Número de séries por turno da Escola Municipal São Sebastião	86
QUADRO 6 – Número de alunos e de profissionais do Programa Ensino Alternativo da Escola São Sebastião	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - PONTO DE PARTIDA: EXPERIÊNCIAS, APRENDIZAGENS E INTERROGAÇÕES.	11
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO ESPECIAL E DEFICIÊNCIA MENTAL	28
1.1 – Educação Especial: Revisitando sua história	28
1.2 – Deficiência Mental: Definição e Características	39
CAPÍTULO II - A QUESTÃO DOS SABERES E DA FORMAÇÃO DOCENTE	47
2.1 – A Construção dos Saberes dos Professores: Teóricos e Práticos	47
2.2 – A Formação Docente e a Inclusão Escolar	60
CAPÍTULO III - CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: OS CONTEXTOS ENVOLVIDOS	72
3.1 – O Desenrolar da Pesquisa	76
3.2 – As Escolas Cenários da Pesquisa	82
3.3 – As Professoras Participantes	86
3.4 – Os alunos em questão	91
CAPÍTULO IV - SABERES DAS PROFESSORAS NA SUA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA COM O DEFICIENTE MENTAL	94
4.1 – A formação profissional para o trabalho com o deficiente mental	95
4.2 – A concepção das professoras sobre a deficiência mental e inclusão escolar	106
4.3 – A prática docente com o deficiente mental	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE I	141

Solidariedade e Companhia

*“Solidários, somos gentes,
Solitário somos peças.
De mãos dadas somos força,
Desunidos, impotência.
Isolados, somos ilhas,
Juntos, continentes.
Inconscientes, somos dispersos,
Reflexivos somos grupos.
Organizados, somos pessoas,
Sem organização, objetos de lucro.
Em equipe libertamo-nos,
Individualmente, perdemos,
Continuamos presos.
Participando, somos povo,
Marginalizando-nos, somos rebanho.
Unidos, soma; na massa, número.
Dispersos, vozes no deserto,
Agrupados, fazemos ouvir.
Amontoando palavras, perdemos tempo,
Com Ações concretas,
Construiremos sempre.”*

Autor desonhecido.

INTRODUÇÃO

PONTO DE PARTIDA: EXPERIÊNCIAS, APRENDIZAGENS E INTERROGAÇÕES.

**Sonhar o impossível
É fazer milagre,
Basta acordar.
Ultrapassar o limite,
Vencer barreiras
E chegar.
O sonho é ventre do
milagre
A vitória é filha da
vida
Vida é milagre,
Basta acreditar.
Ivone Boechat**

Início este estudo relatando parte de minha história de vida, pois acredito que as nossas decisões, sonhos, objetivos, dentre eles, a história desta pesquisa, são todos influenciados pelo caminho que percorri ao longo dos anos.

Cresci no seio de uma família com quatro irmãos mais velhos que eu e uma mais nova. Em minha família, meus pais, pessoas trabalhadoras e honestas, passaram por muitas dificuldades para criar os filhos e, mesmo morando por muito tempo na zona rural, lutaram para que todos frequentassem a escola. Embora com baixo nível de escolarização, eles valorizavam o estudo e passaram a mim e a meus irmãos, como exemplo de vida, a honestidade, o trabalho e a solidariedade.

Minha mãe, uma pessoa afetuosa e dedicada, estava sempre pronta a ajudar alguém e, mesmo com seis filhos para criar, um deles com paralisia cerebral, encontrava tempo para ajudar o próximo. Tendo este exemplo a ser seguido, desde criança, gostava de ajudar as pessoas e, ao ingressar na escola, esse interesse tornou-se ainda maior ao deparar-me com os colegas de sala que não conseguiam aprender o que as professoras ensinavam. Devido ao fato

de não demonstrar nenhuma dificuldade no ensino primário (denominação para o ensino de 1ª a 4ª série do ensino fundamental naquela época) e, também, em razão do meu comportamento obediente, era considerada, pelas professoras, uma criança inteligente e uma das melhores alunas da sala. Talvez por isso, era sempre solicitada a ajudar os colegas mais lentos.

Apesar de ter tido sempre um comportamento elogiável, era muito tímida, por isso, muitas vezes, faltava-me coragem para esclarecer minhas dúvidas com os professores. Além disso, deixei de participar de várias atividades que poderiam ter contribuído para o meu crescimento pessoal.

Acredito que o meu desejo de ser professora iniciou-se a partir do meu ingresso na escola. Lá, eu sempre tinha a oportunidade de ajudar meus colegas com dificuldades de aprendizagem. Sentia uma enorme felicidade quando conseguia auxiliá-los a aprender a lição que a professora ensinava. Eu também gostava muito da minha escola e de minha professora e, com isso, minhas brincadeiras em casa passaram a ser de escolinha.

Minha infância foi vivida em Araxá, cidade pequena e pacata, que me possibilitava brincar tranquilamente com minhas amigas e primas nas ruas e/ou quintais de nossas casas, que eram enormes e com muitas árvores frutíferas. Era à sombra dessas árvores que as brincadeiras de escolinha aconteciam com direito até ao lanche, que era composto de frutas que colhíamos na hora. Nesses momentos de descontração, imaginava-me grande e já lecionando para muitos alunos.

Por iniciativa própria, auxiliei bastante uma colega que tinha muita dificuldade na aprendizagem. Seus pais nunca haviam freqüentado uma escola e, muito humildes, não tinham como ajudá-la. Já havia sido reprovada por duas vezes na primeira série, mas não lia nem escrevia palavra alguma. Assim, procurando imitar os excelentes professores que tinha, tanto nas atitudes quanto nos modelos de exercícios trabalhados por eles, fui auxiliando essa

criança durante todo o ano, e ela conseguiu ser aprovada para a segunda série. Ensinei também minha irmã caçula a escrever as primeiras palavras antes de seu ingresso na escola.

No final do ano de 1969, quando havia acabado de completar treze anos, meus pais, com a esperança de nos proporcionar uma vida melhor, mudaram-se para Uberlândia. Levei algum tempo para adaptar-me a essa mudança. Sentia muita saudade dos amigos e primos e, além disso, passei a estudar à noite, o que era mais uma novidade em minha vida.

Nessa época, cheguei a pensar em desistir de ser professora, pois tive alguns mestres que me decepcionaram bastante com suas atitudes profissionais. Foram professores que não estabeleciam nenhum vínculo afetivo com os alunos e nem se preocupavam com a aprendizagem deles. Explicavam o conteúdo sem buscar qualquer tipo de criatividade para fazê-lo. A eles interessava apenas desempenhar a função de transmissor de conhecimentos, não se preocupando se houve ou não aprendizagem por parte dos alunos.

Essa atitude de alguns professores talvez se explique em função de seus modelos de formação, que, geralmente, são modelos advindos de uma racionalidade técnica, cuja ênfase era posta nos conteúdos e na autoridade máxima do professor, por ser considerado o dono absoluto do conhecimento a ser transmitido. Sobre esse modelo, Alarcão (2001) esclarece que:

O poder era apenas do professor porque era ele que detinha o saber, de uma forma absoluta, indiscutível e com autoridade. O aluno era o ignorante, o inculto, o aprendiz que era preciso ensinar, conduzir, disciplinar, controlar. Por isso, a relação do professor com os alunos era naturalmente distante, uma relação de superioridade e, em consequência, esperava-se dos alunos uma atitude de docilidade e de obediência, própria do discípulo, seguidor, imitador (ALARCÃO, 2001, p.98).

Nesse sentido, o contato com alguns professores, que traziam arraigadas, em sua prática, essa concepção racionalista de ensino, fez com que o meu desejo de ser professora fosse abalado. Por isso, resolvi fazer um curso de auxiliar de escritório no SENAC. Foi um curso muito bom e toda a teoria era apreendida por meio da prática, pois havia a simulação do escritório de uma empresa, e os alunos do curso executavam todo o serviço necessário ao seu

funcionamento, vivenciando todas as suas etapas. Contudo não me identifiquei com a profissão e, mesmo sem ter definido ainda o que fazer, sabia que não gostaria de trabalhar em um escritório.

Com muito esforço e determinação, consegui concluir a oitava série sem nenhuma reprovação, entretanto não pude prosseguir meus estudos devido à situação financeira de minha família. Mudamo-nos para um bairro que não possuía iluminação nas ruas e nem transporte coletivo, não havendo, portanto, como me locomover para a escola que ficava distante de minha casa.

O longo período em que me mantive fora da escola fez-me perceber o quanto gostaria de voltar a estudar e de um dia poder atuar na educação. A oportunidade de retomar meus estudos só surgiu alguns anos mais tarde, quando já havia me casado e tinha dois filhos bem pequenos. Ainda sem poder freqüentar regularmente uma escola, mas com um desejo enorme de cursar uma universidade e incentivada por meu marido, passei a fazer o Telecurso Segundo Grau, pela Rede Globo de Televisão. Esta modalidade de ensino, denominada educação a distância, era, no momento, a melhor alternativa encontrada por mim, pois me permitia realizar meus estudos de forma autônoma com relação à disponibilidade dos espaços e tempo para fazê-los. Vale ressaltar que, conforme afirma Litwin (2001)

Embora a modalidade a distância permita uma organização autônoma dos estudantes, não se deve esquecer que nela se selecionam os conteúdos, orienta-se o prosseguimento dos estudos e propõem-se atividades para que os estudantes resolvam os mais complexos ou os mais interessantes problemas. Os programas de educação a distância contêm uma clara proposta didática, talvez, e em contradição com as crenças mais comuns, com maior conteúdo didático que as situações presenciais (LITWIN, 2001, p.14-15).

Desse modo, assistia às aulas pela televisão e fazia os exercícios que vinham em fascículos semanais. A cada seis meses, realizava as provas de exames supletivos estabelecidas pelo Estado, eliminando, gradativamente, as disciplinas em que era aprovada.

Não posso dizer que foi fácil estudar assim, sem contar com professores que me auxiliassem em minhas dificuldades. Mas, sempre apoiada por meu marido e com muito esforço, ao final de dois anos e meio, consegui concluir o ensino médio. Durante esse período, várias inquietações foram surgindo e me fazendo refletir quanto à escolha do curso. Preocupava-me com a educação de meus filhos, por isso, queria estudar algo que me permitisse aprender como educá-los. Pensei em fazer um curso que não fosse restrito a uma situação específica, como, por exemplo, ser professora de um determinado conteúdo (Geografia, Matemática, História), pois queria saber mais sobre educação.

Sobre isso, pontua Libâneo (1998),

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante (LIBÂNEO, 1998, p.26).

O seu pensamento vai ao encontro de minhas concepções e desejos, uma vez que gostaria de aprender sobre as duas modalidades de educação, a formal e a informal. Decidi, então, que seria uma pedagoga. Segundo o autor, a Pedagogia “é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 1998, p.28).

Após a conclusão do ensino médio, prestei o concurso vestibular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), para o curso de Pedagogia e fui aprovada, em julho de 1982. É impossível não descrever o orgulho que meu marido e eu sentimos diante dessa trajetória. Isto porque ter conseguido ser aprovada na primeira tentativa em um vestibular tão concorrido como o da UFU, após fazer um curso à distância e competindo com estudantes mais jovens, em sua maioria, que fizeram cursinhos pré-vestibulares, teve um sabor especial de vitória, de conquista.

O período em que estudei na Universidade foi uma época muito boa em minha vida. Tive ótimos professores e estava realizando o meu desejo de ser pedagoga. Durante todo o curso superior, dediquei-me ao máximo e procurei participar de alguns projetos desenvolvidos pela Universidade. Um desses projetos consistiu na minha atuação como monitora em classes de alfabetização em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal. Trabalhei também como voluntária em uma escola privada, com o objetivo de auxiliar as professoras em sala de aula no trabalho com as crianças de aprendizagem mais lenta.

Posso dizer que adquiri muitos conhecimentos na Universidade e nas escolas em que atuei como monitora. Aprendi muito com essas experiências e também durante o estágio, que foi um momento muito rico, em que a teoria tornou-se mais significativa quando aplicada à prática. Foi possível, dessa forma, fazer julgamentos e avaliações a respeito dos conhecimentos adquiridos, visando responder aos desafios impostos pela complexidade da rotina escolar. Aprendi, com meus professores do curso de pedagogia, ao observar suas posturas durante as aulas e suas atitudes frente aos alunos. As aulas desses professores, independente do conteúdo que ministravam, eram sempre muito proveitosas, pois eles pareciam ensinar com prazer, demonstrando o compromisso que tinham com a nossa formação e o respeito pelas nossas pessoas.

Pode-se dizer, conforme afirma Dal-forno (2005), ao referir-se às lembranças que temos de nossos professores, que:

[...] muitos marcam nossa vida por atitudes que provocam constrangimento, humilhação, indiferença quanto ao ritmo de aprendizagem, a cultura pessoal de cada um. Mas também existem aqueles que não saem da nossa memória, que nos marcaram pela amizade, pelo diálogo, pela forma de interagir com o grupo, respeitando as possibilidades, estimulando a aprendizagem de “conteúdos¹” úteis para vida (DAL-FORNO, 2005, p.93).

¹ Grifo da autora

Felizmente, encontrei vários professores que marcaram de forma positiva a mim e a minha vida acadêmica. Dentre esses professores, não posso deixar de mencionar à já falecida e saudosa Professora Marluce, que, com sua paixão pelo magistério, domínio de conteúdo e amabilidade, me incentivou a desejar conhecer cada vez mais. Foi essa professora que me ensinou e auxiliou na elaboração do meu primeiro projeto de pesquisa, viabilizando que eu o apresentasse em um Congresso de Orientação Educacional, realizado na cidade de Belo Horizonte. Foi uma experiência muito enriquecedora para mim.

Uma colega que muito me ajudou durante todo o curso de Pedagogia foi Lenita, colega que conheci logo no início das aulas e no momento em que constatamos que fazíamos aniversário no mesmo dia nasceu uma grande amizade, que permanece até hoje. Lenita me auxiliou bastante, pois, logo após cursar o primeiro período, engravidei de meu terceiro filho e passei por algumas dificuldades. Lenita estudava comigo, sempre me dava carona para a Universidade e fazíamos todos os trabalhos juntas. Tornou-se minha interlocutora, compartilhávamos nossos sonhos e desejos e planejávamos a nossa vida profissional. Iríamos centralizar nossos objetivos nas dificuldades de aprendizagem dos alunos e, assim, nos empenhamos ao máximo para adquirir os saberes necessários à realização de nossos ideais.

Naquela época, o curso de Pedagogia era constituído por dois anos de disciplinas comuns a todos os alunos e mais dois anos de disciplinas específicas em que se optava em fazer Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional ou Administração Escolar. Lenita e eu optamos por fazer Orientação Educacional, devido à grade curricular conter várias disciplinas na área da Psicologia, assunto pelo qual tínhamos muito interesse. Um dos questionamentos que sempre me inquietavam era entender por que algumas crianças tinham dificuldade em aprender. Esperava encontrar algumas respostas na Psicologia. Foi, então, que tive o privilégio de ter como professora a Irmã Amélia. Comprometida e muito empenhada com o futuro de seus alunos e com o mercado de trabalho no qual iríamos ingressar após nossa

formatura, fazia de suas aulas um verdadeiro laboratório no qual aprendíamos a teoria e como aliá-la à prática, sendo a sala de aula o nosso campo de trabalho.

Dessa forma, inspirada por suas idéias, as quais iam ao encontro de nossos interesses, assim que nos formamos, no ano de 1986, Lenita e eu criamos um Centro de Orientação Educacional. Nosso objetivo neste centro era auxiliar os alunos a fazerem suas tarefas de casa, auxiliando-os em suas dificuldades escolares. Foi nesse momento que conhecemos uma adolescente com Síndrome de DOWN. Ela já estava com quatorze anos, havia freqüentado a APAE por vários anos, mas ainda não aprendera a ler e a escrever, sendo este o maior desejo de sua mãe, uma senhora humilde, que insistiu para que trabalhássemos com sua filha para alfabetizá-la, pois acreditava no seu potencial. Vivemos uma situação de conflito, pois não queríamos decepcionar a mãe e não tínhamos conhecimentos teóricos específicos para trabalhar com essa garota.

Não havíamos tido nenhuma disciplina voltada para o trabalho com o deficiente mental no curso de pedagogia. Buscamos suprir o que o curso não nos oferecera estudando, pesquisando, discutindo, experimentando, observando as reações de nossa aluna, e, desta forma, passamos a conhecê-la melhor. Ao final de dois anos, conseguimos ensiná-la a ler e escrever textos simples e curtos. Por meio da experiência com essa aluna, comecei a me interessar pela deficiência mental e pela escolarização das pessoas na mesma condição.

Após dois anos e meio de trabalho individual com os alunos nesse Centro de Orientação, decidimos transformá-lo em uma escola de educação infantil. Tratava-se de uma nova experiência e, desejando adquirir também novos conhecimentos que me auxiliassem neste trabalho, resolvi fazer um curso de pós-graduação em Psicopedagogia, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia.

Após três anos de trabalho nessa escola, em vista do pouco retorno financeiro que obtínhamos, resolvemos fechá-la. Prestei concurso público e fui aprovada para trabalhar como Orientadora Educacional na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Ao ingressar na Rede Municipal de ensino de Uberlândia, fui trabalhar na zona rural, em uma escola de Ensino Fundamental que atendia crianças de pré a quarta série. Senti, inicialmente, muita ansiedade e receio diante das novas situações a serem enfrentadas. Espelhei-me nas experiências obtidas durante as aulas da irmã Amélia, as quais foram muito significativas para mim. Busquei também apoio nos livros, procurando sempre estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática. Por se tratar de uma escola pequena, com pouco mais de trezentos alunos e quinze professores, foi possível aplicar muito do que havia aprendido em meus cursos de Pedagogia e de Psicopedagogia.

Sempre preocupada com a aprendizagem do aluno e com suas dificuldades escolares, deparei-me, nessa escola, com uma criança que não conseguia falar, e isto a prejudicava, pois as professoras não sabiam como lidar com ela, uma vez que não a compreendiam. A criança, por sua vez, não conseguia interagir nem com os professores e nem com os colegas, ficando sempre isolada, tanto na sala de aula quanto na hora do lanche. Estava repetindo pela segunda vez a primeira série. Segundo seus pais, os exames clínicos não indicavam nenhuma causa orgânica que justificasse o fato de a criança não falar. Sua audição e cordas vocais eram normais. Senti, então, necessidade de estudar mais, pois o que sabia não era suficiente para ajudá-la. Assim, iniciei um curso de Educação Especial oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e interessei-me muito, pois se tratava de uma área instigante, desafiadora e pouco conhecida e/ou discutida pela maioria dos professores. Decidi que estudaria e me prepararia para atuar nessa área. Nesse curso, estudei sobre vários tipos de deficiência, suas características e os aspectos relacionados com a educação. Aprendi também a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o Braille.

Esse curso me possibilitou conhecer um pouco sobre a Educação Especial e sobre como trabalhar com os alunos com deficiência. Utilizando os saberes aprendidos (neste curso) e a minha experiência como pedagoga, procurei desenvolver um trabalho com as professoras da criança que não falava. Considerando os saberes desses professores e a forma como os mobilizavam nos diversos contextos de seu trabalho diário em sala de aula, procurei dialogar com esses profissionais, criando espaços para estudos e discussões que lhes possibilitassem refletir sobre sua prática e encontrassem formas de lidar com as dificuldades sentidas no trabalho com a referida criança. Além disso, realizei um trabalho individualizado com a criança que não falava e, ainda, com os demais alunos da escola, propiciando oportunidades de interação entre esta criança e seus colegas.

Nesse sentido, tais ações condizem com a concepção de pedagogo defendida por Libâneo (1998)

[...] pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 1998, p. 33).

Nesse esforço conjunto entre professores e pedagogo, ao término do ano, a referida criança conseguiu se alfabetizar. Após dois anos de trabalho nessa escola, fui convidada para ser vice-administradora em uma escola da zona urbana. Tratava-se de uma escola de Ensino Fundamental, que atendia alunos de primeira a oitava série. Contava com quase dois mil alunos e mais de cem funcionários.

Essa foi outra experiência que me ensinou muito, principalmente no que se refere aos relacionamentos interpessoais, além de me permitir o contato com alunos com deficiência, uma vez que, nessa escola, é desenvolvido um projeto destinado especificamente a esses alunos, denominado o Programa Ensino Alternativo. Trata-se de um Programa da Secretaria Municipal de Educação, que tem como objetivo a integração e a escolarização do aluno com

deficiência no sistema regular de ensino. A dinâmica desse Programa consiste em oferecer atendimento individualizado ao aluno com deficiência no período extra-turno. O aluno é diagnosticado por uma equipe de profissionais, e, então, elabora-se um plano de ação educativa específico para ele. Os professores que atuam com esses alunos no extra-turno recebem formação continuada em serviço e contam com uma assessoria psicopedagógica. Nessa escola, eram atendidos alunos com deficiência física, mental e/ou sensorial. Foi bastante enriquecedora essa experiência, porém aprendi muito mais quando passei a atuar no próprio Programa Ensino Alternativo, fazendo parte da equipe que prestava assessoria psicopedagógica às escolas.

A essa assessoria, cabia a responsabilidade de pesquisar sobre o processo de aprendizagem do aluno com deficiência, elaborar metodologias de ensino e de avaliação, ministrar cursos de formação continuada para os professores, diagnosticar os alunos e auxiliar na elaboração do plano de trabalho específico para cada um. Além disso, organizar e ministrar cursos, palestras e orientações para as famílias e também oferecer curso de LIBRAS e Braille para a comunidade em geral.

Atuando como uma das psicopedagogas que compunham essa equipe de assessoria, defrontava-me com encaminhamentos de algumas crianças feitos pelas escolas, em que o professor, sem saber adequadamente o motivo, solicitava da equipe, e mais especificamente da psicopedagoga, uma avaliação e o encaminhamento para o Ensino Alternativo. Geralmente, alguns dos motivos alegados pelos professores para o encaminhamento das crianças eram a falta de maturidade, a falta de atenção, a falta de assistência das famílias, a falta de inteligência ou a deficiência mental. Parecia que o encaminhamento se tornava uma maneira de rotular as crianças cujos comportamentos se desviavam do padrão exigido e valorizado dentro da escola.

Embora houvesse uma articulação realizada pelo Programa para a integração dos alunos com deficiência na escola regular, verificava-se que o desconhecimento e a dificuldade por parte da escola em lidar com esses alunos eram muito grandes. Deparava-me, também, com professores, diretores e pedagogos que recebiam formação continuada para atuar no Ensino Alternativo das escolas, pedindo que lhes apresentassem soluções para suas dificuldades no trabalho com os alunos deficientes, demonstrando que os cursos de formação que eram obrigados a fazer não supriam suas necessidades profissionais. Várias vezes ouvi dos professores que era muito difícil colocar em prática o que aprendiam ou ouviam nesses cursos e que precisavam de ações mais práticas.

A atuação nesse Programa Ensino Alternativo, por mais de dez anos, possibilitou-me o convívio com vários tipos de deficiência. Porém a deficiência mental muito me preocupava, por considerá-la a mais complexa de todas, uma vez que os instrumentos clínicos utilizados no diagnóstico dessa deficiência não conseguem mensurar com objetividade e precisão o funcionamento cognitivo. Enquanto que, nas deficiências físicas e sensoriais, o diagnóstico mostra, com pequena margem de erro, o funcionamento do órgão responsável pela ausência ou mau funcionamento de uma parte específica do corpo, na deficiência mental, isso não pode ser definido com exatidão, pois o funcionamento do sistema nervoso consiste em terminações nervosas ao longo do corpo, responsáveis pelas sensações e sentidos que promovem o nosso existir.

De acordo com Vygotsky (2000), o conceito de deficiência mental é o mais difícil e impreciso da Educação Especial. Observa-se que ainda não existem critérios exatos para reconhecer o real caráter e grau da deficiência mental. Trata-se de um conceito que envolve um grande número de pessoas, pois abrange desde algumas crianças, aparentemente, normais que, na maioria das vezes, são provenientes das populações mais desfavorecidas, até crianças com uma deficiência mais severa.

Assim, buscando conhecer um pouco mais sobre a Educação Especial e desejando vivenciar outras experiências, aceitei ser cedida pela Prefeitura para trabalhar na “Associação de Assistência à Criança Deficiente” (AACD). Trata-se de um Centro de Reabilitação, uma instituição não governamental que atende desde bebês a pessoas adultas. Minha experiência nessa instituição iniciou-se com um treinamento intensivo durante quarenta e cinco dias na AACD de São Paulo, onde foi possível conhecer a dinâmica do trabalho, a especificidade de cada profissional e sobre suas diferentes áreas de atuação. Estudei e tive contato também com vários tipos de deficiência que, até então, me eram desconhecidas. Após esse treinamento, retornei para trabalhar na AACD de Uberlândia, que acabara de ser inaugurada. Fazia parte da equipe de pedagogas, sendo o setor de pedagogia um entre os vários setores da instituição. Meu trabalho consistia, dentre outras atribuições, em realizar a avaliação do paciente, juntamente com os demais membros da equipe, médicos, fonoaudiólogos, psicólogos e fisioterapeutas, definindo o tipo de atendimento que ele deveria receber no setor de Pedagogia, se individual ou em pequenos grupos.

No início desse trabalho, motivada pela nova experiência, procurei aproveitar ao máximo tudo o que o treinamento me oferecia. Sentia-me encantada, pois, nos aspectos clínicos dos pacientes, havia a equipe médica para me auxiliar. Posso afirmar que a atuação nessa instituição me propiciou vivenciar situações inéditas em minha carreira profissional, pois passei a trabalhar com realidades completamente diferentes das que já havia presenciado como profissional, tais como alunos com paralisia cerebral, que só conseguiam emitir respostas com o olhar e, mesmo assim, demonstravam ter apreendido o que lhes estava sendo ensinado, respondendo acertadamente ao que lhe era perguntado. Entretanto, na rotina do trabalho, fui percebendo que a instituição não oferecia espaço aos profissionais para reflexão sobre a prática com esses pacientes. Isto, de alguma forma, fazia com que o trabalho se tornasse repetitivo. Além disso, era possível perceber o desejo tanto dos pais quanto dos

pacientes em frequentarem uma escola regular de ensino e constatar a resistência de algumas escolas em aceitá-los. Isto muito me inquietava, pois concordo com Dechichi (2001), quando ela declara acreditar que:

[...] todos os membros de uma sociedade têm o direito de estar inseridos no meio social em que vivem, usufruindo de condições dignas de sobrevivência, atuando em seu contexto de forma participativa e produtiva, sendo valorizados em suas habilidades, auxiliados em suas dificuldades e respeitados em suas limitações (DECHICHI, 2001, p.17).

Nessa perspectiva, ante a dificuldade existente no encaminhamento desses pacientes para a escola e verificando que os poucos que conseguiam ser aceitos não demonstravam significativa evolução em seu processo de escolarização, alguns questionamentos se fizeram presentes. Dentre eles, quais recursos pedagógicos e metodológicos seriam capazes de produzir transformações no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência mental em escolas regulares?

Fiquei por dois anos atuando na AACD, aprendi muito, convivi com outros tipos de deficiência que, até então, desconhecia, e embora tenha incorporado em meu fazer pedagógico novas leituras e ter vivenciado experiências diferentes, continuava com mais dúvidas que respostas. Decidi, então, retornar para a escola.

Dessa vez, passei a atuar em uma escola de educação infantil, que atende crianças de quatro a seis anos e, mais uma vez deparei-me com situações conhecidas e vivenciadas, que me traziam angústias antigas de um trajeto profissional que se deu ligado à área da Educação Especial. O trabalho desempenhado como psicopedagoga do Programa Ensino Alternativo, sempre me trazia questões referentes à inserção dos alunos com deficiência mental na escola regular, especialmente com relação às dificuldades demonstradas pelos professores no trabalho com esses alunos. Nessa escola, havia duas crianças deficientes mentais, e verifiquei que, mesmo as professoras alegando não saberem nada sobre a deficiência e sobre a forma de ensinar a essas crianças, aceitaram trabalhar com elas. Novas questões começaram a me

inquieta desde então. Quais são os saberes dos professores na sua atuação com a criança deficiente mental? Quais saberes influenciam mais nesta prática pedagógica? Onde encontram subsídios para a execução deste trabalho? Que tipo de formação esses professores necessitariam?

Diante de tais questionamentos, candidatei-me a uma vaga no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na área de saberes e práticas educativas, buscando desenvolver uma pesquisa sobre os saberes docentes que estão presentes na prática pedagógica dos professores que atuam no ensino regular, com o deficiente mental.

Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar os saberes docentes presentes na prática de professores de duas escolas regulares de Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação da cidade de Uberlândia, que trabalham na primeira série e que têm alunos deficientes mentais em suas salas de aula.

Meu interesse pela deficiência mental se deve à sua complexidade, sendo este ainda o grande “nó²” da educação especial, e a literatura tem nos mostrado que a inclusão de alunos deficientes mentais é uma temática atual e que requer pesquisas mais sistematizadas.

Ressalta-se a carência e, por conseguinte, a relevância de pesquisas sobre os saberes dos professores na prática pedagógica com o aluno deficiente mental inserido na escola de ensino regular, pois pouco se tem pesquisado sobre tais saberes.

Estamos convictos de que o professor é a figura fundamental no sistema educacional e que seu trabalho se caracteriza por compor-se de diferentes saberes, que se articulam e integram suas ações. Em alguns momentos, esses saberes são consolidados e, em outros, são construídos, num movimento dialético importante para o crescimento pessoal desse professor (TARDIF, 2002). Nesse sentido, numa concepção de professor como sujeito ativo, que

² Grifo nosso

constrói seus saberes para a execução de seu trabalho, interessa-nos conhecer como ele aprendeu e aprende a trabalhar com o aluno deficiente mental.

Tendo em vista a pluralidade dos saberes dos professores e a precariedade dos cursos de formação docente quanto à Educação Especial, acreditamos que o objeto desta pesquisa é o saber experiencial, pois esses são os saberes que se originam da prática, e entendemos serem eles os que mais influenciam no trabalho realizado em sala de aula com o deficiente mental.

O presente estudo resultou nesta dissertação que se encontra dividida em cinco capítulos. Na introdução, “Ponto de partida: experiências, aprendizagens e interrogações”, procuramos situar o leitor quanto à nossa trajetória até a construção da pesquisa e os objetivos para a sua realização.

No primeiro capítulo, “Educação Especial e Deficiência Mental”, é descrita a história da Educação Especial e do deficiente mental, buscando fundamentar as questões atuais desta deficiência.

No segundo capítulo, “A questão dos saberes e da formação docente”, a reflexão se faz na intenção de explicar, no âmbito da pluralidade dos saberes docentes, como estes são construídos e mobilizados no trabalho de sala de aula com o aluno deficiente mental e como é a formação dos professores para a realização do trabalho com esse aluno.

No terceiro capítulo, “Considerações metodológicas: os contextos envolvidos”, expomos o tipo de abordagem teórica adotada, os procedimentos efetuados para a escolha das professoras pesquisadas e a estratégia utilizada para a coleta dos dados que compõem a investigação realizada.

No quarto capítulo, “Os saberes das professoras na sua atuação em sala de aula com o deficiente mental”, apresentamos a análise e interpretação dos dados coletados no enfrentamento com a base teórica que fundamentou a pesquisa, discutindo os dados em três grandes eixos: a formação profissional para o trabalho com o deficiente mental; a concepção

das professoras sobre o deficiente mental e a inclusão escolar; a prática pedagógica com o deficiente mental.

No quinto capítulo, denominado “Considerações finais”, enunciamos nossa posição quanto ao que nos foi possível apreender com relação ao trabalho.

Por fim, relacionamos todas as referências utilizadas na composição desta dissertação, e, em seguida, os “Apêndices”.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO ESPECIAL E DEFICIÊNCIA MENTAL

**O homem que nunca está satisfeito
É o que diz: “Não pode ser feito”.
Num solene orgulho permaneceu indiferente,
Saudando com reprovação cada
empreendimento.
Se tivesse poder eliminaria
A história da raça humana;
Não teríamos rádio ou carros,
Nem ruas iluminadas por estrelas elétricas;
Nem telegrama nem telefone,
Continuaríamos na idade das pedras.
O mundo dormiria, se as coisas fossem
conduzidas
Pelos homens que dizem:
“Não pode ser feito”.**

William J. Bennett

1.1 – Educação Especial: Revisitando sua história

Ao realizarmos uma análise histórica sobre a Educação Especial, podemos verificar que a forma de ver e lidar com as pessoas com deficiências foi se transformando conforme a evolução das civilizações.

Estudiosos como Pessoti (1984), Mendes (1995) e Sasaki (1997), ao analisarem a história da Educação Especial em vários países Europeus e Norte Americano, identificaram quatro estágios ou momentos evolutivos do atendimento a essas pessoas, sendo considerado como primeiro período aquele caracterizado como a era pré-cristã, que perdurou até fins da Idade Média no século XVII.

Nesse período antecedente à era cristã, não havia preocupação com o atendimento aos deficientes, uma vez que estes não implicavam problemas para a sociedade, pois a prática social era o abandono da pessoa à sua própria sorte e /ou a sua eliminação, legitimada pelos valores éticos sociais vigentes.

O segundo estágio ocorreu durante os séculos XVIII e XIX e marcou o início do atendimento institucionalizado, pelo qual os deficientes eram colocados em instituições residenciais.

O terceiro estágio, acontecido entre os finais do século XIX e meados do século XX, foi categorizado pelo desenvolvimento das escolas especiais e das classes especiais dentro das escolas regulares.

O quarto estágio ocorreu no final do século XX, iniciando-se por volta da década de 1970. Trouxe como característica uma intensa luta pela integração social das pessoas com deficiência, visando integrá-las em escolas situadas o mais próximo possível de suas residências, dando a eles o mesmo direito oferecido às pessoas ditas “normais³”. Os pressupostos da integração pretendiam possibilitar aos deficientes o convívio com seus pares não deficientes nos ambientes naturais da comunidade em que estivessem inseridos.

Fazendo um contraponto da história da Educação Especial dos países europeus e norte-americanos com a do Brasil, verificamos a existência de características diferenciadas, não se evidenciando, no Brasil, a correspondência dos estágios identificados na história da Educação Especial daqueles países.

O período correspondente ao primeiro estágio, caracterizado pelo abandono, que nos países europeus e norte-americanos estendeu-se até o século XVII, no Brasil, segundo Mendes (1995), perdurou até o início da década de 1950. Verifica-se que, durante todo esse período, houve uma carência de conhecimentos científicos sobre a deficiência mental, no Brasil.

Entre os séculos XVIII e XIX, enquanto em outros países do mundo se identificava a fase da institucionalização, fundamentada em uma concepção organicista, cuja causa da deficiência mental era tida como hereditária, e a melhor estratégia de combate aos perigos que pessoas deficientes mentais poderiam causar à população seria a segregação, no Brasil, persistia a fase da negligência. Não era identificado interesse pela educação de pessoas consideradas idiotas e imbecis (MENDES, 1995).

Considera-se como marcos fundamentais da Educação Especial, no Brasil, a criação, por iniciativa do governo Imperial, do “Imperial Instituto dos Meninos Cegos” (hoje, Instituto Benjamin Constant), em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), em 1857, ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro. (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996; MIRANDA, 2003).

³ Grifo nosso

A criação desses institutos possibilitou a abertura de um caminho para a conscientização e o debate sobre a educação especial. Porém só eram atendidos 35 cegos e 17 surdos-mudos, números que, se comparados ao total de pessoas cegas, 15848 e surdas, 11595 do país no ano de 1872, demonstram o quanto foram pouco expressivas, quantitativamente, tais iniciativas. (MAZZOTTA, 1996; MIRANDA, 2003)

Em 1874, ainda, durante o período Imperial, foi iniciado o tratamento de deficientes mentais no Hospital Psiquiátrico da Bahia (hoje, Hospital Juliano Moreira) e também foi criado o Pavilhão Bourneville, no Hospital D. Pedro II. Mas este só entrou em funcionamento no início do século XX (BUENO, 1993).

Verificamos, no entanto, que a criação de tais instituições constituiu-se nas poucas iniciativas isoladas de atendimento educacional aos deficientes, cuja preocupação evidente eram as deficiências visuais e auditivas. Quanto ao atendimento educacional ao deficiente mental, geralmente, era relacionado com o atendimento médico assistencial. De acordo com Jannuzzi (1992), a criação das primeiras instituições destinadas a esse atendimento assistencialista, provavelmente, visava atender apenas àqueles casos, que, devido a sua complexidade, eram considerados como problemas médicos.

Segundo Jannuzzi (1992), no período Imperial, podem ser identificadas duas vertentes na Educação Especial do Brasil. Uma delas foi a médico-pedagógica, que se caracterizava pela preocupação higienizadora e eugênica da comunidade brasileira. Podemos considerar essa vertente como uma das mais segregadoras quanto ao atendimento das pessoas com deficiência.

A vertente médico-pedagógica, de acordo com Jannuzzi, era subordinada ao médico tanto em termos de diagnóstico quanto em termos de práticas escolares. Tinha como princípio básico que a educação das pessoas com deficiência mental deveria ocorrer em separado, para ajustá-la, ou seja, para corrigir suas faculdades intelectuais. Segundo a autora, com essa vertente, criou-se um mecanismo mais sutil de diferenciação dessas pessoas, não tendo sido cogitado o papel ativo que a escola poderia representar em relação ao deficiente mental.

A outra vertente foi a psicopedagógica, cuja característica era a de encontrar uma conceituação mais precisa para a anormalidade e a defesa pela educação das pessoas consideradas anormais. Enfatizava a identificação dos anormais, fazendo uso das escalas psicológicas, e também o encaminhamento desses indivíduos para as escolas ou classes especiais, onde lhes eram oferecidos atendimentos por professores especializados.

Existiam duas formas de atuação para os seguidores dessa vertente. Uma era a utilização de recursos pedagógicos diferenciados dos já existentes, e a outra consistia em elaborar e adaptar Escalas de Inteligência, para o uso na realização dos diagnósticos dos diversos níveis intelectuais desses indivíduos. Esta última se sobressaiu sobre a primeira, resultando, dessa tendência diagnóstica, a implementação de medidas segregadoras, pois delas originaram-se as classes especiais para os deficientes mentais (JANNUZZI, 1992; DECHICHI, 2001; MIRANDA, 2003).

Embora seja possível constatar a primazia da vertente psicopedagógica, é preciso considerar que os primeiros profissionais e estudiosos que atentaram para os aspectos pedagógicos do atendimento às pessoas com deficiência mental foram os médicos.

Com a Proclamação da República, em 1889, ocorreram significativas mudanças no contexto político educacional do Brasil, sendo definidos na Constituição Federal de 1891, os setores responsáveis para cada modalidade de ensino. Caberia aos Estados e Municípios a responsabilidade pelo ensino primário e profissionalizante, e a União se responsabilizaria pelo ensino secundário e ensino superior (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

Nesse período, a educação das pessoas com deficiência mental ainda se desenvolvia vinculada à vertente médico-pedagógica, quando os serviços de higiene mental tiveram grande repercussão na Educação Especial. Conforme ressalta Jannuzzi (1992), medidas ligadas à eugenia e à saúde pública se constituíram na base das primeiras iniciativas da área médica relacionadas com a Educação Especial no Brasil. Tais medidas tiveram como resultado a segregação social, pois a concepção de deficiência mental que se tinha era a de que se tratava de uma doença, geralmente, causada pela sífilis, doenças venéreas, tuberculose, pobreza e falta de higiene.

Após o término da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a industrialização passou a fazer parte do cenário Nacional, provocando mudanças no modelo econômico vigente. Esse novo sistema de produção passou a requisitar mão de obra especializada, o que provocou uma atenção especial à educação de todas as pessoas que pudessem integrar-se ao modo de produção industrial.

No período que se situa entre as décadas de 1920 e 1930, verifica-se o início da popularização da escola primária, pois, tendo sido constatado o alto índice de analfabetismo, a alternativa seria expandir o ensino primário para combater o grande número de analfabetos, que era então de 90%. Essa expansão caracterizou-se pela redução do tempo de estudo e pela multiplicidade de turnos (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995; MIRANDA, 2003).

Durante a década de 1920, iniciou-se no Brasil a concretização do movimento da Escola-Nova. Esse movimento já se fazia presente, em forma de idéias, em nosso país, desde os fins do período Imperial, mas, somente na década de 1920, veio a concretizar-se com a criação das primeiras escolas dentro desse novo modelo educacional.

O movimento da Escola-Nova originou-se na Europa no final do século XIX, caracterizando-se pela criação de escolas com uma posição pedagógica diferenciada das escolas tradicionais, as quais se mostravam inadequadas às transformações sociais que vinham ocorrendo. Essa corrente pedagógica postulava o valor da educação e da pesquisa, objetivando diminuir as desigualdades sociais e incentivar a liberdade individual dos alunos. Foi o ideal de Escola Nova que possibilitou a penetração da psicologia na educação e a utilização de testes de inteligência para a identificação das pessoas com deficiência mental.

Os maiores representantes do movimento da Escola-Nova, no Brasil, foram os pesquisadores Ovídio Decroly e Maria Montessori, que já haviam realizado um trabalho educacional muito significativo com as crianças deficientes mentais antes mesmo de trabalharem com as crianças normais.

Montessori era médica e fundamentou seu trabalho como assistente de clínica psiquiátrica nos ensinamentos de Seguin, vindo a tomar conhecimento do trabalho de Itard um pouco depois nas viagens que realizou. Itard e Séguin, ambos médicos, são considerados os pioneiros na educação dos anormais (JANNUZZI; 2004).

Sob a influência dos princípios da Escola-Nova, realizaram-se, no Brasil, durante a década de 1920, várias reformas educacionais. Para tanto, houve a colaboração de muitos professores e psicólogos europeus que foram convidados a ministrar cursos aqui e influenciaram os rumos da Educação Especial em nosso país. Dentre os ilustres convidados, podemos mencionar a psicóloga Helena Antipoff, a qual chegou a Minas Gerais no ano de 1929, tornando-se a responsável pelo estabelecimento de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais, nesse Estado. Um dos exemplos de seus feitos foi a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, no ano de 1932. Além disso, colaborou efetivamente para o movimento em prol da criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, no ano de 1954, e colaborou também com a formação de um grande número de profissionais que, posteriormente, passaram a trabalhar na área da Educação Especial (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995).

No entanto, na opinião de Jannuzzi (1992), mesmo diante das várias reformas educacionais, a ampliação dos atendimentos da Educação Especial ainda era insignificante,

uma vez que o número de estabelecimentos destinados à educação do deficiente mental no Brasil, em 1930, era muito restrito. Havia apenas 16 instituições, que, em um período de 5 anos, aumentaram para 22 estabelecimentos.

De acordo com Miranda (2003), ao se fazer uma análise dos ideais da Escola-Nova, verifica-se que, embora um de seus princípios seja a defesa da diminuição das desigualdades sociais, esse movimento influenciou a Educação Especial no favorecimento da exclusão das pessoas com deficiências das escolas regulares. Isto porque, ao valorizar o estudo das diferenças individuais, sugerir um ensino especializado e adequado e adaptar estratégias de diagnóstico, os seguidores desses ideais incentivaram o processo de reconhecimento dos alunos que não correspondiam às exigências da escola. Isto levou à necessidade de uma educação adequada para eles, justificando, então, a sua segregação em classes ou escolas especiais.

Os resultados da análise histórica empreendida por Jannuzzi (1992) mostram que as concepções de deficiência mental retrataram sempre as expectativas sociais do momento. Estando a Educação Especial alicerçada nos princípios da Escola-Nova, o universo da deficiência mental foi ampliado, englobando diversos tipos de crianças, cuja característica comum era o fato de apresentarem comportamentos diferentes dos usualmente esperados pela sociedade e pela escola. Foram, portanto, considerados deficientes mentais aqueles alunos que eram indisciplinados, que eram de aprendizagem lenta, que tinham lesões orgânicas, com deficiências mentais graves, ou seja, todas aquelas crianças cujas características divergiam das padronizadas pela sociedade como normais.

Jannuzzi (1992) mostra, ainda, que, historicamente, a luta pela educação das pessoas com deficiência mental visava à economia para os cofres públicos, uma vez que, desta forma, se evitaria a segregação dessas pessoas em manicômios, asilos ou penitenciárias.

No período que envolve a década de 1930 e 1940, verifica-se a ocorrência de muitas mudanças no sistema educacional brasileiro, porém todas voltadas para a questão da educação das pessoas normais. A preocupação era em fazer reformas no sistema educacional para essas pessoas normais, não se levando em conta a questão do deficiente mental como um problema que precisaria ser resolvido.

A década de 1950 caracterizou-se, mundialmente, como um período de muitos estudos e debates a respeito dos objetivos e da qualidade da Educação Especial. Em nosso país, houve, nesse período, uma ligeira ampliação das classes e escolas especiais públicas e privadas. Estas últimas, com um caráter filantrópico, e as primeiras em maior número de instituições.

Segundo Jannuzzi (1992), estabeleceu-se, na Educação Especial para os deficientes mentais, uma relação diretamente proporcional entre a ampliação das oportunidades de escolarização para as crianças oriundas das camadas mais populares e a implantação de classes especiais nas escolas regulares para os casos mais leves de deficiência mental. Começou, assim, o surgimento da equiparação entre fracasso escolar e deficiência mental leve decorrente da implantação das classes especiais nas escolas regulares para solucionar tal problema.

De acordo com Mendes (1995), foi somente a partir do ano de 1957 que a Educação Especial se tornou de fato assumida pelo governo federal, quando foram criadas algumas Campanhas Nacionais especificamente elaboradas para esse propósito.

A primeira dessas Campanhas aconteceu nesse mesmo ano, conforme Jannuzzi (1992), denominada “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”, referindo-se apenas à educação dos deficientes auditivos. Em seguida, no ano de 1958, veio a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão”, e somente em 1960 foi elaborada uma Campanha para os deficientes mentais. Essa Campanha foi intitulada “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME”, sendo determinado, no artigo 3º de seu Decreto, que seu objetivo era a educação, o treinamento, a reabilitação e a assistência educacional para esses indivíduos independente de sexo ou idade (MAZZOTTA, 1996). Esse objetivo, válido para todo o Brasil, deveria ser concretizado por meio de variadas estratégias. Uma dessas estratégias referia-se à promoção da integração do deficiente mental nas escolas regulares de ensino e também em todas as atividades sociais.

Durante os anos de 1960, houve um aumento do interesse social pela questão da deficiência mental. Nesse período, segundo Jannuzzi (1992), aconteceu a mais ampla expansão do número de escolas especiais que se observou no Brasil. No ano de 1969, já existiam mais de 800 instituições de ensino especial para os deficientes mentais, correspondendo quase ao quádruplo do número existente em 1960.

Mendes (1995) alega que talvez esse rápido aumento no número de escolas especiais tenha influenciado a elaboração de fundamentos legais que norteassem o desenvolvimento do ensino especial em nosso país. Isto se comprova com a promulgação da Lei 4020 de 20/12/61, que, ao definir as diretrizes e bases da educação nacional, especifica, no artigo 88, o direito de educação para os deficientes, pelo qual o processo educativo deveria ser adequado ao sistema geral de educação, visando possibilitar a integração dessas pessoas na sociedade.

Nos anos 1970, enquanto, nos países mais desenvolvidos, se acentuavam os debates sobre as formas de integração dos deficientes na sociedade, no Brasil, observava-se a

institucionalização definitiva da Educação Especial. Iniciava-se, assim, o quarto estágio na evolução do atendimento aos deficientes.

No ano de 1971, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71), a qual definiu, em um de seus artigos, as formas que deveriam ocorrer o ensino especial:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Esse artigo provocou um intenso debate e muitas críticas, pois englobou na categoria de alunos especiais alguns casos, que, na opinião de Carvalho (1997), não seriam necessariamente deficientes por estarem apenas atrasados quanto à relação idade/matricula. Segundo a autora, vários fatores poderiam influenciar nessa defasagem não justificando o encaminhamento destes casos para o atendimento especial.

No ano de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP -, visando à promoção da ampliação e melhoria do atendimento aos deficientes em todo o país (MAZZOTTA, 1996).

A partir da década de 1980, houve uma grande expansão da prática de integração social em todo o contexto mundial, resultante dos movimentos de luta e defesa dos direitos dos deficientes. No Brasil, um fato marcante dessa época foi uma grande mobilização ocorrida entre os anos de 1976 e 1981, que buscou a conscientização das pessoas e de todos os segmentos sociais para o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, preconiza o atendimento aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

No entanto, se analisarmos a evolução do atendimento educacional para os alunos com necessidades educacionais especiais, observaremos que, ainda hoje, os princípios estabelecidos pela Constituição não foram atendidos.

Ao final da década de 1980 e início da década de 1990, iniciaram-se os debates visando à construção de um novo paradigma de atendimento educacional denominado Inclusão Escolar. (DECHICHI, 2001)

O movimento da Inclusão Escolar surgiu conforme as transformações sociais ocorridas durante a história da Educação Especial, caracterizando-se como o quinto estágio na evolução

da história educacional das pessoas com deficiência, contrapondo-se ao processo de integração.

Na realidade, os conceitos de integração e de inclusão têm em comum o objetivo de inserir as pessoas com deficiência no ensino regular, porém eles se divergem quanto à execução de suas metas, pois se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos diferentes.

A Integração Escolar refere-se a uma inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada indivíduo, e a Inclusão Escolar implica uma inserção radical e sistemática, total e incondicional, de qualquer pessoa no ensino regular (WERNECK, 1997; DECHICHI, 2001; MANTOAN, 2003).

O posicionamento tanto da integração como da inserção do deficiente no ensino regular é que a pessoa esteja em condições de atender às solicitações escolares. É a escola que determina o modelo a ser seguido pelo aluno. A inclusão escolar possui outro posicionamento com relação à inserção, pois respeita as diferenças individuais, mostrando a necessidade de uma transformação radical da escola, pois caberá a ela adaptar-se às necessidades dos alunos. (WERNECK, 1997; DECHICHI, 2001)

Podemos dizer, então, que a inclusão escolar tem o objetivo fundamental de não permitir que criança alguma fique fora da escola regular e que esta escola procure adaptar-se às individualidades de todos os alunos para efetivar o objetivo da diversidade proposto pelo modelo de inclusão.

É importante ressaltarmos que o movimento pela inclusão no Brasil intensificou-se principalmente devido a dois eventos, que podem ser considerados marcos significativos dessa proposta, pois trataram de questões referentes à educação para todos. Esses eventos foram “A Conferência Mundial sobre Educação” para todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Internacional de Salamanca, na Espanha, realizada em 1994, sobre a Educação Especial em que ficou decidida a inclusão de crianças que apresentam necessidades especiais em escolas comuns.

Com a Declaração de Salamanca, as crianças com deficiência mental foram incluídas em um grupo mais amplo de crianças, as quais, por algum motivo social, familiar ou psicológico estivessem necessitando de uma educação especial. Ampliou-se, portanto, o grupo das crianças com necessidades educacionais especiais. Esta expressão “necessidades educacionais especiais”, de acordo com a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação (1994,

p.18), refere-se “a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem”.

Podemos assegurar que, em termos de evolução histórica do atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiência, aqui no Brasil, houve, de certa forma, um apoio em termos legais desde a Promulgação da Constituição Federal em 1988.

Em dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, a qual apresenta alguns avanços importantes referentes à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Todo o conteúdo do capítulo V diz respeito exclusivamente à Educação Especial. Em seu artigo 58, está definido que a educação especial deverá ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino e, se necessário, deverá contar com serviços de apoio especializados.

Verificamos que, em termos legais, a Educação Especial, no Brasil encontra-se, de certa forma, bem amparada, no entanto é necessário garantir que as conquistas especificadas nas leis se tornem de fato concretizadas. Ainda não é possível vivenciar a democratização do ensino garantida pela lei, pois são poucos os deficientes que conseguem entrar para a escola, e as dificuldades lá encontradas são tão grandes que, não alcançando o sucesso escolar são levados a abandoná-la.

Engessando a fileira dos alunos que não conseguem sobressair na escola, encontram-se os deficientes mentais, pois o fracasso escolar, ainda hoje, é geralmente associado à deficiência mental. Para Bueno (1993), aqueles que conseguem acesso à educação, embora permaneçam na escola durante longos períodos de tempo, quase não conseguem aprender. A justificativa apresentada pelos especialistas da educação, segundo o autor, é a de que eles não aprendem porque são deficientes mentais, deixando de questionar sobre os métodos empregados e a atuação dos professores em relação ao processo ensino-aprendizagem.

As mudanças sociais e educacionais que vêm ocorrendo, durante as últimas décadas, revelam a necessidade de mudanças na área da Educação Especial. Embora a educação inclusiva possibilite novas perspectivas para as pessoas com deficiência, o processo de inclusão escolar do deficiente mental exigirá uma atenção adequada e uma política educacional realmente comprometida com a inclusão, sem perder de vista a qualidade do ensino. Será necessário, também, trabalhar os preconceitos e as concepções cristalizadas sobre a deficiência mental no interior da escola, articulando formas de envolvimento da comunidade escolar para que não haja mais a segregação do aluno deficiente mental.

O desafio a ser enfrentado pela escola, para atuar numa perspectiva inclusiva, é o de desenvolver um sistema de ensino que possa abranger a todos os alunos, garantindo-lhes o sucesso educacional. A efetivação da educação inclusiva não se garante apenas por meio de leis que determinem o ingresso dos alunos com deficiência na escola regular. Segundo Mantoan (1998), o êxito da inclusão desses alunos no sistema de ensino regular depende da forma como a escola faz para conseguir desenvolver práticas pedagógicas que lhes possibilitem progressos significativos de escolaridade.

A questão da inclusão depende, também, da maneira como a escola interage com a diferença. Na opinião de Rodrigues (2001),

Na escola tradicional a diferença é proscrita para a escola especial. A escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que seja uma deficiência no sentido tradicional. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir (RODRIGUES, 2001, p.19).

Sabemos o quanto é complexa a tarefa proposta pela inclusão, pois esta exige uma transformação radical da escola tendo que se adequar às necessidades dos alunos, fazendo o oposto do que faz hoje, quando são os alunos é que se adaptam a ela. Além disso, a inclusão não se restringe às pessoas com deficiência, ela representa apoio a todos os demais envolvidos no processo educacional, ou seja, os professores, os alunos e o pessoal administrativo (STAINBACK, E STAINBACK, 1999; MANTOAN, 1997).

A escola inclusiva, na opinião de Skliar (2001) e Miranda (2003), constitui-se em um espaço de consenso e de respeito pelas pessoas consideradas diferentes. Participar, ao lado dos alunos normais, de experiências do dia-a-dia tem a conotação de elemento de integração. Parece que o convívio entre eles tem maior importância do que a aquisição de conhecimentos necessários à sua inserção na sociedade. Desta forma, oferece-se a todos os alunos o mesmo espaço escolar, considerando que isto seja o suficiente ou que assim se estará possibilitando igualdade de condições de acesso aos saberes. Porém, o que tem sido evidenciado pela literatura, segundo Miranda (2003, p.47e48), é que, no cotidiano da escola, os alunos com deficiência inseridos no ensino regular “vivem uma situação de experiência escolar precária, ficando quase sempre à margem dos acontecimentos e das atividades em classe, porque muito pouco de especial é realizado em relação às características de sua diferença”.

Assim, é fundamental e necessário que a escola passe por grandes transformações para vencer o desafio de tornar-se inclusiva. Todo o sistema de ensino necessita ser reformulado

visando à construção de uma nova prática pedagógica que reconheça as diferenças e promova a aprendizagem atendendo às necessidades de cada aluno. O estigma e preconceito precisam ser superados e o professor necessita de formação para lidar com a diversidade de os alunos e, confiante, vencer a este desafio (SASSAKI, 1997; MIRANDA, 2003).

Entendemos que a inclusão escolar implica vários aspectos que necessitam ser considerados e analisados diante de qualquer tentativa de torná-la efetiva para que possamos ter a certeza de que será, então, a melhor opção para as pessoas com deficiência mental.

1.2 - Deficiência Mental: Definição e Características

Ao discutirmos sobre a pessoa com deficiência mental, suas necessidades e desejos, deparamo-nos com algo subjacente a esse processo, que é a questão da conceituação e da compreensão da deficiência mental.

Se, por um lado, a definição, muitas vezes, incorra no risco de reduzir-se priorizando os limites e não as possibilidades, por outro lado, a definição permite delimitar algo particular em um universo ilimitado.

No âmbito da deficiência mental, verificamos que o debate sobre terminologias e classificações não ficam restritos apenas à academia, uma vez que interfere e influencia nas práticas sociais relacionadas com o indivíduo com esta deficiência.

Observamos, através da história, que as diversas concepções de deficiência mental construíram-se a partir de determinado contexto, impregnadas dos valores culturais de cada sociedade ao longo do tempo.

Historicamente, sempre foi delegado ao indivíduo com deficiência mental um lugar específico, do diferente, sendo a diferença considerada como atributo do indivíduo, ou seja, com algo pertencente a ele. Com isso, as pessoas com deficiência mental foram no decorrer dos anos, desacreditadas socialmente.

Mendes (1995) relata que a explicação científica para a deficiência mental tem sido motivo de preocupação para os pesquisadores desde o século XIX. Foram realizadas inúmeras tentativas no sentido de defini-la. Diversas áreas, como a medicina, a psicologia, o serviço social e a educação, vêm se preocupando com as pessoas deficientes mentais e cada uma destas áreas vê a deficiência sob sua ótica própria. Assim, podemos dizer que a atual definição

para essa deficiência representa uma construção histórica, envolvendo as contribuições teóricas de estudiosos de todas essas áreas interessados em explicar a deficiência mental, além da influência dos aspectos sócios-históricos-culturais presentes no contexto social, em que tal definição se constitui.

Tratando-se de um termo bastante complexo, dificilmente existirá uma definição única que contemple os aspectos específicos das diversas áreas relacionadas a esse fenômeno. No entanto existe um aspecto comum a todas as concepções, que vem a ser a presença do déficit na capacidade intelectual da pessoa associado à dificuldade de adaptação social (PÉREZ-RAMOS, 1982).

A tendência mais frequentemente observada nos últimos 20 anos, no sentido de conceber a deficiência mental, é aquela que privilegia mais os aspectos psicossociais da deficiência do que as suas características biológicas e etiológicas. Isto se faz em função da importância da conduta adaptativa do deficiente, em relação aos fatores causais e às considerações prognósticas dessa deficiência. Entende-se por conduta adaptativa os comportamentos do indivíduo com relação à sua competência social, ao seu desempenho escolar, à sua autonomia quanto aos hábitos de cuidados pessoais e à sua aquisição de padrões de conduta socialmente aceitos (MANTOAN, 1997; MIRANDA, 2003).

De acordo com a literatura, existem algumas definições de deficiência mental utilizadas por importantes organizações mundiais, que se tornaram referência conceitual, influenciando significativamente as representações conceituais de vários profissionais da área da educação especial. Tal influência é relevante, pois, tomando como referência essas concepções, os profissionais da educação vão organizar os serviços e estabelecer os objetivos para a educação oferecida ao deficiente mental.

Uma das concepções conceituais de deficiência mental, que se destaca dentre todas as outras, é a da Associação Americana de Deficiência Mental (American Association Mental Deficiency – AAMD). Com sede nos EUA, tal instituição destacou-se em função da relevância histórica nos eventos referentes à educação especial. Além disso, a definição que esta associação apresentou para a deficiência mental serviu como diretriz para trabalhos e pesquisas referentes à educação especial.

No ano de 1959, a AAMD definiu a deficiência mental como “um funcionamento intelectual subnormal, que se origina durante o período de desenvolvimento e está associado com déficit no comportamento adaptativo” (MENDES, 1995 p.34).

Observamos que, nessa definição, foi abordada a questão do comportamento adaptativo, tendo este sido definido como a necessidade do indivíduo em adaptar-se às demandas sociais de seu ambiente.

No ano de 1992 a AAMD, procurando reformular a definição de deficiência mental, introduziu quatro mudanças básicas com relação à definição anterior. Com essas mudanças, a AAMD objetivava expressar uma compreensão mais atualizada da deficiência mental; especificar o que deveria ser classificado, bem como descrever o sistema de apoio que tais pessoas poderiam requerer; expressar uma mudança no paradigma que concebe a deficiência mental como um traço absoluto, explícito exclusivamente pelo indivíduo, para uma condição que mostra a interação entre uma pessoa com funcionamento intelectual limitado e seu ambiente; e aprofundar mais na questão dos comportamentos adaptativos (MENDES, 1995).

Nessa reformulação, a AAMD apresenta a seguinte definição para a deficiência mental:

Caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (MEC, 1994, p. 07).

Verificamos que a diferença básica entre essa definição e a anterior reside no reconhecimento da relevância do ambiente sobre o funcionamento do indivíduo. Além disso, a questão do diagnóstico não se restringe ao indivíduo, pois implica uma avaliação do ambiente e das necessidades deste indivíduo para que melhore sua qualidade de vida na comunidade em que se encontra inserido.

Uma das conseqüências resultantes dessa nova definição do fenômeno da deficiência mental, foi o questionamento em torno dos objetivos, da estruturação e do planejamento do atendimento educacional oferecido à pessoa com déficit cognitivo. Tais questionamentos se fizeram devido ao fato de que essa nova definição passou a enfatizar mais os aspectos da interação social e da conduta adaptativa presentes na vida da pessoa, do que os fatores orgânicos e etiológicos da deficiência mental. Com a nova definição, tanto os fatores individuais (internos) quanto os ambientais (externos) recebem destaque no processo interacional estabelecido entre indivíduo e meio e na produção da adaptação ou inadaptação daquela pessoa em seu contexto social. Desta forma, com a nova definição, toda proposta educacional escolar voltada para a população com déficit intelectual deve levar em conta tanto

as características individuais do aluno, quanto as demandas e peculiaridades do contexto social em que este indivíduo encontra-se inserido, pois o sucesso ou fracasso desse atendimento será fruto daquele processo interacional. Assim, é relevante distinguir o que é oriundo da enfermidade da deficiência e o que resulta da deficiência no encontro entre as dificuldades advindas do déficit e das normas sociais.

Segundo Mantoan (2000), essa nova definição representa uma evolução no desenvolvimento conceitual no qual se propõe que os graus de comprometimento intelectual sejam suprimidos

[...] pela graduação de medidas de apoio necessárias às pessoas com déficits cognitivos e destaca o processo interativo entre as limitações funcionais próprias dos indivíduos e as possibilidades adaptativas que lhes são disponíveis em seus ambientes de vida(MANTOAN, 2000, p.138).

De acordo com a autora, essa nova concepção de deficiência mental possibilita uma apreciação das habilidades adaptativas, indicando novas perspectivas quanto à inserção social e educacional de pessoas com essa deficiência. Essa nova concepção, na opinião da autora, sugere também que hoje qualquer modelo educacional precisa considerar as características do funcionamento do indivíduo com deficiência mental com relação a sua interação com o meio.

Os estudos de epistemologia social, referentes à concepção social da deficiência mental, revelam que as dificuldades das pessoas com essa deficiência resultam mais de limitações e deficiências da sociedade e do meio no qual estão inseridas, do que do seu próprio organismo, que é considerado deficiente. Isto confirma a relevância dos fatores ambientais na constituição do fenômeno da deficiência mental (OMOTE, 1994).

Assim, pensar a questão da deficiência requer uma análise do tipo de interação, que é estabelecida entre os indivíduos com deficiência mental e o seu contexto social. Devido à falta de preparo da sociedade para lidar com as diferenças apresentadas pelas pessoas com deficiência mental, esta, geralmente, culpa-as de impossibilidades e limitações que são sociais. Nesse sentido, considerar somente os aspectos orgânicos da deficiência mental é não levar em conta os aspectos sociais e excluir a sociedade de sua responsabilidade na constituição da deficiência mental (DECHICHI, 2001; MIRANDA, 2003).

Conforme afirma Mantoan (1997, p.18), “quer se trate de deficiências reais ou circunstanciais, é certo que a sociedade mantém uma remarcável constância em fazer recair sobre o deficiente inúmeros desvios e impossibilidades que ela própria possui e, além do mais, cria!”.

Para Vygotsky (2000), o ser humano constitui-se como tal por meio de suas interações sociais, portanto, são as interações estabelecidas com os outros homens que podem explicar seu modo de ser no mundo. A humanização só acontece, se houver o contato do homem com o ambiente social e a interação com as pessoas desse ambiente. Assim, faz-se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são organizadas pelo homem por meio do ambiente cultural em que está inserido. O homem constitui-se como tal “nas interações estabelecidas com os outros homens, inseridos em um mundo de significados construídos na dinâmica da sociedade e da cultura” (SILVA, 2003 p.44).

Segundo Vygotsky (2000), o desenvolvimento é um processo sociocultural, uma vez que as funções psicológicas se originam da vida social. Em se tratando da questão do desenvolvimento da criança com deficiência mental, este autor, considera que as leis que regem o seu desenvolvimento são as mesmas leis que regem o desenvolvimento das crianças normais.

No entanto, na opinião do autor, no caso das crianças com deficiência, as relações entre as diferentes funções psíquicas se estruturam de forma diferenciada das crianças normais. Assim, “a criança cujo desenvolvimento está comprometido por uma deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que as crianças normais, mas sim desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKY, 1997 p.12).

Porém, esse conhecimento está submetido às condições sociais que lhes são oferecidas. Para Silva (1998), são consideradas muito mais as limitações ou incapacidades do deficiente mental do que as suas potencialidades e aptidões. Assim, de acordo com Góes (2002), o déficit em si não é o determinante da vida do deficiente mental, a qual vai se estruturando conforme o modo como a deficiência é significada, pelos tipos de cuidados e educação que lhe são oferecidos, enfim, pelas experiências que lhe são permitidas vivenciar.

A escola, como instituição responsável pela educação formal do cidadão, cumpre um relevante papel social em relação aos membros de uma sociedade. É na escola que as pessoas têm acesso aos conhecimentos científicos, historicamente acumulados, e cabe a ela também desempenhar a função de formadora do cidadão crítico e criativo (DECHICHI, 2001)

Por meio do convívio escolar, o aluno tem oportunidades de desenvolver relevantes interações sociais, que lhe possibilitam estabelecer novos vínculos afetivos, aprender a conviver em grupo, estar em contato com as igualdades e as diferenças e, ainda, a respeitar o outro (MIRANDA, 2001).

A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento, colocando-se como indispensável à construção do homem por inteiro (biológico/intelectual). As aprendizagens escolares, quando orientadas para novos níveis de desenvolvimento, propiciam grandes potencialidades para o desenvolvimento intelectual, uma vez que “a especificidade da natureza das relações de conhecimento estabelecidas na escola diferenciam-se das demais relações que os sujeitos estabelecem” (SILVA, 2003 p.83). Conforme afirma Vygotsky (1989, p.101), “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Diante da importância da escola na vida de todas as pessoas, entendemos que os deficientes mentais não podem ser privados do direito ao acesso de tudo aquilo que a escola tem a oferecer. Assim, como qualquer outra pessoa, eles têm o direito de se desenvolver até onde forem capazes de chegar.

Na opinião de Dechichi (2001),

[...] a escola comum, como contexto social, tem um duplo papel em relação ao aluno deficiente mental que ali se encontra: (1) constituir-se em uma opção de ambiente social em que este aluno possa estar se inserindo e estabelecendo inter-relações sociais que fortaleçam e enriqueçam sua identidade sócio-cultural; (2) propiciar uma formação escolar diversificada e completa a esse aluno, de modo a capacitá-lo a realizar uma inserção social adequada nos outros ambientes pelos quais circula (DECHICHI, 2001, p.61).

Para que a escola cumpra com esse duplo papel, a sua proposta pedagógica deverá conter formas específicas de trabalho que respondam às exigências individuais do aluno deficiente mental, considerando suas características positivas e trabalhando sobre elas.

Mazzotta (1987) enfatiza a necessidade de que se observe não apenas o direito à educação das pessoas com deficiência mental, mas também o direito às oportunidades educacionais. Isto implica, segundo o autor, a necessidade de uma outra concepção de educação, de currículo, e uma organização didática para que a escola regular tenha como função atender todos os alunos com deficiência em sistema regular de ensino.

O autor enfatiza, ainda, que, no Brasil, as leis e normativas básicas apresentam certa ambigüidade em sua interpretação, uma vez que a legislação, quando contempla o direito das pessoas com deficiência à educação, vincula o direito dessas pessoas a recursos educacionais especiais. Dessa forma, define a relação em que aluno com deficiência, necessariamente, requer educação especial, e aluno normal, necessariamente, requer educação regular.

Para Mazzotta (1987),

As classes especiais e as escolas especializadas, públicas e particulares, não têm evidenciado os resultados de sua atuação no sistema escolar. Por outro lado, o desconhecimento de seu papel tem acarretado, muitas vezes, a sua disfunção, transformando-os em depositários dos problemas de aprendizagem detectados nas escolas. Isso tem contribuído para solidificar mitos e slogans sobre suas desvantagens e prejuízos. Além disso, tem lhes sido imputada a função ideológica das dificuldades impostas às crianças das classes populares. Confundida com panacéia para o fracasso escolar produzido, a educação especial tem sua validade posta em dúvida, principalmente para os educandos deficientes mentais. Em tal contexto, está comprometida a realização do direito à educação escolar (MAZZOTTA, 1987, P.25).

Observamos, então, que a promoção da educação para as pessoas com deficiência mental requer transformar toda a prática pedagógica. A proposta curricular necessita ser mais aberta e flexível, não enfatizando apenas os conteúdos, mas também as competências básicas na linguagem e nos conhecimentos, levando o indivíduo à leitura do mundo de forma a possibilitar o desenvolvimento integral do aluno deficiente mental (CAETANO, 2002).

Para Mantoan (2003), a reestruturação da escola deve ser feita nas várias frentes,

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.
- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e reprove a repetência.
- Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (MANTOAN, 2003, p.50e60).

Essa reestruturação da escola, sugerida pela autora, implica um processo de escolarização do deficiente mental que lhe proporcione mais autonomia, competência intelectual e que favoreça a sua formação acadêmica.

Assim, a escola precisa organizar-se de maneira a suprir possíveis deficiências estruturais, funcionais, assim como, formativas de seu corpo docente. Observamos que a inserção de crianças com deficiência mental no sistema escolar tem acarretado inúmeros questionamentos e dúvidas em relação não apenas à socialização, mas, principalmente, à capacidade de aprender que esses alunos têm. As angústias dos educadores são legítimas, devem ser ouvidas e problematizadas. É também fundamental conhecer a forma como os professores concebem o trabalho com o deficiente mental e quais saberes são mobilizados na prática pedagógica com esse aluno.

Tardif (2002), um dos estudiosos dos saberes docentes, revela o quanto é importante conhecer esses saberes, para a melhoria do ensino. Segundo afirma o autor,

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2002, p.11).

Nesse sentido, consideramos importante conhecer e analisar quais são os saberes condicionantes dos professores que trabalham com alunos deficientes mentais na situação de ensino regular, buscando, de alguma forma, ampliar os estudos acerca da deficiência mental e suas perspectivas futuras para o sucesso da escolarização desses alunos.

CAPÍTULO II

A QUESTÃO DOS SABERES E DA FORMAÇÃO DOCENTE

A vida de todo ser humano é um diário onde ele pretende escrever uma história e acaba escrevendo outra: e sua hora de maior humildade é quando ele compara a realidade com o que ele pretendia que fosse.

James M. Barrie

2.1 – A Construção dos Saberes dos Professores: Teóricos e Práticos

Com o objetivo de identificar e compreender a construção e a mobilização dos saberes docentes que mais influenciam a prática do professor que atua no ensino regular com crianças deficientes mentais, neste capítulo, apresentamos uma revisão teórica sobre os saberes docentes, como se dá a aquisição e/ou construção deles pelo professor e que tipo de relações são estabelecidas entre esses saberes e a prática pedagógica dos docentes.

No Brasil, os estudos sobre os saberes docentes são recentes e se fundamentam, especialmente, nas pesquisas realizadas por grupos de estudiosos internacionais, que têm influenciado alguns brasileiros. Dentre os autores de outros países podemos mencionar Maurice Tardif, do grupo de Quebec, no Canadá; Clemont Gauthier, também estudioso das pesquisas norte-americanas; e Antônio Nóvoa, de Portugal. Dentre os brasileiros, citamos Selma Pimenta, que identifica a questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão docente (NUNES; 2001).

Observamos que esses estudos têm contribuído de maneira significativa para a expansão de pesquisas, cujo foco principal é o professor, visto como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos por meio da prática e no confronto com as condições da profissão.

Um dos motivos que contribuíram para a emergência das discussões sobre o professor e seus saberes foi o movimento de profissionalização do ensino, que visa renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, na busca de um repertório de conhecimentos, garantindo, desta forma, a legitimidade da profissão (TARDIF; 2000).

Considera-se que a validade da profissão depende da existência de um conjunto de saberes reconhecidos frente a outras profissões. Isto, na concepção de Tardif (2000), faz com que a profissionalização do ensino possua uma dimensão epistemológica no que se refere à natureza dos saberes e, também uma dimensão política quanto ao efeito de adquirir aceitação da exclusividade dos saberes e das práticas que esses profissionais possuem.

Dessa forma, a profissionalização visa, segundo Tardif (2002), resgatar o papel do professor, recolocando seu saber no centro das discussões sobre o ensino, concebendo o professor como sujeito que constrói o seu saber. Consoante com Gauthier (1998), verifica-se, assim, uma nova fundamentação da Pedagogia e do trabalho do professor. Este passa a ser considerado como aquele que, munido de saberes adquiridos para e/ou no trabalho, os mobiliza, fazendo da sua atividade docente uma reflexão prática.

De acordo com Nóvoa (1995), esse é um novo olhar que surge sobre o professor, sobre o seu trabalho, que passa a ser visto como o de um profissional que se alimenta de um corpo de saberes, que não são apenas recebidos e aplicados mecanicamente. São também construídos ante as necessidades de sua ação pedagógica, cujas raízes se encontram na história e na experiência vivida profissionalmente.

Para o autor, essa nova abordagem passa a considerar o professor como foco central dos estudos e debates visando à produção de um conhecimento mais próximo das realidades educativas. O autor afirma que “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p.27).

Pimenta (2000) argumenta que o saber docente é construído no cotidiano do trabalho do professor, constituindo esse saber nos fundamentos da sua atuação educativa. Nesse sentido, a prática é a expressão desse saber, e nela esse saber se desenvolve.

Assim, a questão dos saberes relaciona-se com a questão do trabalho e da profissão.

De acordo com Tardif (2000),

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2000, p.115).

Podemos citar que analisar a mobilização dos saberes envolvidos na ação pedagógica dos professores, do ponto de vista de sua relação com o aluno deficiente mental, parece ser uma tarefa complexa, pois, embora se observe um crescimento expressivo na quantidade de pesquisas realizadas na área da Educação Especial, de fato, raros são os estudos que tratam diretamente sobre essa questão. Assim, considerando a opção desta pesquisa em relação aos saberes docentes, é relevante explorar um pouco mais sobre o que é saber.

Ao buscarmos uma definição para o que é saber, podemos mencionar Tardif; Gauthier (2001), os quais alegam que não há um consenso quanto à definição de saber e que uma definição, por mais criteriosa que seja, refletirá sempre a visão de um determinado autor frente a um fenômeno específico. No entanto ambos afirmam que existem três concepções sobre o saber. A primeira refere-se ao saber como um tipo próprio de certeza subjetiva criada pelo pensamento racional. A segunda ensina que o saber é o discurso afirmativo racional, o veredicto de qualquer coisa sobre a outra. E a última refere-se ao saber como uma atividade discursiva, que, por meio de argumentos, pode tornar válida uma proposição e/ou ação. Portanto, verifica-se que há diferenças de concepção sobre o que vem a ser saber.

Tardif (2002, p.60) atribui “à noção de saber um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

Gauthier (1998) considera que o professor tem uma espécie de reservatório em que ficam armazenados vários saberes, que serão mobilizados conforme as necessidades específicas da situação concreta de ensino. Segundo ele, nesse reservatório, encontram-se o saber disciplinar, o curricular, o das ciências da educação, o experiencial e o da ação pedagógica.

Tardif (2002) define os saberes necessários à atuação do professor como sendo os da formação profissional, os das disciplinas, os dos currículos e os das experiências.

Tais saberes se entrelaçam reciprocamente, não existindo uma ordem pré-estabelecida de influência de um sobre o outro. No presente estudo, a análise referente a cada um deles será feita de forma separada, apenas por uma questão didática, pois é a interligação de todos que compõem, de fato, o repertório dos saberes docentes.

Os saberes da formação profissional, ainda segundo Tardif (2002), são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores e apresentam-se como concepções originadas de reflexões que conduzem a uma orientação da atividade educativa.

São também denominados, por Gauthier (1998), como os saberes das ciências da educação, que objetivam possibilitar aos professores o conhecimento abrangente de sua profissão e/ou da educação em geral. No Brasil, sua transmissão se faz, em grande parte, por intermédio de várias disciplinas específicas, nos cursos de formação. Tais saberes se constituem na formação erudita do professor, permitindo-lhe incorporá-los à sua prática, transformando-a em prática científica. São esses saberes que propiciam a distinção entre o professor e os demais profissionais de outras áreas.

Conforme esclarece Gauthier (1998),

[...] o professor possui noções relativas ao sistema escolar, sabe o que é um conselho escolar, um sindicato, uma carga horária. Talvez tenha também uma idéia da evolução de sua profissão, e domina determinadas noções sobre o desenvolvimento da criança, as classes sociais, os estereótipos, a violência entre os jovens, a diversidade cultural, etc. (GAUTHIER, 1998, p.31).

Assim, é no seu processo de formação que os professores se deparam com os conhecimentos científicos sobre a educação, os quais serão utilizados em sua prática, incorporados e adaptados de acordo com a realidade vivida, podendo até, a partir deles, produzir novos saberes.

Os saberes disciplinares, conforme esclarece Tardif (2002), são aqueles das diversas áreas do conhecimento, isto é, Matemática, História, Geografia etc., transmitidos pelas faculdades e cursos distintos. São oriundos da tradição cultural e dos grupos sociais locais, produtores de saberes. Sintetizam o conteúdo teórico de uma determinada disciplina, e dominá-lo implica ao professor conhecer o que será ensinado por ele posteriormente. Esses saberes definidos e selecionados pela instituição universitária integram-se à prática docente por meio da formação, tanto inicial quanto continuada dos professores.

Gauthier (1998) nos chama a atenção para o fato de que, embora o conhecimento dos saberes disciplinares seja fundamental para que haja o ensino, isto não é suficiente, pois, para que o ensino seja, de fato, significativo, é preciso que haja, na escola, a produção de um saber referente aos saberes disciplinares a serem ensinados. Isto, na opinião do autor, conduz a uma transposição didática do saber científico ao saber escolar, confirmando que “o professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores” (GAUTHIER, 1998, p. 29).

De acordo com Grossman, apud Gauthier (1998, p.30), “as pesquisas vêm mostrando, cada vez mais que o tipo de conhecimento que o professor possui a respeito da matéria influi no seu ensino e na aprendizagem dos alunos”. Consideramos que o conhecimento do

conteúdo a ser ensinado é importante, mas não é o bastante, é preciso que o professor faça a adequação de tais conteúdos à realidade do aluno. Isto só se torna possível por meio da mobilização de outros saberes, como, por exemplo, os saberes da experiência.

Os saberes curriculares são aqueles contidos nos programas de ensino, cujo conhecimento e aplicação são necessários ao professor. São especificados nos currículos e, conforme explicita Tardif (2002, p. 38), “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Os saberes curriculares são, portanto, constituídos pela transformação dos saberes advindos da ciência, selecionados e organizados como programas de ensino. Para Gauthier (1998),

[...] esses programas não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes, na maioria das vezes funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas. No Brasil, eles também são transformados pelas diversas editoras em manuais e cadernos de exercícios que, uma vez aprovados pelo Estado, são utilizados pelos professores (GAUTHIER, 1998, p.30).

Podemos assegurar que estas três instâncias do saber, formação profissional, disciplinar e curricular, são exteriores à prática do professor, uma vez que não são produzidas por ele. São saberes que lhe são transmitidos e, assim como os recebem, procuram também, de alguma forma, repassá-los. Desta forma, não podem controlar a definição e/ou seleção desses saberes, o que revela a relação de exterioridade estabelecida entre os professores e os saberes de formação. Esses saberes são determinadores da prática docente, pois, para ensinar, o professor necessita conhecê-los e dominá-los, porém não se originam dessa prática, uma vez que são produzidos por outras pessoas.

No entanto existem os saberes experienciais, estes, sim, são produzidos pelos professores no cotidiano de sua atuação pedagógica em todas as suas dimensões. Esses

saberes experienciais correspondem “ao conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. (TARDIF, 2002, p.48).

Tais saberes são construídos durante o decorrer da vida estudantil, mediante as observações do fazer dos professores, e também com o desenvolvimento da própria prática pedagógica. Neles, estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes, que são passíveis de interpretações diversas, os quais estruturam a personalidade do professor, bem como suas relações com os alunos.

De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes da experiência

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professor(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 234).

Nesse sentido, conforme afirma Tardif (2002), os saberes experienciais dos professores não se fundamentam apenas no trabalho realizado em sala de aula, mas são também provenientes, na sua grande maioria, de concepções de ensino e da aprendizagem adquiridas ao longo de sua história escolar.

Pimenta (2000, p.20) argumenta que os saberes da experiência “são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”.

Portanto, dito de outra forma, tais saberes são desenvolvidos pelo professor no exercício de suas funções, na sua prática, fundamentado no conhecimento de seu cotidiano escolar. São frutos de sua prática no confronto com as condições profissionais e por ela são validados, constituindo-se, de certa forma, no cerne do saber docente. Em nosso estudo,

consideramos relevante a identificação e a compreensão dos saberes experienciais das professoras na prática pedagógica com os alunos deficientes mentais, pois é por meio deles que se poderá conceber a qualidade do trabalho realizado com esses alunos no ensino regular.

No desempenho de suas funções, os professores deparam-se com inúmeros obstáculos e, para contorná-los, vão criando estratégias, macetes, que vão condicionando sua atuação, podendo transformar-se em estilo de trabalho, por meio de um saber ser e de um saber fazer referendados pelo trabalho realizado diariamente em sala de aula.

A leitura dessa atuação docente permite compreender esse professor, seu modo de ser com o aluno e com sua profissão e conhecer as crenças, os valores e as expectativas que fundamentam seu fazer pedagógico.

Esse fazer pedagógico do professor é algo que precisa ser valorizado na sua formação. O reconhecimento e o respeito pelo saber experiencial do professor favorece a sua auto afirmação e possibilita-lhe construir conhecimentos sobre o seu próprio trabalho, sendo estes, aspectos fundamentais para qualquer tentativa de transformação da escola.

Existem alguns aspectos referentes aos saberes dos professores que não podem ser ignorados. Um desses aspectos mencionados por Tardif (2002 p.14) é o caráter social do saber, que é preciso ser considerado por ser o mesmo “adquirido no contexto de uma socialização profissional, em que é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional pela qual o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”.

Outro aspecto fundamental do saber dos professores a ser considerado, segundo Tardif (2002), é a temporalidade do saber. Primeiro, porque uma parte de sua concepção de ensino e da função como professor advém de sua história de vida, de conhecimentos prévios, crenças, representações e valores sobre a prática docente. Segundo, porque seus saberes são utilizados

e desenvolvidos durante a trajetória profissional, cujos primeiros anos de atuação são relevantes na aquisição de experiências na lida com seus alunos.

Para caracterizar o saber do professor em sua dimensão social e individual, Tardif (2002 p.16 – 23) delimitou alguns “fios condutores”. O primeiro desses fios condutores esclarece que o saber dos professores precisa ser entendido em íntima relação com a prática de sala de aula. As relações estabelecidas entre os docentes e seus saberes são mediadas pelo trabalho que executam, o qual lhes oferece os princípios para enfrentar e resolver situações cotidianas.

O segundo fio condutor refere-se à diversidade do saber dos professores, uma vez que este envolve conhecimentos e um saber-fazer muito diversificado. Assim, são plurais e heterogêneos, pois originam-se de diversas fontes, e os professores, no exercício de seu trabalho, mobilizam diferentes tipos de conhecimentos e aptidões para alcançar os vários tipos de objetivos a que se propõem.

O terceiro fio condutor relaciona-se com a questão da temporalidade do saber. Conforme já foi mencionado anteriormente, os saberes dos professores são adquiridos no contexto de sua história de vida, de sua carreira profissional.

O quarto fio condutor diz respeito à experiência do trabalho como fundamento do saber. Parece que os saberes da experiência, por serem produzidos pelos professores mediante sua atuação, constituem o alicerce de seus saberes. Existe uma tendência dos professores em hierarquizar seus saberes conforme a sua utilidade, e, por isso, os saberes da experiência são os mais valorizados.

O quinto fio condutor discorre sobre os saberes humanos a respeito dos seres humanos. Uma das características do trabalho do professor é a interatividade, uma vez que envolve relação direta e interativa com os demais seres humanos e é marcado por essa interação.

O sexto e último fio condutor delimitado pelo autor, e que é decorrente dos anteriores, relaciona-se à necessidade de que a formação para o magistério seja repensada, levando em conta os saberes dos docentes e as realidades específicas de seu trabalho. Tardif (2002, p.23) procura mostrar de que forma “o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais”.

Assim, sendo os saberes dos professores plurais e heterogêneos, adquiridos através de uma relação temporal e interativa, pode-se compreendê-los melhor com o quadro que Tardif (2002) apresenta. Neste quadro, estão representadas as fontes de aquisição e o modo de integração desses saberes.

O autor procura, por meio desse quadro retratar o pluralismo do saber profissional, fazendo uma ligação desses saberes com os lugares de atuação dos próprios professores, com as instituições que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho, ou seja, com sua experiência profissional.

QUADRO 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes de formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré- profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2002, p.63).

Tardif (2002) procura mostrar, por esse quadro, que todos os saberes nele registrados são, de fato, usados pelos professores em sua atuação de sala de aula. No desenvolvimento de seu trabalho, os professores estão sempre utilizando seus conhecimentos e um saber-fazer próprio, seguem os programas curriculares e livros didáticos, fundamentam-se em saberes escolares referentes às matérias ensinadas, confia-se em sua própria experiência e conservam alguns elementos de sua formação profissional. Segundo o autor, esse quadro mostra, ainda, a natureza social do saber profissional, sendo possível constatar que os vários saberes dos professores não são apenas produzidos por eles e que muitos deles se originam em lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita.

Podemos assegurar, portanto, pelo quadro acima, que os saberes que os professores possuem originam-se de diversas fontes, sendo cada uma bastante significativa na formalização de determinado saber. Assim, os saberes pessoais são formados pelas influências familiares, pelo ambiente sociocultural e educacional. Os saberes da formação escolar advêm das escolas primária e secundária, conforme mencionado anteriormente, e os saberes da formação profissional se fazem nas instituições de formação de professores. Além disso, existem ainda os programas de ensino, os livros didáticos, os cadernos de exercícios, as revistas especializadas, que também concorrem para a estruturação de saberes específicos. Finalmente, a atuação profissional aliada à experiência dos colegas de trabalho contribui para a elaboração dos saberes experienciais.

Nessa perspectiva, podemos dizer que os saberes dos professores são singulares, históricos e contextualizados, uma vez que o professor possui uma história de vida e que tais saberes não se fazem isolados da realidade social (TARDIF,2002). São situados, pois são construídos e utilizados conforme um determinado contexto de trabalho. São ativos, pois se constroem no movimento entre os saberes de fontes exteriores e os adquiridos com a experiência. São provisórios, pois estão sempre se transformando. Isto porque os professores,

ao ensinar, vão aprendendo algo mais e, com isso, modificam seus saberes conforme as situações cotidianas vivenciadas.

Conforme esclarece Dal-Forno (2005),

O professor também aprende a ensinar ensinando, construindo seus saberes para trabalhar. Esses saberes modificam-se com o passar do tempo e de acordo com as situações cotidianas por ele vividas, experienciadas. Dessa forma, quando as condições de trabalho mudam, mudam também os saberes dos professores, que precisam adaptá-los as novas situações. Tais saberes só são adquiridos em contato com essas situações que exigem desenvolvimento de saberes gerados no processo de trabalho. O trabalho modifica o trabalhador, sendo assim, a docência modifica o professor, e seu saber trabalhar se modifica com o tempo. Trabalhar é aprender a trabalhar, dominar progressivamente os saberes para o trabalho (DAL-FORNO, 2005, p.119).

Barth (1993) informa que o saber docente é provisório e evolui com o tempo e com as experiências. Segundo a autora, o nosso saber é construído na interação com os outros. Para ela, a compreensão que temos das idéias, ou seja, o nosso saber, muda, transforma-se, modifica-se, não existe de modo isolado em cada docente, nasce da troca, é sempre partilhado.

Nesse sentido, a prática pedagógica é fundamental na constituição dos saberes próprios a esta prática. Mais do que um espaço de aplicação de saberes produzidos por outros, ou seja, dos saberes adquiridos na academia, a prática pedagógica é um lugar de formação e de aprendizado para o professor, pois os saberes, embora “inscritos na experiência pessoal e profissional de cada professor, são constituídos num contexto de práticas sociais em que ocorrem as trocas coletivas, o diálogo (CALIXTO, 2003, p.102).

Freire (1996), ao referir-se aos saberes necessários à prática educativa, alega que o ato de ensinar requer saberes que se definem em função do saber, saber-fazer, saber-ser. Segundo ele, o professor, assumindo-se como produtor de saberes, precisa estar consciente de que ensinar não é transmitir conhecimentos. É dar ao aluno as possibilidades para que ele construa

o seu conhecimento. Ele alega, ainda, que ensinar é um ato que exige reflexão crítica sobre a prática.

Diante disso, Tardif (2002, p.106) declara que a compreensão dos saberes dos professores implica a compreensão de “sua evolução, suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira”. Ainda segundo Tardif (2002)

[...] os professores não usam o “Saber em si”⁴, mas sim saberes produzidos por este ou aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.). Por isso, ao se falar dos saberes dos professores, é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações, etc. (TARDIF, 2002, p.19).

Visto dessa forma, pode-se dizer que o saber dos professores é plural, pois é constituído de outros saberes advindos de várias instâncias diferentes, e é temporal, visto que, antes de se tornar profissional, o professor já conhece o ensino, tendo o vivenciado como estudante. Além disso, a temporalidade de seu saber reside também no cotidiano de sua atuação profissional, a qual se faz em uma constante construção do saber profissional.

Sendo construído na e pela mediação entre sujeitos e o ambiente e na interação entre a informação e o conhecimento, de maneira geral, o saber está sob a primazia da subjetividade⁵ e é sempre relacional.

De acordo com Charlot (2000, p.64), “se o saber é relação, o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e suposta por sua apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros”.

⁴ Grifos do autor.

⁵ A subjetividade é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo relacionados entre si no complexo de seu desenvolvimento. Temos definido dois momentos essenciais na construção da subjetividade – os quais se pressupõem de forma recíproca ao longo do desenvolvimento (GONZALEZ REY, 2002, p.36).

Assim, é necessário compreender o caráter social do saber dos professores, uma vez que são partilhados no grupo de trabalho, definem-se e expressam-se por meio das complexas relações entre os agentes envolvidos, estando sempre em construção no decorrer de sua vida profissional.

Nesse sentido, numa concepção de professor como sujeito ativo, que constrói seus saberes para a execução de seu trabalho, interessa-nos conhecer como ele diz que aprendeu e que aprende a trabalhar com o aluno deficiente mental. Considerando que os saberes docentes constituem um corpo de conhecimentos adquiridos pelo professor em diferentes situações e momentos de sua vida pessoal e profissional, entendemos que, talvez, a valorização dos saberes construídos na prática pedagógica, ou seja, dos saberes experienciais, possa contribuir para acabar com a dicotomia entre teoria e prática, presente, ainda hoje, nos cursos de formação docente. Por isso, consideramos importante tecer considerações sobre a formação docente tendo em vista a inclusão escolar.

2.2 – A Formação Docente e a Inclusão Escolar

Ao falarmos em formação profissional, imediatamente a associamos aos cursos que preparam para o exercício da profissão. Nesses cursos, normalmente, o professor obterá conhecimentos básicos e indispensáveis para a sua atuação profissional.

Partindo da premissa de que o papel do professor não é somente o de ensinar conteúdos, mas de ampliar o espaço que lhe é concedido para ensinar o aluno a ser crítico e a exercer seu direito à cidadania, promovendo a inclusão social, consideramos pertinente discutir sobre o ensino ministrado nos cursos de formação docente.

Segundo Pérez Gomes (1995), são as concepções de escola, ensino e currículo que, de certa forma, determinam a formação dos professores. Essas concepções variam com o

decorrer dos anos e, por isso, historicamente, varia também o papel atribuído ao professor. Na opinião de Pérez Gomes (1995, p.95 e 96), os papéis dos docentes vão se alternando “como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de rotinas, como planejador etc.”.

Conforme afirma Parizzi (2000, p.51), cada um desses papéis parece ser estabelecido “pelas concepções de escola e de ensino, além de uma teoria do conhecimento, da sua transmissão e aprendizagem, bem como por uma concepção própria das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação docente”.

Sabemos que os cursos de graduação, de forma geral, são realizados em dois momentos distintos. Primeiro, estuda-se a teoria, depois, realizam-se atividades práticas por meio do estágio, que seria a aplicação do apreendido durante o curso.

Esse modelo de ensino, de certa forma, ainda dominante no Brasil, foi denominado por Schön (1992) como “racionalidade técnica” e por Tardif (2002) como “aplicacionista”. Conforme esclarece Tardif (2002), no modelo aplicacionista:

[...] os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2002, p.270).

Segundo esse modelo, o qual se constitui em três anos de formação teórica específica e um ano de formação prática, teoria e prática são desvinculadas uma da outra, sendo esta última apenas o meio de aplicação da primeira. Isto pode dificultar para que o professor desenvolva uma visão real sobre onde será o seu ambiente de trabalho, ou seja, da escola e dos alunos que ali se encontram e com os quais terão que trabalhar.

Nessa concepção de formação em que a prática é apenas o resultado da aplicação da teoria, a atividade do professor é, acima de tudo, instrumental, voltada para a solução de

problemas mediante rigorosa aplicação de teorias e técnicas científicas (PÉREZ GOMES, 1995).

Segundo Nóvoa (1995), essa abordagem termina por limitar a profissão docente a um conjunto de competências técnicas, originando uma crise de identidade dos professores decorrente de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

De acordo com Sacristán (1995), nesse modelo aplicacionista, a concepção de ensino, como atividade de aplicação do conhecimento científico, caracteriza o professor como técnico, receptor e transmissor de conhecimentos. Os professores são concebidos apenas como um instrumento de transmissão de saberes produzido por outros, não lhes sendo possível exercitar a autonomia profissional. Seus saberes não são validados e nem reconhecidos, uma vez que não se considera que são donos de saberes e competências.

Sacristán (1995) ainda argumenta que:

Segundo esse modelo, a pedagogia agrupa um conjunto de aptidões práticas que permitem aplicar os conhecimentos produzidos por uma série de ciências básicas. A formação de professores está impregnada desta lógica, que concebe a realidade como um campo de aplicação: a prática tem pouca importância enquanto fenômeno preexistente, a não ser na perspectiva de uma regulação (correção) baseada no conhecimento científico (SACRISTAN, 1995, p.84).

No entanto a formação de professores, segundo o modelo aplicacionista, vem sofrendo críticas por parte da literatura. Algumas destas críticas referem-se à pressão para o domínio de conteúdos específicos, evidenciando uma formação de caráter tendencialmente conteudista e/ou tecnicista. Com a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, na opinião de Glat; Magalhães; Carneiro (1998), não se possibilita aos professores a necessária formação para o trabalho com a diversidade dos educandos. Pérez Gomes (1995, p.98) identifica dois componentes nos quais se baseia essa formação. Um deles é o componente científico cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a

ensinar, e o outro é o componente psicopedagógico, que permite aprender como atuar eficazmente na sala de aula.

Outra crítica atribuída pela literatura a esse modelo de formação docente é o fato de não levar em conta as especificidades do contexto mais amplo em que se realizam as práticas educativas, ou seja, os aspectos inerentes ao contexto escolar. Ainda de acordo com Pérez Gomes (1995),

Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos. De um modo geral, na prática não existem problemas, mas situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico (PÉREZ GOMES, 1995, p.100).

Podemos dizer que esse tipo de formação não possibilita aos professores produzirem soluções para os problemas que enfrentam no cotidiano de sua sala de aula, pois, por um lado, qualquer situação de ensino é complexa, variável e específica, ou seja, é única. Por outro lado, não é possível a uma teoria resolver toda a complexidade que envolve o processo educativo.

Nessa perspectiva, procurando superar a dicotomia entre a teoria e a prática existente nesse modelo de formação, surgiram novos estudos visando analisar as práticas dos professores ao enfrentarem problemas complexos da vida escolar, para a compreensão da forma como fazem uso do conhecimento científico na resolução de todas as situações vivenciadas no seu dia-a-dia de trabalho com os alunos (PÉREZ GOMES, 1995, p.102).

Esses estudos buscam uma aproximação entre a formação e a prática cotidiana, fazendo uso de uma abordagem técnico-metodológica, que coloca o professor e “os seus saberes – fazeres, no centro dos processos investigativos” (DIAS, 2002, p.56).

Fundamentando-se em uma linha de pensamento que reconhece o valor das práticas dos professores, surge um modelo de formação, cuja concepção de ensino é essencialmente reflexiva. Schön (1995) denomina esse modelo de formação como “prática reflexiva”, a qual se configura em um triplo movimento de reflexão-ação-reflexão. Com isso, percebe-se uma valorização das práticas e dos saberes docentes, os quais passam a ser repensados e analisados pelos pesquisadores.

A reflexão na ação possibilita aos professores conscientizarem-se de suas crenças e suposições a respeito de sua prática. Para Schön (1995), a formação inicial e continuada dos professores deve ocorrer de forma oposta ao modelo da racionalidade técnica, em que a compreensão racional do que se faz inicia-se com a prática que deve acontecer primeiro, ou seja, pratica-se antes para compreender depois.

Zeichner (1995) fundamenta-se nas críticas de Schön a respeito da racionalidade técnica, mas também formula críticas às suas contribuições teóricas. Zeichner é contrário ao pensamento de que a reflexão seja um processo solitário e individual, como acredita Schön, considerando-a “diferentemente, uma atividade dialógica, social, que ocorre em um ambiente de colaboração e cooperação” (OLIVEIRA, 2001, p.38).

Para Zeichner (1995), a reflexão na ação é o pensamento do professor ao ter de agir e enfrentar os obstáculos impostos por sua profissão. É a forma de utilizar as informações obtidas na ação para resolver situações problemáticas que ora se lhe apresentam. Entretanto sua atividade reflexiva, mesmo que em alguns momentos seja individual, também ocorre em conformidade com as condições do contexto escolar e do papel que o professor assume em sua prática.

Zeichner (1995) considera a formação reflexiva como um meio de incentivar o professor a fazer uso de seu próprio ensino para investigar sua prática, visando transformá-la. A reflexão na e sobre a ação, segundo Zeichner, constitui-se na produção de um saber pelo

professor, e é este saber que conduzirá a sua prática pedagógica. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2001, p.41), a prática passa a ser compreendida como o cerne da formação inicial e “os professores como produtores de saber, de teorias práticas que são fundamentais para a compreensão do processo educativo”.

Sabe-se, atualmente, que o professor bem sucedido é aquele que reflete sobre sua atuação, êxitos e fracassos e baseia-se nisso para modificar seu fazer.

De acordo com Dias (2002),

Um(a) professor(a) reflexivo está sempre em movimento, em ação, numa atitude de escuta sensível, estabelecendo relações a todo momento, intuindo, tecendo analogias, realizando sínteses, análises, julgamentos, antecipações; permitindo se surpreender a cada instante com as situações imprevisíveis do cotidiano; acolhendo (e não sem resistência e dor) a incerteza, o não-saber, a contradição, o conflito, próprios do ser e do constituir-se professor(a) (DIAS, 2002, p.59).

Por meio da prática reflexiva, é possível ao professor desenvolver uma ação autônoma e, com isso, tornar-se consciente das intencionalidades relativas às suas ações, ou seja, compreender o seu papel social, buscando atingir uma competência crítica e racional que favoreça uma transformação social.

A esse respeito, Perrenoud (1999) esclarece que a prática reflexiva verdadeira possibilita ao professor rever e avaliar suas concepções teórico-metodológicas, visando a sua superação qualitativa. O professor reflexivo é aquele que domina o saber-fazer, as competências técnicas e políticas de sua atuação profissional.

Portanto, a reflexão na ação possibilita o desenvolvimento de um olhar crítico do professor com relação aos conhecimentos, sobre a validade e/ou aplicabilidade de alguns conteúdos e metodologias. Permite, também, que o professor, ao realizar seus planejamentos, reveja algumas atitudes e posicionamentos, modificando-os e/ou eliminando-os. Essa reflexão

propicia ao professor ser mais consciente do que ocorre em sua ação pedagógica e em sua relação com os alunos, conduzindo-os, assim, à construção ativa do conhecimento na prática.

E é por meio dessa reflexão que o professor pode tornar-se produtor de saberes e, ao mesmo tempo, socializador desses saberes. Depara-se com os limites e possibilidades do seu fazer, podendo, então, reavaliar tais saberes e/ou reelaborá-los.

Nessa perspectiva, a reflexão acerca dos saberes advindos dessa prática reflexiva pode ser norteadora de uma profissionalização, visando à melhoria na qualidade de ensino, em especial, no trabalho desses docentes com os deficientes mentais na escola regular.

No trabalho com o deficiente mental em sala de aula regular, o professor fica limitado na sua formação inicial, pois, de fato, principalmente em se tratando da Educação Especial, sabemos que, de forma geral, os cursos de formação de professores não oferecem disciplinas que lhes possibilitem aprender como trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais.

No Brasil, a formação de professores para atuar com alunos deficientes ocorre por meio da habilitação em Educação Especial. Segundo Denari (2006), o termo Educação Especial

[...] tem sido tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente que caminha paralelamente à educação geral, comum, de tal forma que o aluno no qual fora diagnosticada uma deficiência ou incapacidade era segregado e enviado a um centro de ensino especial ou classe especial (DENARI, 2006, p.36).

A Educação Especial surgiu, portanto, com uma função ambígua, que seria, por um lado, a de atender às demandas dos que não se beneficiavam dos processos comuns de ensino, e, por outro lado, a de discriminá-los, segregando-os em escolas e/ou classes especiais. A Educação Especial tinha por princípio garantir o acesso, a permanência e o êxito das pessoas

com deficiência no sistema escolar, porém de forma marginal à escola regular. Assim, passou a ser vista como área especializada.

Atualmente, mediante a proposta de educação inclusiva, entende-se que a Educação Especial é parte integrante da educação básica geral. Nesse sentido, a discussão no campo da formação de professores deve buscar superar a fragmentação que há entre formação geral e a especial para integrar os conhecimentos provenientes de ambos os sistemas. A formação em Educação Especial deve ser contemplada em todo o curso de Pedagogia, uma vez que o pressuposto da inclusão é que os alunos com necessidades educacionais especiais estudem preferencialmente no ensino regular.

Assim, os cursos de formação inicial e/ou continuada necessitam assumir suas responsabilidades de formar professores preparados “para promover a inclusão de todo estudante sob o risco de ser excluído da escola” (FERREIRA, 2006, p.234-235). A formação dos professores precisa contribuir para que os seus alunos, independente de serem deficientes ou não, se desenvolvam como pessoas, alcancem o sucesso nas aprendizagens escolares e sejam cidadãos atuantes na sociedade em que vivem.

À medida que a educação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os professores necessitam ser habilitados, por meio da formação inicial e continuada, para atuar com êxito perante os alunos inseridos no ensino regular. Ressaltamos a importância da formação continuada, porque a formação do professor demonstra um processo contínuo, visando possibilitar-lhe refletir sobre sua prática, para que possa aprimorar o ensino oferecido em sala de aula.

Tardif (2002) afirma que a formação deve ser entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, proporcionando aos professores das escolas regulares os conhecimentos básicos para uma prática inclusiva. A formação acadêmica, de forma geral, ou seja, do professor especial ou da classe regular, na opinião do autor, precisa conter programas

e conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares, comprometido com sua formação social de educar todos os alunos.

Nesse sentido, Freitas (2006) explicita que:

[...] cabe aos formadores possibilitar que todo professor aprenda a investigar, sistematizar e produzir conhecimento, por meio de leituras diversificadas, trabalhos escritos, emprego de recursos tecnológicos, análise de materiais didáticos, especialmente livros, vídeos, jogos e brinquedos a serem utilizados com os alunos. A construção progressiva desses procedimentos contribui para o desenvolvimento pessoal, potencializa a atuação pedagógica e favorece um exercício profissional mais autônomo, o que representa uma grande conquista para os futuros professores, e também para os alunos (FREITAS, 2006, p.170).

Desta forma, cabe aos formadores a responsabilidade de oferecer ao professor aprendizagens que lhe possibilitem educar tanto o aluno deficiente mental como qualquer outro aluno, viabilizando, assim, construir uma educação para todos. O professor, na sua formação, necessita ter uma preparação tanto teórica como prática da educação especial para, de fato, poder atuar com todos os alunos, ampliando de forma efetiva as oportunidades educacionais do aluno deficiente ou não.

Observamos que os saberes dos professores não advêm apenas da sua formação, mas se esta oferecer disciplinas em seu currículo que abordem temas referentes à educação especial, será relevante para que o professor adquira um novo olhar sobre as diferenças. Isto, de alguma forma, influenciará no seu trabalho, pois pode contribuir para o rompimento de idéias preconcebidas de impossibilidades, de faltas ou de doenças.

Sem dúvida, os professores vão construindo seus saberes conforme as necessidades impostas por sua prática. Assim, não é possível a um curso de formação oferecer subsídios para todas as dificuldades que surjam na sala de aula. No entanto os cursos devem oferecer os recursos para que o professor pense e reflita sobre as diversas situações que serão vivenciadas por ele na sala de aula.

Tardif (2002) ressalta que:

Enquanto profissionais, os professores são considerados refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo, nos centros de pesquisa ou laboratórios (TARDIF, 2002, p.286).

Essa concepção implica uma formação profissional voltada para a prática pedagógica dos professores nas escolas em que trabalham, possibilitando-lhes reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional.

Para Mantoan (2003, p.81), “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. Considerando a perspectiva de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, é fundamental proporcionar aos professores das escolas regulares os conhecimentos básicos para essa prática inclusiva, incluindo questões relacionais, pois a atuação do professor envolve um conjunto de relações interpessoais, caracterizadas por sentimentos afetivos diversos que afetam a ele e a seus alunos. Assim, para que o professor se comprometa com o sucesso da aprendizagem de todos os alunos, ele não deve considerar as diferenças culturais, sociais e pessoais e, de forma alguma, utilizá-las como justificativas para a desigualdade ou exclusão.

Observamos que pensar a formação do professor comprometido com a inclusão requer levar em conta que o processo formativo docente deve possibilitar ao professor meios para conseguir “transformar a realidade das práticas educacionais em função de um valor universal que é o do desenvolvimento do ser humano” (FREITAS, 2006, p. 173).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994),

Os programas de formação inicial deverão inculcar em todos os professores, tanto da escola primária quanto da secundária, uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões, etc. Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da Pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.37).

Considerando que a formação não se faz apenas na academia, mas também por meio de uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, Parizzi (2000, p.88) esclarece que “a formação de professores reconhece que o aprender a ensinar é um processo que se prolonga durante a carreira do professor, o que exige uma formação continuada ao longo do seu percurso profissional”. Mas esta precisa ser pautada na formação do professor reflexivo prático. Assim, é preciso garantir que esse processo não se restrinja a uma mera troca de experiências, sem teorização da prática. É necessário que tanto o domínio teórico do conhecimento profissional como a capacidade de saber mobilizá-lo em situações concretas estejam incluídos nesse processo de formação continuada (FREITAS, 2006).

Nóvoa (1992, p.25) complementa que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Para Pimenta (1999, p.19), essa identidade profissional é construída a partir “da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”. Para a autora, essas práticas são resistentes a inovações, pois estão repletas de saberes úteis às necessidades da realidade educacional.

Assim, de acordo com Nunes (2001, p.30), é resgatada a relevância de “considerar o professor em sua própria formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com

sua prática vivenciada”. Dessa forma, seus saberes vão se constituindo por meio de uma reflexão na e sobre a prática. Uma concepção de professor, como sujeito dono de um saber e de um fazer, leva à necessidade de investigar os saberes de referência sobre suas próprias ações e pensamentos, o que pode trazer novos elementos para repensar a escola e a formação de professores.

Nesse sentido, Tardif (2002) esclarece que um professor

[...] “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (TARDIF, 2002, p.103).

A partir dessa percepção do professor, é possível compreender os seus saberes, e é no âmbito da pluralidade dos saberes docentes que se situa o objeto desta pesquisa, a qual busca identificar e analisar os saberes que influenciam a prática pedagógica do professor com o deficiente mental na escola regular de ensino.

Observamos que as discussões sobre os saberes docentes e a formação de professores não se esgotam, e os recortes que realizamos na presente pesquisa se deram no sentido de apresentar as bases teóricas nas quais se alicerça esta pesquisa.

CAPÍTULO III

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: OS CONTEXTOS ENVOLVIDOS

Sonhar, sem deixar que o sonho te arraste pelas colinas do vento. É sonhar, mas cavalgando o sonho e inventando o chão para o sonho florescer.
Thiago de Mello

Este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa e tem o objetivo de identificar e analisar os diferentes saberes presentes na prática docente de professores que trabalham com deficientes mentais na primeira série do ensino regular.

Os locais procurados para realizar nossa pesquisa foram as escolas públicas municipais que possuem o Programa Ensino Alternativo⁶ (PEA), pois estas escolas trabalham na perspectiva da inserção escolar dos alunos que apresentam deficiência.

Diante da natureza do nosso estudo, e as bases teóricas nas quais nos fundamentamos, consideramos que a melhor forma de desenvolvê-lo seria realizando uma pesquisa qualitativa, pois ela nos mostra as linhas gerais que devemos seguir.

Sobre a abordagem qualitativa, Parizzi (2000, p.97) nos informa que “as pesquisas educacionais mais recentes, referentes ao trabalho de professores, têm apontado a investigação qualitativa como sendo capaz de lidar com uma diversidade maior de teorias que

⁶ O Programa Ensino Alternativo refere-se a uma iniciativa da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia, visando promover a integração e escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular. O PEA foi implantado no ano de 1993, em seis escolas, e atualmente, é desenvolvido em treze escolas de ensino fundamental da rede pública municipal. Seu quadro funcional é composto por administrador, professores, pedagogos, psicopedagogos, psicomotricistas, arte-terapeutas, instrutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Alguns destes profissionais atuam no Núcleo de Atendimento às Diferenças Humanas (NADH) e são os responsáveis por prestarem assessoria pedagógica aos demais profissionais que atuam nas treze escolas, desenvolvendo o trabalho com os alunos atendidos pelo PEA. São atendidos alunos com deficiência e/ou com problemas de aprendizagem. Estes alunos estudam na sala de aula regular, e no extra turno, são atendidos na sala do Ensino Alternativo, recebendo dos profissionais especializados, o apoio necessário para acompanhar o ensino regular. Cada atendimento dura, em média, uma hora ocorrendo duas ou três vezes por semana e podem ser individuais e/ou coletivos. Ao ser encaminhado, o aluno é submetido a uma avaliação psicopedagógica, e conforme a especificidade do caso é elaborado um plano de ação a ser desenvolvido pelos profissionais do PEA. Esse plano é flexível e reestruturado de acordo com a evolução do caso.

envolvem a atuação docente”. Nesse sentido, optamos pela abordagem qualitativa devido às características inerentes a esse modelo metodológico, as quais nos pareceram mais apropriadas para alcançarmos o objetivo deste estudo.

A abordagem qualitativa, na opinião de González Rey (2002), é um tipo de pesquisa que se apóia em processos diferentes de construção de conhecimentos, e uma de suas características é ter como objeto para estudo o sujeito, sendo este visto como um ser ativo, motivado e intencional. Outra característica diz respeito à forma de coleta dos dados, sendo considerados relevantes quaisquer dados que a realidade ofereça, os quais o pesquisador possa analisar, e, por fim, a característica primordial desse tipo de abordagem, conforme esse autor é a valorização do processo de construção do conhecimento em detrimento do produto. O pesquisador deve preocupar-se mais em verificar como o problema se manifesta, e explicá-lo, do que apenas com o seu resultado.

Nesse sentido, segundo González Rey (2002), a forma de investigação do sujeito, visto como um ser participante, deve ser permeada pelo diálogo constante entre o pesquisador e o pesquisado, tornando o pesquisador também um ser ativo, participante e produtor de um pensamento.

De acordo com André (1996), uma observação relevante referente à pesquisa qualitativa é:

[...] reconhecer que ela revela uma interpretação – que não é a única nem a melhor, mas deixa aberta a possibilidade de que outras possam surgir. E aí está sua riqueza: ao revelar cenas do cotidiano escolar, ficam abertas as possibilidades de várias leituras desse cotidiano, o que pode ser feito pela análise dos dados e pela exploração do referencial teórico (ANDRÉ, 1996, p.104).

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa envolve a aquisição de dados descritivos construídos pelo investigador por meio do fato a ser investigado. Enfatiza o processo de construção desses dados em detrimento do produto final e preocupa-se, ainda, com as percepções pessoais dos sujeitos investigados. Este é um ponto relevante, pois não se

avalia apenas a opinião estabelecida pelo pesquisador. Entendemos que, como pesquisadores, necessitamos evitar conclusões apressadas baseadas em idéias pré-concebidas. Precisamos investigar todas as pistas fornecidas pelos dados e considerar também a opinião dos sujeitos participantes.

Bogdan e Biklen (1994) explicam que:

[...] os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.51).

O caráter qualitativo também se define pela ênfase dada à produção de sentidos e significados e, nesse sentido, González Rey (2002), a esse respeito, informa-nos que os instrumentos de pesquisa devem ser vistos como:

[...] uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independentemente do pesquisador. O instrumento é suscetível de multiplicidade de usos dentro do processo investigativo, que não se limitam às primeiras expressões do sujeito diante dele (GONZÁLEZ REY, 2002, p.80).

Nessa perspectiva, numa abordagem qualitativa, a delimitação das questões investigadas deve estar focada na compreensão dos fatos e/ou fenômenos, levando em conta toda a complexidade que os envolve.

O investigador, na pesquisa qualitativa, segundo González Rey (2002), preocupa-se em compreender a situação investigada, descrevendo-a e buscando estabelecer as possíveis relações existentes ali, promovendo a interação do individual com o social. O objetivo da descrição é explicar a maneira como um fato se relaciona com outros fatos, não devendo, portanto, ater-se apenas aos acontecimentos singulares. Assim, um fato deve ser analisado em todas as suas prováveis relações, quanto mais importante for a relação que se conseguir extrair

de uma descrição, tanto maior será a aproximação que se conseguirá fazer com a essência do objeto estudado.

Uma outra característica da pesquisa qualitativa é o enfoque na singularidade do objeto estudado. Para Cunha (2002), o indivíduo e a sua singularidade precisam ser considerados ao se analisar qualquer processo formativo. Isto implica a necessidade de estudarmos os aspectos que caracterizam o mundo interno do investigado, isto é, de sua subjetividade.

Sobre a subjetividade, recorreremos a González Rey (2002), que nos esclarece o seguinte:

A subjetividade é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento. Temos definido dois momentos essenciais na construção da subjetividade – individual e social – os quais se pressupõem de forma recíproca ao longo do desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2002, p.36).

Entendemos que os sujeitos de nosso estudo possuem, por um lado, uma subjetividade individual, pois são pessoas que têm a sua própria história de vida, vivenciaram momentos diferenciados em seus processos de formação profissional com relação ao tempo, ao espaço e às escolhas. Por outro lado, dispõem, também, de uma dimensão social em suas subjetividades, pois pertencem a uma sociedade que interfere no modo de vida particular de cada um, impondo cobranças e exigindo posições.

Com relação à subjetividade, González Rey (2002) pontua ainda que:

A subjetividade é um sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível à qualidade de seus momentos atuais, o qual tem um papel essencial nas diferentes opções do sujeito. A subjetividade não se caracteriza por invariantes estruturais que permitem construções universais sobre a natureza humana. A flexibilidade, versatilidade e complexidade da subjetividade permitem que o homem seja capaz de gerar permanentemente processos culturais que bruscamente, modificam seu modo de vida, o que, por sua vez, leva à

reconstrução da subjetividade tanto social com individual (GONZALEZ REY, 2002, p37).

Nesta pesquisa, foi possível verificarmos o quanto a subjetividade das professoras participantes é flexível, versátil e complexa, pois, de certa forma, aceitaram trabalhar com o deficiente mental sem estarem preparadas para isso. Assim, utilizaram diferentes estratégias, experimentaram, ensinaram e aprenderam também com esse aluno. Com isso, modificaram seu fazer pedagógico, seu modo de vida, o que contribuiu para constituir e modificar suas subjetividades e também sofrer as influências destas.

Sendo o nosso objetivo aqui conhecer e analisar saberes de professores sobre o seu “saber ser” e “saber fazer”, na educação do aluno com deficiência mental, nesta pesquisa, o ato de revelar os saberes implícitos e/ou construídos no cotidiano de sua atuação pedagógica poderá abrir novas possibilidades de leituras com relação à inclusão do deficiente mental no sistema regular de ensino.

3.1 – O Desenrolar da Pesquisa

Conforme mencionado, escolhemos como cenário de nossa pesquisa duas escolas públicas municipais onde se aplica o Programa Ensino Alternativo, por tratar-se de escolas que têm o aluno deficiente mental cursando a primeira série do ensino fundamental.

O fato de termos atuado no PEA por mais de dez anos contribuiu para a identificação e escolha das duas escolas que se constituiriam no campo de nossa pesquisa. No entanto recorreremos também à equipe de profissionais que atuam no Núcleo de Atendimento às Diferenças Humanas (NADH), situado no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE), os quais, prontamente, nos repassaram dados atualizados sobre o quantitativo de alunos atendidos e em quais escolas havia alunos deficientes mentais. De

acordo com os dados recebidos pelo NADH, no ano de 2006, foram atendidos cerca de novecentos e quatorze alunos, sendo que, destes, sessenta e quatro são deficientes mentais distribuídos em algumas das treze escolas que possuem o Programa Ensino Alternativo, conforme nos mostra o quadro abaixo.

QUADRO 2 – Número de alunos do Programa Ensino Alternativo, por escolas.

Nº	Nome Fictício das escolas	DM	DA	DV	DF	D.Mult	PA	Outros	Total
01	Escola Municipal São Jorge	14	03	03	01	-	-	41	62
02	Escola Municipal São Pedro	07	02	10	02	05	01	49	76
03	Escola Municipal São Paulo	07	05	02	02	04	33	07	60
04	Escola Municipal Santa Luzia	-	-	-	-	-	-	54	54
05	Escola Municipal São Geraldo	07	04	03	01	03	70	-	88
06	Escola Municipal São Cristóvão	06	05	05	03	01	54	-	74
07	Escola Municipal Santa Rosa	05	07	06	05	03	33	01	61
08	Escola Municipal Santa Maria	06	24	-	01	-	38	01	69
09	Escola Municipal Santa Rita	-	05	05	07	-	61	10	88
10	Escola Municipal São Miguel	02	-	01	02	-	68	08	81
11	Escola Municipal São José	-	-	-	01	01	44	02	48
12	Escola Municipal São Judas Tadeu	06	05	-	-	-	94	-	105
13	Escola Municipal São Sebastião	02	05	03	-	-	26	12	48
	Total geral	64	65	38	25	18	523	174	914

Fonte: Núcleo de Atendimento às Diferenças Humanas – NADH

Legenda: DM – deficiência mental; DA – deficiência auditiva; DV – deficiência visual; DF – deficiência física; DMult. – mais de um tipo de deficiência; PA – problemas de aprendizagem; Outros – sem definição de laudo.

De acordo com o quadro, as duas escolas selecionadas, para realizarmos nossa pesquisa, foram a Escola Municipal São Judas Tadeu e a Escola Municipal São Sebastião. Nossa escolha se justifica por serem escolas em que já havíamos trabalhado, prestando assessoria pedagógica aos profissionais do PEA durante o período de nossa atuação no referido Programa.

Elegemos a primeira série do ensino fundamental, porque, de acordo com nossa experiência, é nessa série que, geralmente, os alunos com deficiência mental ficam retidos por mais de um ano, e alguns, às vezes, não conseguem nem mesmo alcançar níveis mais altos de escolarização, permanecendo nessa série até abandonarem a escola. Foi por esse motivo também que decidimos conhecer os saberes das professoras que atuam nessa série com esses alunos.

A escolha pela deficiência mental, entre as demais deficiências, deu-se em função da complexidade e da polêmica que a envolvem em termos de definição e de trabalho, sendo uma temática que necessita de mais estudos sistematizados.

Para iniciarmos o trabalho, recorremos, primeiramente às supervisoras pedagógicas das escolas escolhidas devido à nossa proximidade profissional, uma vez que, também, somos pedagogas da Secretaria Municipal de Educação. O contato com a primeira supervisora se deu por telefone, e o contato com a segunda supervisora aconteceu no CEMEPE, por ocasião de um dos “Encontros de Pedagogos Municipais”, que tem lugar quinzenalmente nesse local.

Em todos os contatos estabelecidos com as supervisoras, informamo-lhes sobre os objetivos de nossa pesquisa, e as duas supervisoras se mostraram muito interessadas por nosso trabalho. Informaram-nos sobre quais professoras poderiam vir a se tornar os sujeitos de nossa pesquisa e viabilizaram nossos contatos com elas. De acordo com as supervisoras, tais professoras tinham alunos deficientes mentais em suas salas de aula e lecionavam para a primeira série.

Os contatos com as professoras foram realizados durante o mês de maio, quando lhes apresentamos o nosso projeto e solicitamos sua colaboração. Elas se prontificaram a colaborar conosco em nosso estudo, mostrando-se entusiasmadas em participar de uma pesquisa, colocando-se à nossa disposição para realizarmos as entrevistas. É importante mencionar que as professoras ficaram livres para definir o local e o horário para a realização das entrevistas,

tendo sido informadas que usaríamos nomes fictícios em nosso texto dissertativo para identificá-las, postura que seria mantida também com relação à identificação das escolas e de seus alunos deficientes mentais.

A professora Maria achou melhor atender-nos no turno em que atua no Ensino Alternativo, escolhendo a sexta-feira, pois atende menos alunos nesse dia, dispondo de um período para fazer planejamentos. A professora Abadia agendou sua entrevista para uma terça-feira, durante o horário de módulo⁷ que faz semanalmente com a supervisora pedagógica, pois a própria supervisora sugeriu e permitiu que seu módulo fosse utilizado para esse fim. A professora Aparecida se prontificou a comparecer à escola no seu dia de módulo livre⁸ demonstrando o quanto estava disponível para participar da pesquisa.

As entrevistas ocorreram durante o mês de junho e não houve qualquer incidente que, de fato, viesse a prejudicá-las. Fomos muito bem recebidas pelas professoras, que foram atenciosas e se mostraram tranqüilas em fazer seus depoimentos. Permitiram que as entrevistas fossem gravadas, e cada entrevista teve duração média de uma hora, ocorrendo nas próprias escolas. De forma geral, podemos afirmar que a entrevista realizada pela pesquisadora no horário de módulo livre da professora Aparecida foi a mais produtiva, pois não havia ansiedade quanto ao horário e nem interferência de outras pessoas. Isto contribuiu para que a participante se sentisse mais descontraída e a entrevista ocorresse com mais tranqüilidade.

A entrevista realizada com a professora Maria, no seu horário de atendimento no Ensino Alternativo, também transcorreu de forma tranqüila, pois não houve interferência de terceiros. Houve apenas certa preocupação com relação ao horário, porém a entrevista realizada no

⁷ Módulo – Período da carga horária mensal de trabalho que o professor tem para fazer planejamento, elaborar atividades para os alunos, estudar, dentre outras atividades inerentes à sua atuação profissional. Cada professor tem direito a seis módulos semanais de cinquenta minutos cada, sendo que dois destes módulos são cumpridos na escola com o pedagogo. Os outros quatro módulos restantes são cumpridos onde melhor convier ao professor e deverão ser utilizados para a sua formação continuada.

⁸ Estes quatro módulos correspondem a um dia por semana que o professor não precisa, necessariamente, comparecer à escola, por isso, é considerado como dia de módulo livre.

horário de módulo da professora Abadia foi um pouco conturbada, pois foi realizada em uma pequena sala interligada à sala dos professores e havia muita movimentação no local, conversas paralelas, fazendo com que tanto a entrevistadora quanto a entrevistada se sentissem pouco à vontade. No entanto a entrevista teve a sua validade, assim como as demais, pois nos forneceu elementos significativos para a compreensão do universo investigado.

É relevante esclarecer que a entrevista se consistiu no principal instrumento para a coleta de dados de nossa pesquisa, uma vez que, de acordo com Ludke e André (1986), a entrevista é uma das formas de trabalho de campo na pesquisa qualitativa.

Segundo Ludke e André (1986, p.6), a entrevista é “uma comunicação verbal, entre duas ou mais pessoas, com um grau de estruturação previamente definido, cuja finalidade é a obtenção de informações de pesquisa”.

Para Freitas (2002), a entrevista na pesquisa qualitativa é caracterizada pela dimensão social, pois não se limita a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas sim, em uma situação dialógica

Conforme nos explica Silva (2003),,

Em situação de entrevista, entrevistado e entrevistador interagem e compartilham algumas idéias, algumas crenças – nem que seja apenas a de que existem fatos ou que existe uma história – e ressignificam-se no processo de pesquisa. Assim, em tal situação, o pesquisador faz parte do processo de pesquisa, é alguém que aprende, se transforma e sua análise depende de sua situação pessoal-social, sendo por isso importante situá-lo em um contexto histórico (SILVA, 2003, p.53-54).

Podemos declarar que, na opinião do autor, o pesquisador é um dos principais elementos da pesquisa, pois se insere nela, e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social. Assim, julgamos relevante ter apresentado, no início deste trabalho, um pouco de nossa história pessoal e profissional.

Acreditamos que, para a nossa pesquisa, a entrevista é um instrumento eficaz para obtenção dos dados, visto que ninguém melhor que os professores que trabalham com as crianças deficientes mentais no ensino regular para dar seus depoimentos, para falar de seus saberes a respeito de suas práticas pedagógicas com essas crianças.

As entrevistas seguiram um modelo semi-estruturado, o qual, segundo Ludke e André (1996), desenvolve-se a partir de um esquema básico, porém flexível, pois permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

Nesse sentido, os aspectos abordados nas entrevistas realizadas com as professoras participantes referiram-se às razões de suas escolhas profissionais, atuações e formações acadêmicas, as dificuldades encontradas e às expectativas, o que é possível fazer e o que não dá certo no trabalho com o deficiente mental num contexto de ensino regular, se recebem ou não ajuda para desenvolver esse trabalho, os saberes adquiridos nessa prática pedagógica e quais saberes são necessários a levá-la a termo. Enfim, os aspectos abordados nas entrevistas foram projetados visando mostrar os saberes implícitos no cotidiano da ação do professor.

É relevante observarmos que, devido à complexidade na definição do termo deficiência mental e conhecedora que somos, por experiência própria, das dificuldades encontradas pelas escolas em obterem laudos médicos confirmando tal deficiência, para nós importava apenas saber se as professoras acreditavam que havia aluno com deficiente mental, pois é a partir de tais concepções que se situam suas dificuldades e seus saberes, objetos de nossa investigação.

Essa informação nos foi passada pelas professoras Aparecida, Maria e Abadia, que nos afirmaram acreditar que tinham alunos deficientes mentais em suas salas de aula. A professora Maria informou que o seu aluno tinha o laudo médico que confirmava a deficiência mental. A professora Abadia, citou que sua aluna possuía um laudo comprovando a sua paralisia cerebral. A professora Aparecida nos comunicou que sua aluna não possuía nenhum

laudo médico. As três professoras explicaram que, devido ao comportamento e à dificuldade de seus alunos, elas também acreditavam que esses seus alunos são deficientes mentais.

Nesse sentido, mediante essas informações a respeito da concepção que tinham de seus alunos como deficientes mentais, apresentaremos, na seqüência, as escolas escolhidas como cenário de nossa pesquisa.

3.2 – As Escolas Cenários da Pesquisa

Escola Municipal São Judas Tadeu

A Escola Municipal São Judas Tadeu localiza-se em um bairro residencial de classe média, que fica a uma distância de oito quilômetros do centro da cidade de Uberlândia. Foi construída em uma grande área e possui o mesmo projeto arquitetônico de outras escolas municipais, ou seja, segue o mesmo padrão adotado pela Prefeitura para a construção de suas escolas.

A escola foi construída em alvenaria e possui dois pavimentos, com um pátio no centro do piso inferior, o qual se constitui no refeitório onde é servido o lanche para os alunos. O acesso ao piso superior é feito por uma rampa. A área interna da escola é constituída por dezesseis salas de aula, sala de professores, de direção e vice-direção, de supervisores, secretaria, laboratório de informática e de ciências, biblioteca, sala de vídeo, cantina, banheiros e sala de atendimento do Programa Ensino Alternativo. Esta sala é única, destinada ao atendimento dos cento e cinco alunos que pertencem ao PEA. A sala é equipada com diversos recursos pedagógicos, dentre eles, livros e jogos. Alguns desses jogos são confeccionados pelas próprias professoras conforme o caso a ser atendido.

Na área externa da escola, há um quiosque e duas quadras de esportes. Uma dessas quadras possui cobertura e conta também, com vestiários masculino e feminino.

A escola funciona nos três turnos e atende um total de um mil e trezentos alunos. O turno da manhã é reservado para as turmas de quarta a oitava séries. No turno da tarde, estudam os alunos de primeira a terceira série e, no turno da noite, há uma turma de cada série, ou seja, estudam alunos de primeira a oitava série conforme nos mostra o quadro abaixo.

QUADRO 3 – N° de séries por turno, da Escola Municipal São Judas Tadeu

Turno Séries	Manhã	Tarde	Noite	Total
1ª Série	–	6	1	7
2ª Série	–	5	1	6
3ª Série	–	5	1	6
4ª Série	3	–	1	4
5ª Série	4	–	1	5
6ª Série	3	–	1	4
7ª Série	3	–	1	4
8ª Série	3	–	1	4
Total	16	16	8	40

Fonte: Secretaria da Escola

Seu quadro de pessoal é composto por cento e trinta funcionários. Dos mil e trezentos alunos da escola, cento e cinco são alunos que recebem atendimento do Programa Ensino Alternativo em horário extra-turno, ou seja, no turno oposto aos seus períodos de aulas regulares. Esses alunos se encontram inseridos em todas as séries e apenas onze são deficientes. O quadro a seguir retrata o quantitativo de alunos atendidos, bem como o número de profissionais do PEA.

QUADRO 4 – N° de alunos e de profissionais do Programa Ensino Alternativo da Escola Municipal São Judas Tadeu

Problema de aprendizagem.	Deficiência. Auditiva.	Deficiência Mental	Total	Pedagoga	Prof.De 1ª à 4ª	Prof. De 5ª à 8ª	Total
94	05	06	105	01	04	03	08

Fonte: Secretaria da escola.

As professoras do Programa Ensino Alternativo são consideradas especialistas, pois recebem formação continuada em Educação Especial, e o trabalho que realizam é individualizado de acordo com as necessidades de cada aluno. A formação continuada que recebem consiste em cursos mensais ministrados pela equipe de profissionais do NADH, que presta assessoria às escolas. As professoras desses alunos no ensino regular não participam dessa formação, pois não estão incluídas no referido Programa. Também não recebem orientações sobre como trabalhar com os alunos que têm deficiência, porque, na escola, não existem momentos de encontros entre elas e as professoras especialistas.

A professora Maria, em específico, consegue acompanhar o desenvolvimento de seu aluno deficiente mental porque é também uma das professoras do Ensino Alternativo.

Quanto à distribuição desses alunos em sala de aula, de forma geral, a escola procura tomar alguns cuidados, que são: não colocar, em uma mesma turma, alunos com diferentes tipos de deficiência e respeitar o limite máximo de dois a quatro alunos com deficiência por turma. Procura-se, também, na medida do possível, respeitar a opinião da professora em aceitar ou não o aluno deficiente em sua sala de aula. No caso da professora Maria, a escolha partiu dela, e a direção concordou, pois a consideram muito competente.

O aluno com deficiência é bem aceito na escola, e o seu ingresso só depende da existência de vaga no ensino regular. Não há exigência de laudo médico do aluno no ato da matrícula, pois, conforme nos explicou a supervisora pedagógica, a escola se encontra aberta a todos e considera que a inclusão do aluno deficiente mental no ensino regular é importante para ele, pois possibilita o seu desenvolvimento e a sua escolarização.

O encaminhamento do aluno para o PEA inicia-se com o seu ingresso na escola. Esta, ao conhecer a situação do aluno por meio do laudo médico e/ou de informações fornecidas pelos familiares, viabiliza, imediatamente, para que recebam o atendimento especializado.

Escola Municipal São Sebastião

A Escola Municipal São Sebastião localiza-se em um bairro residencial de classe média baixa, que fica a uma distância de dez quilômetros do centro da cidade de Uberlândia. Foi construída em uma grande área e possui um projeto arquitetônico diferenciado da maioria das escolas municipais, pois seu projeto segue o modelo estrutural de construção de algumas escolas de outros municípios, que foram construídas com o objetivo de oferecer atendimento integral aos alunos.

Trata-se de dois prédios, um deles com três pavimentos e o outro térreo. Sua construção é de alvenaria, e o prédio com três pavimentos possui vinte e uma salas de aula, sala de professores, sala de direção e vice-direção, sala de supervisão, sala de secretaria, laboratório de ciências, biblioteca, sala de vídeo, sala de teatro, sala de oficina de violão, cantina, refeitório, bar, banheiros e depósito.

O prédio térreo possui dez salas de aula, sala de professores, sala de supervisão, pátio interno coberto, banheiros, sala de projetos e sala do Ensino Alternativo. Nesta sala, ocorrem os atendimentos dos quarenta e oito alunos do PEA, nos períodos opostos aos seus turnos de aula no ensino regular. A sala é equipada de forma semelhante à sala do Ensino Alternativo da Escola Municipal São Judas Tadeu. A dinâmica de atendimento às crianças também segue o mesmo modelo mencionado da referida escola, bem como a forma de ingresso na instituição e de encaminhamento para o PEA.

A área externa tem duas quadras de esportes, uma delas com cobertura, vestiários, uma ampla área pavimentada e outra gramada.

A escola funciona somente em dois turnos, manhã e tarde e conta com 161 funcionários para atender a um total de mil e oitocentos alunos. Tanto em um turno quanto no outro, são atendidas todas as turmas de pré a oitava série. Dos mil e oitocentos alunos, quarenta e oito são atendidos pelo PEA por um total de seis profissionais.

Os quadros a seguir especificam a organização das turmas, por série da escola e a posição dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como dos profissionais que atuam no PEA.

QUADRO 5 – N° de séries por turno da Escola Municipal São Sebastião

Turno	Manhã	Tarde	Total
Séries			
PRÉ	3	4	7
1ª Série	2	7	9
2ª Série	3	4	7
3ª Série	3	2	5
4ª Série	2	3	5
5ª Série	5	4	9
6ª Série	3	4	7
7ª Série	4	3	7
8ª Série	6	–	6
Total	31	31	62

Fonte: Secretaria da Escola

QUADRO 6 – N° de alunos e de profissionais do Programa Ensino Alternativo da Escola São Sebastião

Problema de aprendizagem	Deficiência auditiva	Deficiência visual	Deficiência mental	Outras	Total	Pedagoga	Prof. De 1ª à 4ª	Prof. de 5ª à 8ª	Total
26	05	03	02	12	48	01	04	02	06

Fonte: Secretaria da Escola

3.3. As Professoras Participantes

Professora Maria

A professora Maria tem cinquenta e cinco anos, é divorciada e tem dois filhos já adultos.

É efetiva na Escola Municipal São Judas Tadeu onde ingressou por meio de concurso publico

e faz jornada dupla de trabalho em uma única escola, sendo um período no Ensino Alternativo e o outro período em sala de aula com a primeira série do ensino fundamental regular.

Formou-se professora no ano de 1970, pelo curso de magistério no ensino médio. Retomou seus estudos há dois anos e, atualmente, está no quarto período do curso Normal Superior.

Atua no magistério há trinta e dois anos e possui treze anos de experiência com a Educação Especial, como professora do Programa Ensino Alternativo. Já atuou com crianças que apresentavam deficiência auditiva, visual, mental e física, mas, com inclusão da criança que apresenta deficiência mental no ensino regular, é o segundo ano de experiência.

Maria contou-nos que resolveu retomar os estudos devido ao interesse em ampliar os seus conhecimentos e optou pelo curso de Normal Superior porque gosta muito da educação e acredita no que faz. Além disso, comentou que esperava encontrar subsídios para o enriquecimento de sua prática pedagógica.

A professora relata que, ao ser implantado, na escola em que trabalha, o Programa Ensino Alternativo, ela recebeu o convite da administração da escola para atuar neste Programa. Foi assim, portanto, que se iniciou na Educação Especial e disse-nos ter gostado tanto que não quis mais sair dele. Segundo Maria, conforme já mencionado, são treze anos de experiência nessa área e, para ela, o trabalho com o deficiente é desafiador e gratificante. De acordo com o seu relato, o que a levou a aceitar trabalhar no Ensino Alternativo foi o desejo de ensinar os alunos com deficiência e, assim, contribuir com a sua escolarização.

Maria nos informou que, no Ensino Alternativo, atende individualmente os alunos por um período de uma hora para cada um deles, duas ou três vezes por semana, de acordo com as suas necessidades. A professora confirmou acreditar muito nesse trabalho e o considera fundamental para que ocorra a inclusão escolar, porque entende que os alunos deficientes mentais devem estudar na mesma escola dos alunos não deficientes.

Segundo nos declarou Maria, o fato de ter experiência com o deficiente mental nesse trabalho individualizado, levou-a a tentar trabalhar com esses alunos no ensino regular, por isso, foi sua a escolha de ter o aluno deficiente mental em sala de aula.

Maria nos contou que, no início de seu trabalho no referido Programa, participava mensalmente de cursos de formação continuada ministrados pela equipe de assessoria pedagógica que compunham o Núcleo do Programa. Informou-nos que, depois de alguns anos, esses cursos passaram a ser quinzenais e, atualmente, são ministrados mensalmente. A professora relata que, além desses cursos, fez o curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para lidar com os deficientes auditivos, e o curso de Braille, para trabalhar com os deficientes visuais. Porém, mesmo contando com essa formação, a professora revela que ainda falta muito a aprender, pois esses cursos não enfocam as especificidades de cada deficiência. Por isso, Maria citou que recorre a leituras sobre o assunto e procura participar de encontros, seminários, palestras, simpósios e congressos, cujo enfoque seja a Educação Especial.

A sala de aula da professora Maria é composta por vinte e oito alunos, a maioria está repetindo a primeira série pela segunda ou terceira vez. As idades dos alunos variam entre sete e dez anos. O único aluno que apresenta uma idade superior a esta faixa etária é o jovem considerado com deficiência mental, que, de acordo com as informações da professora, tem treze anos.

Professora Abadia

A professora Abadia tem quarenta e quatro anos, é casada e não tem filhos. É efetiva por meio de concurso público tanto no Estado quanto no Município. Faz jornada dupla de trabalho, atuando no turno da manhã no Estado em uma Escola Especial, e no turno da tarde, na Escola Municipal São Sebastiao, com a primeira série do ensino regular.

Abadia nos contou que possui vinte e quatro anos de experiência no magistério, sendo a maior parte desse tempo dedicado à Educação Infantil (pré-escola). Sua experiência com a Educação Especial é de dez anos e, com o deficiente mental em sala de aula do ensino comum é de apenas um ano.

No que diz respeito à sua formação acadêmica, Abadia nos informou que concluiu o curso de magistério no ensino médio no ano de 1986 e graduou-se em Geografia no ano de 1989, mas, nessa época, segundo ela, lecionava para a pré-escola e, como gostava muito do trabalho que realizava, nunca quis atuar como professora de geografia. No ano de 1996, concluiu sua pós-graduação em “Processos de Ensino Aprendizagem”.

A professora Abadia relata que a opção por trabalhar com a Educação Especial surgiu por ocasião de sua mudança da cidade de Araguari para Uberlândia. Aqui chegando, foi convidada por uma amiga para trabalhar em uma escola de Educação Especial. Sendo esta uma das oportunidades daquele momento, resolveu aceitar.

Abadia contou-nos que o início do trabalho nessa Escola Especial foi muito difícil, pois era uma realidade totalmente diferente da que já havia vivenciado em seus quatorze anos de atuação no magistério. Porém ela informou que, com o passar do tempo, foi se familiarizando com o trabalho e, atualmente, gosta muito de trabalhar na Escola Especial, pois são poucos alunos por sala, e existe uma equipe de multiprofissionais empenhados no desenvolvimento dos alunos.

A professora Abadia relatou que, em sua sala de aula do ensino regular, possui trinta e dois alunos, cuja faixa etária varia entre sete e oito anos. Apenas uma aluna, considerada pela professora como deficiente mental, difere dessa média de idade, pois ela tem onze anos e está repetindo a primeira série pela quarta vez.

Professora Aparecida

A professora Aparecida é a mais jovem das professoras participantes deste nosso estudo. Ela tem vinte e sete anos e acaba de se tornar efetiva na Escola Municipal, onde, até recentemente, trabalhava sob a forma de contrato. Sua efetivação se deu com sua aprovação em concurso público. É casada e tem um filho de um ano e dez meses. Trabalha em apenas um turno, possui experiência docente de seis anos e é a primeira vez que tem um aluno deficiente mental em sua sala de aula.

Fez o curso de magistério no ensino médio e graduou-se no curso de Normal Superior em janeiro de 2006.

Conforme nos informou, não coube à professora Aparecida a opção de ter uma aluna deficiente mental em sua sala de aula. Foi uma decisão tomada pela instituição, pois esta sala de aula abrigava um número menor de alunos e era uma sala em que os alunos se encontravam num nível mais avançado na alfabetização em relação às outras turmas de primeira série da escola. Nesse sentido, a professora Aparecida teria mais disponibilidade para dar uma melhor assistência à referida aluna, que tem dez anos e é a primeira vez que frequenta uma escola.

A sala de aula da professora Aparecida tem vinte e seis crianças com idades variando entre sete e nove anos e, segundo a professora, não foi difícil aceitar a aluna que considera ser deficiente mental, pois tem um sobrinho com deficiência mental, e isso contribuiu para compreender melhor as dificuldades apresentadas pela aluna com deficiência.

3.4 – Os alunos em questão

O aluno José – (Professora Maria)

José tem treze anos e tem Síndrome de Down. Frequentou até os doze anos de idade uma escola de ensino especial (APAE), a qual o encaminhou, este ano, para a escola regular de ensino. Conforme nos disse a professora Maria, na escola, há um laudo médico que0020confirma a sua deficiência mental.

José estuda regularmente no período da tarde, na sala de aula da professora Maria e recebe atendimento especializado no Ensino Alternativo, três vezes por semana no turno da manhã.

José, segundo a professora Maria, tem muita dificuldade de aprendizagem, mas demonstra vontade em aprender. Embora não consiga realizar as mesmas atividades desenvolvidas pelos outros alunos, José insiste em querer fazê-las, demonstrando certa agressividade quando contrariado em suas vontades. Esta é, na opinião de Maria, a maior dificuldade no trabalho com esse aluno, ou seja, a professora alega ser muito difícil lidar com a instabilidade de comportamento do mesmo, pois, em um momento, está calmo, alegre, mas, em seguida, já fica agressivo.

De acordo com Maria, o aluno está sempre questionando sobre a forma como é tratado pelos colegas, que riem dele e o chamam de mole, e sobre as coisas que eles conseguem fazer e ele não. Na avaliação da professora, José está começando a reconhecer o alfabeto e os números.

A aluna Tereza - (Professora Abadia)

Tereza tem onze anos e frequenta a escola desde os sete anos de idade, sempre na primeira série. Segundo nos disse a professora, de acordo com o laudo médico, fornecido pela AACD, Tereza tem paralisia cerebral, mas, na opinião de Abadia, a sua aluna é deficiente

mental. Seu parecer, conforme nos disse, é baseado em seu comportamento, o qual Abadia declara ser semelhante ao dos alunos deficientes mentais com os quais trabalha na escola especial.

Tereza estuda regularmente no turno da tarde na sala de aula da professora Abadia e é atendida pela equipe do Ensino Alternativo, no turno da manhã, três vezes por semana, durante uma hora, quando recebe atendimento individualizado de acordo com as suas necessidades.

Tereza possui dificuldades motoras globais, conforme nos informou a professora. Revela dificuldades para se locomover, embora isso já tenha melhorado. Quando entrou na escola, Tereza andava bastante curvada, atualmente, já consegue caminhar bem mais ereta. Não consegue segurar o lápis para escrever, pois a sua mão direita é atrofiada. Manifesta também dificuldade na fala, que é pouco compreensível, mas Tereza compreende quando a professora lhe fala e tenta fazer o que lhe é solicitado.

Abadia nos explicou que Tereza é meiga, mas tem um comportamento difícil, pois não se concentra nas atividades e quer sair da sala de aula a todo instante. Quando decide que não quer fazer uma atividade, torna-se impossível fazê-la mudar de opinião.

Abadia assegurou que já conseguiu muito com essa aluna, pois agora ela permanece um pouco mais em sala de aula, coisa que antes ela não conseguia. É capaz também, de circular palavra, cobrir pontilhados e escrever o pré-nome, apesar da enorme dificuldade motora que apresenta. Está começando a descobrir a leitura, reconhece todas as sílabas, mas ainda não sabe formar palavras.

A aluna Ana – (Professora Aparecida)

Ana tem dez anos de idade e é a primeira vez que frequenta a escola. De acordo com a professora, Ana não tem nenhum laudo, e tudo o que sabe sobre a aluna é que ela teve

meningite aos oito meses de vida. Esta informação foi fornecida pelo pai da aluna, que informou também que Ana recebe o benefício fornecido pelo governo federal para as pessoas com deficiência. Mesmo a aluna não tendo um laudo que confirme a sua deficiência, a professora Aparecida considera que Ana é deficiente mental, em função de suas dificuldades que, na opinião da professora, são semelhantes às dificuldades de seu sobrinho deficiente mental.

Ana possui dificuldade motora, tem uma de suas pernas e uma de suas mãos atrofiadas e não tem sensibilidade no lado direito do corpo. Ana também não consegue falar e é muito agressiva.

De acordo com a professora, Ana demonstra um comportamento difícil, pois leva tudo à boca, come os lápis, a borracha, rasga as atividades, não tem noção de cores e não se concentra. É voluntariosa e atende às solicitações da professora apenas quando quer.

Aparecida contou-nos que as orientações recebidas pela escola, quanto ao trabalho a ser realizado com essa aluna no ensino regular, seria, inicialmente, apenas um trabalho de socialização devido à grande dificuldade de convivência social que a aluna apresentava. Assim, ficou estabelecido que a criança dividisse o seu período de estudo na escola entre a sala de aula regular e o atendimento individualizado no Ensino Alternativo, no mesmo turno.

Ana permanece na escola somente até a hora do recreio, ou seja, ela estuda duas horas e meia, sendo que permanece uma hora na sala de aula da professora Aparecida e, no restante do tempo, é atendida individualmente pelas professoras especialistas do Ensino Alternativo. Durante o tempo em que a aluna permanece na sala de aula, Aparecida nos assegurou que procura sempre desenvolver um trabalho em grupo, visando envolvê-la, pelo menos, socialmente, já que a aluna não fala e não consegue executar as atividades escritas em decorrência da falta de coordenação motora.

CAPITULO IV

SABERES DAS PROFESSORAS NA SUA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA COM O DEFICIENTE MENTAL

Queremos ter certezas e não dúvidas – resultados e não experiências –, sem nem mesmo percebermos que as certezas só podem surgir através das dúvidas e os resultados, somente através das experiências.

Carl Jung

Neste capítulo, serão apresentadas a análise e a discussão dos dados obtidos com base nos textos gerados pela transcrição das entrevistas realizadas com as professoras. Também serão consideradas como pertinentes a esta discussão as informações obtidas por meio de conversas informais entre a pesquisadora e as professoras.

Para a construção desses dados, ouvimos várias vezes as fitas gravadas das entrevistas, fizemos leituras e releituras das transcrições delas, procurando identificar os eixos temáticos que poderiam organizar nossa análise, de acordo com que os dados nos apresentavam.

Optamos por trabalhar as análises, organizando o texto em três grandes eixos. O primeiro eixo, “A formação profissional para o trabalho com o deficiente mental”, remete-nos à análise dos saberes curriculares e disciplinares presentes na vida dos docentes. Neste eixo, analisamos a ausência de disciplinas sobre a Educação Especial nos cursos de formação, necessidades da autoformação, saberes que as professoras possuem para o trabalho com o deficiente mental, saberes que elas consideram necessários para sua atuação com esse aluno e como se fundamentam teoricamente para realizar sua atividade com o aluno que apresenta deficiência mental.

No segundo eixo, “A concepção das professoras sobre o deficiente mental e a inclusão escolar”, a análise refere-se à forma como as professoras entendem a deficiência mental e a inclusão escolar. Analisamos, nesta categoria, a concepção sobre o deficiente mental, a

concepção sobre inclusão escolar, a opinião das professoras com relação à inclusão escolar do deficiente mental e a possibilidade de aprendizagem, e a necessidade de criar estratégias diferenciadas para desenvolver a prática com o aluno deficiente mental.

O terceiro eixo, “A prática pedagógica com o deficiente mental”, refere-se à compreensão da prática docente das professoras participantes. Abordamos, nesse eixo, aspectos referentes à prática docente, procurando evidenciar os saberes experienciais que estão subjacentes aos relatos das professoras. Analisamos questões sobre a escolha profissional das professoras, como elas se tornaram professoras do aluno deficiente mental; o tempo de atuação profissional com o deficiente mental; as dificuldades na execução do trabalho com o aluno deficiente mental; como as professoras fazem para desenvolver a prática com o aluno deficiente mental; e se as professoras recebem ajuda para trabalhar com esse aluno.

Utilizamos o registro em itálico para a transcrição das falas das professoras e, conforme já mencionado, atribuímos nomes fictícios tanto para as professoras como para o aluno ou outra pessoa mencionada nas entrevistas.

4.1 – A formação profissional para o trabalho com o deficiente mental

Os saberes da formação profissional são aqueles, que, segundo Tardif (2002, p. 37), destinam-se “à formação científica ou erudita dos professores”.

Nesse sentido, ao analisarmos a formação das professoras participantes desse estudo, constatamos que nenhuma delas teve, em seu curso de magistério, disciplinas que lhes permitissem um conhecimento específico para trabalhar com o deficiente mental.

Até a década de 1990, o curso que habilitava o professor para atuar com as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, era o curso denominado “Normal”, que era

correspondente ao ensino médio de hoje. Nesse curso não era oferecida disciplina alguma referente ao trabalho com os alunos deficientes.

Atualmente, existe o curso, em nível de graduação, denominado “Normal Superior”, o qual a professora Aparecida diz ter concluído recentemente, no final do ano de 2005. Neste curso, Aparecida menciona ter feito uma única disciplina sobre Educação Especial e um estágio de observação de vinte e cinco horas em uma escola de ensino especial.

“Eu tive, no último período do curso, uma disciplina denominada “Portadores de Necessidades Especiais”. Nessa disciplina, foi visto um pouquinho sobre cada tipo de deficiência, mas foi muito rápido e o que nos foi passado foi apenas a teoria mesmo. Aí fizemos um estágio, sendo que o meu foi realizado em uma escola especial. Foi um estágio de observação em que pude ver o trabalho que eles fazem com as crianças maiores em fase de alfabetização e, às vezes, tento lembrar, resgatar alguma coisa para trabalhar com minha aluna” (Professora Aparecida).

Notamos, pelo relato da professora Aparecida, que o estágio na Escola de Educação Especial possibilitou-lhe conhecer um pouco da atuação das professoras especiais com os alunos deficientes mentais. Embora tenha sido um estágio de poucas horas, consideramos que foi significativo para a professora Aparecida, no sentido de ter mais confiança no seu trabalho. Isso demonstra que o contato com os alunos na prática, ou seja, na escola, é muito útil e importante.

A professora Maria relatou-nos que ainda não concluiu o curso Normal Superior, mas sabe que apenas no último período deste curso será oferecida uma disciplina sobre a Educação Especial, complementada por um estágio de vinte e cinco horas.

“Vou ter uma disciplina sobre os alunos que têm necessidades educacionais especiais, mas esta será oferecida apenas no último período do curso. Olha só, o curso tem a duração de três anos e só nos últimos seis meses é que vou ter uma disciplina de Educação Especial e um estágio de vinte e cinco horas” (Professora Maria).

A professora Abadia graduou-se em Geografia e argumenta não ter tido nenhuma disciplina neste curso sobre a Educação Especial.

“Formei-me em geografia e durante todo o curso não tive nenhuma disciplina referente à Educação Especial. Não tive nenhuma disciplina que abordasse algum tipo de deficiência” (Professora Abadia).

A questão da precariedade, que caracteriza os cursos de formação docente, é discutida por vários autores, como Bueno (1996); Arroyo (1996); André e Fazenda (1991). Por um lado, esses cursos são constituídos por uma intensa valorização das aprendizagens teóricas em detrimento da dimensão prática da atividade docente e, por outro lado, não propiciam aos professores a aprendizagem sobre como trabalhar com os alunos que têm deficiência, e são limitados no tempo. Perrenoud (1993) comenta que a formação de professores se faz para uma escola ideal, por isso, é considerada curta, inadequada e insuficiente.

Conforme afirma Carvalho (1996, p.113), “a formação de nossos professores ainda não contempla, suficientemente, o respeito à diferença, e as matérias do currículo, os estágios e a prática de ensino são, geralmente, programadas para crianças dita normais”.

Sobre isso Glat (1999) complementa:

A pouca inserção da Educação Especial nos cursos de formação, seja a nível secundário, seja na graduação, tanto sob o aspecto teórico quanto prático (o que devia se dar através dos estágios e prática de ensino), sem dúvida, faz com que os profissionais sejam “jogados⁹” no mercado de trabalho bastante despreparados (GLAT, 1999, p.29).

A relevância da formação e/ou capacitação dos professores é abordada por autores como Glat (1998) e Mrech (1998), como sendo uma das barreiras a serem vencidas no processo de implantação da proposta de inclusão escolar. Ficou evidenciado, na opinião das

⁹ Grifo da autora.

professoras, que a falta de preparo dificulta o seu bom desempenho profissional com seu aluno deficiente mental.

No entanto entendemos que os cursos de formação de professores, tanto o de magistério em nível médio quanto o de graduação, definem apenas o início da carreira de formação docente, pois a formação, segundo Dal-Forno (2005, p.100), “é uma construção diária e permanente e se dá no decorrer da vida, em diversos espaços de interação e reflexão”.

Tardif (2002) ressalta que os professores, após conclusão de seus cursos de graduação, precisam buscar a sua autoformação e atualização, utilizando, para isso, diferentes recursos, como, por exemplo, cursos, leituras e diálogo entre os pares. A autoformação se torna necessária porque, por um lado, nenhuma formação termina com o curso e nem se constrói apenas nele. Por outro lado, ser professor implica ter de enfrentar diariamente diversas situações diante da diversidade nas formas de ser e pensar de seus alunos, que são provenientes de famílias com diferentes condições sócio-econômicas. Além disso, como as professoras não possuem os saberes da formação para trabalhar com o aluno deficiente mental em sala de aula do ensino regular, elas necessitam da autoformação para enfrentar as dificuldades impostas pelo desafio de ter de trabalhar numa perspectiva para a qual não recebem a devida preparação.

A professora Abadia revela que devido ao fato de seu curso de graduação em geografia não a ter preparado para trabalhar com o aluno deficiente mental, ela procurou fazer pós-graduação em “Processos de Ensino Aprendizagem”. Porém ela relata que, nesse curso de especialização, também não foi abordado nada relativo aos alunos com deficiência mental. Abadia nos informou que fez, então, um curso de formação continuada em transtornos mentais graves durante seis meses, mas revela que esse curso também não atendeu a todas as suas expectativas de conhecimento sobre o deficiente mental e a forma de trabalho a ser desenvolvida com ele.

“No ano passado, eu fiz um curso de seis meses sobre transtornos mentais graves. Esse curso me ajudou a entender algumas coisas, mas não foi suficiente, pois ainda falta muito, que dizer, tem muita coisa sobre o deficiente mental, sobre como trabalhar com ele, como lidar com sua mudança de humor, que eu não sei e nem sei se será possível saber algum dia” (Professora Abadia).

De acordo com Dal-Forno (2005), a prática pedagógica possui uma complexidade que requer um movimento de busca por conhecimentos que se fazem necessários, principalmente em relação ao trabalho com o aluno deficiente mental. Essa busca está presente no dia-a-dia das professoras, que procuram suprir a ausência de alguns conhecimentos do curso de formação inicial por meio da autoformação.

Maria, pelo seu relato, demonstra o quanto considera importante a aquisição de conhecimentos sobre as pessoas com deficiência mental. Ela afirma que faz cursos de formação continuada sobre a Educação Especial desde que iniciou seu trabalho no Programa Ensino Alternativo, e, embora esses cursos atendam apenas parcialmente às suas expectativas, eles são relevantes para o seu trabalho com o deficiente mental.

“Desde que iniciei no Ensino Alternativo, sempre tive formação continuada. Além disso, procuro participar de eventos relacionados à Educação Especial, simpósios, palestras e congressos. Eu acho que, em parte, os cursos de formação continuada são muito importantes, mas falta, ainda muito, a saber, principalmente como trabalhar com esse aluno, até onde ele poderá chegar, o que vou conseguir com ele” (Professora Maria).

A autoformação é uma necessidade do professor, pois por meio dela, poderá conhecer novas teorias que lhe permitirão melhorar sua atuação, mas é necessário que haja um espaço na escola, para que aconteçam, sistematicamente, encontros, estudos e discussões com os professores sobre a prática pedagógica que desenvolvem diariamente. Nesse sentido, entendemos que é preciso tornar a escola um espaço de aprendizagem para o professor, estabelecendo uma articulação dos vários saberes que possuem mediante os encontros de estudos e discussões. É preciso que a escola estabeleça espaços para a formação dos

professores, possibilitando-lhes “desenvolver uma concepção em que os alunos com deficiência mental possam ser reconhecidos como pessoas ativas em seu mundo social e escolar, e que as representações que foram encontradas nesse estudo sejam substituídas pela melhoria das práticas pedagógicas” (CAETANO: 2002, p.155-156)

As professoras nos relataram que descobriram possuir alguns saberes sobre a deficiência mental somente no momento em que passaram a trabalhar com alunos nesta situação, a relacionarem-se com eles. Nesse sentido, Tardif (2002) esclarece que uma das características do saber docente é estar interligado com as relações estabelecidas entre os professores e seus alunos.

Para Maria, o saber que acredita ter lhe possibilitado desenvolver o trabalho com o aluno deficiente mental é a persistência, pois, em sua opinião, às vezes, frente às dificuldades e ao insucesso do aluno, o trabalho torna-se desanimador.

“Eu acho que o meu saber é a persistência, é não ter desânimo, porque, às vezes, é muito difícil trabalhar com meu aluno deficiente mental. O seu desenvolvimento é muito lento, suas dificuldades são grandes e, se eu não fosse persistente, não conseguiria desenvolver nenhum trabalho com ele e desanimaria na primeira dificuldade” (Professora Maria).

A professora Maria considera que a persistência constitui-se em um saber, pois, para ela, é o que a estimula a não desistir do trabalho. Isso, embora não possa ser visto como fundamental para o processo educacional, não deixa de ter a sua importância, principalmente ante as dificuldades que a professora revela sentir ao executar o trabalho com a sua aluna deficiente mental.

O saber que a professora Aparecida acredita ter para trabalhar com o deficiente mental origina-se do amor que sente pela profissão, e das experiências que vivencia com o seu sobrinho, que é também deficiente.

“Eu acho que o meu saber veio assim, do meu amor pela profissão mesmo, porque eu acho que é uma batalha para mim estar todo dia fazendo um aluno aprender um pouquinho. E o saber que eu tinha e tenho é o fato do meu sobrinho ter tido esse problema e eu acompanhei a doença, os diagnósticos, o tratamento todo. Eu acompanho a minha irmã e vejo o jeito que ela o trata, o que ela aprende para lidar com ele e a gente vai aprendendo também um pouquinho de cada coisa. A gente nem sabe se é certo, mas tem funcionado. Às vezes, não está assim tão eficaz, mas tem me dado um pouquinho de apoio para trabalhar dentro de sala de aula com minha aluna deficiente mental” (Professora Aparecida).

A professora Aparecida, ao mencionar os saberes que tem para o trabalho com sua aluna deficiente mental, revela, direta ou indiretamente, os sentimentos e as motivações que, de certa forma, influenciam sua prática pedagógica cotidiana. Com esse relato, Aparecida demonstra a visão que tem de si mesma, na condição de professora de uma aluna deficiente mental, e de onde vêm os conhecimentos para a sua atuação com essa aluna.

Já o saber que a professora Abadia considera ter para trabalhar com a sua aluna deficiente mental é a paciência, a coragem e o respeito pelo outro.

“O meu saber é a paciência e a coragem. Eu não sei explicar, porque eu não tinha muito conhecimento, aí eu fui procurando aprender junto com ela que foi me ensinado o que eu precisava aprender. Eu sento com ela e vou lhe perguntando o que ela consegue fazer. Aí quando ela não quer fazer a atividade proposta, não adianta insistir que ela não faz mesmo. Eu entendi que essa sua atitude não é por teimosia, mas é porque ela tem os seus limites. Mas quando quer fazer as atividades, eu vou lhe questionando e ela faz. Eu aprendo com ela, e esse saber só pode ser de Deus porque ninguém me ensinou isso. É preciso respeitar os limites humanos e isso eu aprendi com minha mãe. Foi ela que me ensinou essas coisas de respeito” (Professora Abadia).

Observamos que diante do preconceito que historicamente acompanha os alunos com deficiência mental, a postura da professora representa uma atitude positiva com relação à inclusão escolar desses alunos, uma vez que esta requer que o professor assuma uma postura diferenciada, buscando trabalhar o respeito às diferenças.

Interessante é que os saberes que as professoras consideram ter, para trabalhar com o aluno deficiente mental, referem-se a algumas qualidades ou atributos especiais que, para elas, são necessárias na prática com esse aluno. Essas qualidades seriam persistência, amor,

respeito, compreensão, paciência e coragem, o que demonstra ser uma postura assistencialista de direcionamento para a prática pedagógica.

De acordo com Glat (1999, p.48), destaca-se nessa postura, “uma vocação intrínseca ou até mesmo divinamente inspirada, na qual o trabalho é visto como uma “missão¹⁰” (defender os fracos e oprimidos) a ser cumprida aqui na terra”.

A postura das professoras Maria, Abadia e Aparecida, com relação à atuação com o deficiente mental, evidencia os sentimentos que possuem com relação à sua prática pedagógica e a opinião que têm sobre si mesmas, como professoras desses alunos.

De acordo com o que nos foi relatado, os saberes que elas dizem necessitar adquirir, em função da prática com o aluno deficiente mental, referem-se ao conhecimento específico sobre a deficiência, relacionado com a questão da forma de como trabalhar com esse aluno.

“Eu gostaria de saber mais, principalmente sobre a parte neurológica mesmo. A gente teria que saber qual a área do cérebro foi afetada, como foi, como trabalhar com o deficiente mental e o que esperar dele” (Professora Maria).

“Eu gostaria de saber a fundo sobre a deficiência mental. Que distúrbio essa criança tem, onde foi danificado. Ver mesmo a parte da medicina, o que é realmente essa deficiência e se é apenas isso que a minha aluna tem, pois eu acho que não é só isso. Eu gostaria de saber o que é para poder ajudá-la” (Professora Aparecida).

“Eu queria entender assim, de verdade, sobre a deficiência, entender essa criança. Eu queria saber tudo, como trabalhar com ela respeitando as suas limitações e fazendo-a desenvolver-se. Então eu queria saber de verdade, mais profundamente, conhecer mesmo sobre a deficiência mental” (Professora Abadia).

Na opinião das três professoras, os deficientes mentais possuem uma limitação orgânica, que necessitaria ser identificada e tratada para que elas pudessem definir melhor o trabalho a ser desenvolvido com esses alunos. Nesse sentido, esclarece Miranda (2003, p.179), “as professoras centram o déficit no aluno deficiente mental, na sua predeterminação

¹⁰ Grifo da autora

biológica, que entende o desenvolvimento acontecendo de dentro para fora, sem interferência do meio”.

De acordo com Vigotski (1997), a criança deficiente mental não deve ser analisada apenas pelo déficit orgânico, pois ela não se reduz a ele. Ao contrário, ela se esforça em “superá-lo, compensá-lo ou adaptar-se a ele”, procurando novas formas de se reorganizar, (MIRANDA, 2003, p.179).

Observamos que as professoras não podem ser responsabilizadas, sozinhas, pela visão que têm da deficiência mental, pois, conforme nos relataram, tais conhecimentos não lhes foram passados em seus cursos de graduação e nem de pós-graduação. Sabemos, conforme já foi mencionado, que esses cursos, de forma geral, não possibilitam aos professores aprenderem a trabalhar com os alunos que têm deficiência, conhecimentos estes que, na concepção dessas professoras são fundamentais considerando a perspectiva da inclusão escolar.

Concordamos com Dal-Forno (2005) quando nos argumenta que:

Sem dúvida que os cursos de licenciatura, que formam professores para diversas áreas de atuação, necessitam adequar seus currículos com vistas à formação de um profissional melhor qualificado e comprometido com a aprendizagem de todos os alunos. Entretanto não é apenas fazendo um curso de formação, com disciplinas referentes às diferenças dos alunos, que o professor terá condições de resolver todos os problemas que se apresentarem em sala de aula (DAL-FORNO, 2005, p.121).

Com o exercício da docência, o professor irá encontrar obstáculos, que irão surgindo diariamente de acordo com a realidade vivida e experienciada. O professor, no exercício de seu trabalho, terá de enfrentar situações diversas, as quais exigirão saberes que só serão construídos diante de tais situações. Assim, além dos saberes adquiridos com a formação, as professoras vão adquirindo saberes na prática, na execução de seu trabalho, nas relações estabelecidas com seu aluno deficiente mental e com seus colegas de trabalho.

De acordo com Tardif (2002),

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (TARDIF, 2002, p.234).

Esses saberes oriundos da prática são aqueles identificados pelo autor como experienciais ou práticos, pois são construídos com base no conhecimento, pelo professor, do seu contexto de trabalho. São eles que lhes possibilitam a aquisição de algumas certezas sobre esse contexto. Esses saberes são frutos da prática pedagógica, pela qual são validados, constituindo, para os professores, os fundamentos de sua competência profissional. Os saberes experienciais são aqueles com os quais o professor estabelece o diálogo com os saberes disciplinares e curriculares. São eles que lhe permitem julgar a formação recebida.

Tardif (2002) afirma, ainda, que:

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos¹¹” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002, p.54).

Por meio do relato das professoras pesquisadas, verificamos que elas desenvolveram saberes e competências procurando suprir as limitações de sua formação, para atender às dificuldades vividas dentro de sala de aula com seus alunos deficientes mentais.

“Eu não tinha conhecimentos sobre o deficiente mental quando recebi a aluna com essa deficiência em minha sala de aula. Eu tenho feito leituras sobre o assunto, mas fui aprendendo mesmo foi no trabalho com ela, buscando alternativas para as dificuldades que aparecem, testando atividades, verificando as que ela consegue fazer e observando seu comportamento. Desta forma, compreendi que a sua resistência em fazer alguma atividade não é por teimosia e sim porque possui limitações que a impede de fazê-las. Eu aprendi que é preciso respeitar os seus limites” (Professora Abadia).

“Eu tenho formação continuada com a equipe do NADH e tenho aprendido algumas coisas com essa formação, mas acho que no trabalho de sala de aula eu tenho

¹¹ Grifo do autor

aprendido, de fato, é com a minha prática, com as tentativas que faço para resolver as dificuldades que vão surgindo no trabalho. Eu vou testando atividades, selecionando o que dá certo, observando o comportamento de meu aluno, as suas reações frente às atividades e, assim, vou desenvolvendo o trabalho com ele e descobrindo, aprendendo como fazer para que ele se desenvolva” (Professora Maria).

“Eu acho que os cursos de formação tentam sanar as dificuldades da gente como professora. Então eu aprendi um pouco, mas não o suficiente para me sentir preparada. Eu acho que o meu preparo tem vindo aos poucos no dia a dia mesmo, ao aparecer aquela dificuldade, eu tento ir lá e resolvê-la, apareceu outra dificuldade eu tento buscar alternativa. Eu faço isso não é com a capacitação que eu tive, mas é com o dia-a-dia, com o que estou aprendendo da maneira que vou lidando e pegando dicas com as outras professoras. Com esse trabalho mesmo de trocas de experiências, acho que tem sido melhor do que com os cursos que eu frequentei” (Professora Aparecida).

Verificamos que os saberes das professoras Aparecida, Abadia e Maria, para trabalhar com os alunos deficientes mentais, estão relacionados, principalmente, com os saberes pessoais e aqueles oriundos de suas próprias experiências, além da troca de experiências.

Nessa perspectiva, a experiência profissional foi apontada como sendo a mais influente fonte de aprendizado para essas professoras, no que diz respeito ao trabalho em sala de aula com o deficiente mental, pois todas mencionaram não terem recebido nenhum preparo em sua formação inicial para trabalhar com esses alunos. Elas não ignoram que a aprendizagem referente à profissão é, em parte, fruto de suas formações, mas afirmam que aprenderam também com a prática pedagógica com o deficiente mental, a qual lhes permitiu irem construindo saberes experienciais.

Nesse sentido, reportamo-nos novamente a Tardif (2002), que caracteriza os saberes docentes como plurais, compósitos e heterogêneos, uma vez que se originam do próprio desenvolvimento do trabalho, dos conhecimentos e das manifestações do saber-fazer e do saber-ser.

Conforme nos informa Borges (2001),

[...] os professores são tomados como produtores de seus próprios saberes, no exercício de sua função docente, desenvolvem truques, esquemas e estratégias que

lhes possibilitem superar as mais diversas situações, que, embora corriqueiras, são dinâmicas. Essas técnicas, truques e estratégias desenvolvidos pelo docente na “solidão” de si com suas repletas salas de aulas são saberes que lhe são particulares e, se não socializados, permanecem em segredo (BORGES, 2001, p.50).

Esses saberes, permanecendo em segredo, impedem, por um lado, sua socialização e, por outro lado, o seu desenvolvimento, sua sistematização e aprofundamento. Gauthier (1998) nos adverte que, se as experiências positivas ficarem restritas à sala de aula, não será possível haver uma reflexão mais crítica sobre elas, e, com isso, não se faz a “ ligação e mútua retro alimentação da prática/teoria/prática”. (BORGES; 2001, p.50)

4.2 – A concepção das professoras sobre a deficiência mental e inclusão escolar

Ao analisarmos a concepção que as professoras têm de deficiência mental, verificamos que, de certa forma, existem semelhanças entre as suas opiniões. Uma dessas semelhanças refere-se ao fato de entenderem que o deficiente mental possui limitações cognitivas, mas que isso não impede a sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

“Eu acho que o deficiente mental tem que ser olhado com outros olhos porque ele não produz o mesmo que o outro sem deficiência produz. Ele até consegue se desenvolver, mas não é igual às pessoas que não têm deficiência. Por mais que insista, por mais que tente, eu acho que ele não consegue, pois é limitado cognitivamente” (Professora Abadia).

“Para mim, as pessoas com deficiência mental possuem limitações cognitivas, mas têm condições de se desenvolverem. A gente é que precisa olhar para o deficiente mental e ver as suas potencialidades” (Professora Maria).

“Antes de meu sobrinho e essa aluna existirem na minha vida, eu pensava que o deficiente mental tinha que ficar na casa dele. Eu achava que ele não aprenderia, que ele precisava apenas de cuidados e de carinhos. Agora não, hoje eu penso diferente, eu acho que ele é capaz. Eu não vejo mais o deficiente mental como totalmente débil mental. Eu acho que ele tem habilidades, mesmo que o cérebro não tenha todo o funcionamento, tenha sido danificado, a gente tem que descobrir alguma coisa que o deficiente tem, algum potencial, principalmente a minha aluna. Eu vejo que ela tem potencial e, em vez de ter dó dela, é preciso descobrir as suas habilidades e ajudá-la, colocá-la no convívio social” (Professora Aparecida).

A forma como as professoras Maria, Abadia e Aparecida concebem e explicam a deficiência mental retratam aspectos das mudanças ocorridas na maneira que as diversas culturas conceberam este fenômeno. Acreditava-se, até certo tempo atrás, que uma pessoa com deficiência mental possuía limitações globais, que impediam totalmente o seu desenvolvimento. Tinha-se uma visão patológica da pessoa com deficiência mental, caracterizando a forma de lidar com essas pessoas. Hoje, pode-se dizer que essas concepções modificaram-se, isto é, o deficiente mental passou a ser visto como possuidor de habilidades, capacidades que lhe permitem ajustar-se às exigências sociais, conviver e serem felizes.

Ao analisarmos a concepção que as professoras têm sobre a inclusão escolar, verificamos que existe concordância quanto a sua importância como direito de todas as pessoas, mas elas não consideram que possa ser realmente concretizada.

“A inclusão escolar é difícil de ser concretizada, mas é fundamental para o aluno que tem deficiência mental. Ele precisa conviver com as pessoas que não têm deficiência, pois ele tem os mesmos direitos da pessoa não deficiente, e por isso deve estudar na escola regular. Mas é preciso preparar o professor para trabalhar com o deficiente mental. Eu consigo trabalhar com o meu aluno, mas, se tivesse a preparação, meu trabalho talvez fosse melhor e menos difícil” (Professora Maria).

“A inclusão escolar, em minha opinião, ainda não existe e dificilmente acontecerá. Eu penso que ela deveria acontecer, é um direito de todos, mas, primeiramente, os professores teriam que ser preparados para trabalhar com os alunos deficientes. Eu fico angustiada por não saber, não ter uma diretriz para trabalhar com a minha aluna deficiente mental. Então, eu faço o que acho possível fazer e vejo que ela está se desenvolvendo, mas é de uma forma muito lenta” (Professora Abadia).

“Eu acho complicada e difícil para acontecer, mas tem que existir. Só que é preciso preparar, principalmente, o profissional que está lidando diretamente com o deficiente mental. Ele tem que estar preparado, porque trabalhar com o deficiente mental causa ansiedade, causa medo. Isso não quer dizer que a gente não vai dar conta. Eu achava que não ia conseguir e eu vejo que consigo trabalhar com minha aluna. Mas, se houvesse mais investimento nessa área, no profissional, eu acho que as coisas funcionariam de fato. Nós professores, temos que estudar fazer cursos para aprendermos a trabalhar com esses alunos. Caso contrário, eles vão freqüentar a escola, mas não estarão de fato incluídos, pois não receberão o apoio que necessitam” (Professora Aparecida).

Notamos que, por um lado, as professoras demonstram boa vontade quanto ao processo de inclusão escolar, mas, por outro lado, apontam a falta de formação adequada como um dos aspectos que inviabilizam a sua concretude.

A questão da inclusão escolar, tanto da pessoa com deficiência mental quanto das pessoas que têm outros tipos de deficiência, tem sido muito discutida no meio acadêmico, e as opiniões tem sido diferenciadas.

De acordo com Tessaro (2005), existem controvérsias quanto às opiniões sobre a inclusão escolar dos deficientes. Segundo ele, existem autores, como Omote (1999), que se mostram favoráveis à inclusão, porém acreditam que nem todos os alunos com deficiência possam ser incluídos no ensino regular. Já outros autores, como Mazzotta (2001) e Mrech (2001), consideram a inclusão um processo complexo, pois abrange a inclusão de todos, independente das limitações e possibilidades individuais de cada um. Por sua vez, Glat (1998) e Miranda (2001) consideram a inclusão escolar um processo utópico e difícil de acontecer. No entender desses autores, o movimento pela inclusão implica a representação de uma sociedade ideal, perfeita, sem problema algum. Finalmente, existem autores como Mantoam (1997), que se mostra totalmente favorável à inclusão escolar e defende, até mesmo, a inclusão total, ou seja, independente do tipo e/ou nível de deficiência que o aluno possui, todos devem ser incluídos na escola regular de ensino.

Verificamos que a inclusão escolar foi imposta por leis, decretos e portarias, e consiste, também, em uma conquista das pessoas excluídas do convívio social, devido às suas características peculiares.

Porém Glat (1998) e Mrech (2001) deixam explícito que o fato de uma proposta virar lei não é suficiente para que seja automaticamente aplicada. É impossível desconsiderar as barreiras, dificuldades e falta de estrutura das escolas, que interferem na implantação de uma proposta como essa.

Uma das principais barreiras para que ocorra a inclusão escolar, segundo esses autores, é o despreparo dos professores para receber o aluno com deficiência em suas salas de aula. Eles mencionam que o professor precisa ser preparado para trabalhar com a singularidade e diversidade de seus alunos.

Observamos que a preparação do professor para o trabalho com o deficiente mental foi mencionada pelas três professoras participantes de nosso estudo como uma das necessidades fundamentais para que ocorra a inclusão escolar. No entanto elas também alegaram que, embora não tenham tido a formação adequada para atuar no ensino regular com os alunos deficientes mentais, elas têm conseguido desenvolver o trabalho com esses alunos e percebido que eles estão se desenvolvendo.

Podemos perceber que essas professoras conseguem trabalhar com seus alunos deficientes mentais, pois o saber se constrói na interação entre o sujeito e o ambiente. Conforme afirma Pimenta (2000), é no cotidiano da ação docente que o saber é construído. Segundo a autora, esse saber é que irá fundamentar o trabalho docente, e, desta forma, a prática é a representação desse saber.

Tardif (2002) contribui, complementando que:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2002, p.14).

Nesse sentido, entendemos que os saberes das professoras Maria, Abadia e Aparecida foram adquiridos em diferentes fontes, mas a falta dos saberes profissionais para trabalhar com o aluno deficiente mental parece ter sido suprida, de alguma forma, pelos saberes pessoais e experienciais que foram sendo construídos durante suas vidas e na prática pedagógica cotidiana com esses alunos. Para nos, a inclusão escolar significa garantir o direito

de todos à educação, sendo que este direito é assegurado pela constituição Federal e pela L.D.B. Assim, uma das condições fundamentais refere-se à preparação dos professores. A aquisição, na formação profissional, de saberes sobre a deficiência mental, aliada aos saberes pessoais, e os saberes construídos na experiência, na interação com alunos com essa deficiência possibilitarão a melhor escolarização para esse aluno, sendo este um dos aspectos que caracteriza a inclusão escolar.

Outra questão relacionada com a inclusão escolar refere-se aos sentimentos das professoras sobre a inclusão escolar do deficiente mental. A professora Maria revelou-nos que necessita aprender mais sobre essa deficiência e demonstrou preocupação com a aceitação do aluno deficiente mental pelos alunos não deficientes, mas alegou que a escola regular é a melhor escola para ele. Porém Abadia e Aparecida, ao falar desses sentimentos negam a inclusão, ao mencionarem que a escola especial é a melhor escola para esse aluno, revelando sentimentos de receio, insegurança, ansiedade, incertezas, impotência e despreparo profissional.

“Eu sinto que preciso aprender muito. Eu tenho que conhecer bastante nesta área da deficiência mental, para saber trabalhar com os meus alunos ditos normais, a aceitação deles pelos deficientes mentais, e não considerá-los apenas meninos bobos da sala de aula. Mas eu acho que a melhor escola para o deficiente mental é a escola regular, pois meu aluno sempre me fala que gosta muito mais da nossa escola do que da escola especial onde ele estudava” (Professora Maria).

“Às vezes, ela me assusta me apavora. Outras vezes, eu penso que é assim mesmo. Me dá uma ansiedade, uma agonia. Tem hora que a gente começa nem a acreditar que isso pode ser verdade, a ter esperança que essa aluna esteja mesmo incluída. Ah é muito complicado, eu acho, ainda, que a escola especial é melhor para o deficiente mental, que lá ele terá melhor rendimento ” (Professora Abadia).

[...] “o sentimento foi de medo, de insegurança. Eu me perguntava, será que eu vou conseguir trabalhar com ela no meio de vinte e seis alunos? Será que eu vou conseguir ajudá-la? Agora eu estou mais tranqüila, porque vejo, assim, um pouquinho de progresso, eu vejo que hoje ela já aprendeu alguma coisa. Então isso me deixa mais feliz, mas eu sinto que ainda é pouco e acho que, se estudar, eu posso fazer mais. No entanto eu penso que a escola especial seria melhor para o deficiente mental, porque as professoras de lá são qualificadas para ajudá-los” (Professora Aparecida).

Segundo Garcia (1998, p.62), é comum, no início de um trabalho ainda não realizado, como ter pela primeira vez o aluno deficiente mental em sala de aula, a professora apresentar sentimentos de “insegurança e falta de confiança em si mesma”.

A professora Aparecida julgava não saber como agir e nem como reagiria à aluna na sala de aula. Aparecida desconhecia os aspectos relacionados com o desenvolvimento e também as possibilidades de aprendizagem de sua aluna. Mas, conforme nos revelou, esses sentimentos foram se transformando com o dia-a-dia, com a convivência, e assim foi aprendendo a conhecê-la e a lidar com ela, compreendendo que seria possível desenvolver o trabalho. A professora nos revela ter aprendido, também, coisas que consideram úteis tanto para o seu trabalho como para a sua vida pessoal. Esta foi também a opinião da professora Abadia, que mencionou ter aprendido a ver o deficiente mental de uma forma mais afetiva. Descobriu nele características que lhe despertaram alguns sentimentos importantes para a vida.

“Eu tenho aprendido a trabalhar com a diferença porque a gente costuma cobrar igual de todos os alunos. Eu ensino de uma forma e todos os alunos vão aprender daquela forma. Com ela, eu vi que é diferente. Eu tenho que buscar alternativas para que aprenda. Então, isso a gente leva um pouquinho para a vida, quer dizer, não existe só um caminho, existem várias alternativas para alcançar meus objetivos e com ela eu aprendi isso. Eu aprendi também a ter mais paciência, pois às vezes eu sou um pouco ansiosa, então eu tenho aprendido com ela a esperar mais porque eu sei que com ela é a longo prazo. A gente quer tudo muito rápido na vida e com ela aprendi, que às vezes, é preciso esperar um longo tempo para que as coisas aconteçam” (Professora Aparecida).

“Eu os acho felizes e muito puros. Isso faz a gente olhá-los com outros olhos, aquele olhar de alma mesmo. Eles nos ensinam a ver o lado humano da vida” (Professora Abadia).

Verificamos que a experiência, o convívio, o trabalho com o deficiente mental possibilitaram a essas professoras uma mudança em suas concepções e atitudes,

proporcionaram uma reorientação, ou seja, um novo pensar e agir, pois aprenderam a vê-los como seres humanos, que, como quaisquer outros, têm suas diferenças.

A professora Maria menciona que modificou sua opinião sobre a escola mais apropriada para o deficiente mental, também pela convivência com seu aluno. Ela assegura ter compreendido que não deve haver exclusão escolar.

“Eu tenho aprendido que esses alunos têm o direito de estudar na mesma escola que os ditos “normais”. Antigamente, eu pensava que o lugar deles era na escola especial, mas agora eu não penso assim. Acho que não deve haver exclusão, porque o excluindo não vou melhorá-lo. Isto eu sei porque o meu próprio aluno deficiente mental diz para mim que não quer mais voltar para a escola de meninos bobos. É assim que ele se refere à escola especial de onde veio” (Professora Maria).

É importante verificar que as três professoras afirmaram ter aprendido na convivência com os seus alunos deficientes mentais e como essa aprendizagem influenciou em suas formas de pensar e agir como profissionais da educação.

Sobre a necessidade de criar estratégias diferenciadas para a prática com o aluno deficiente mental, as professoras revelaram que fazem um planejamento diferenciado para trabalhar com seus alunos nesta condição.

“Eu faço o planejamento juntamente com a supervisora do Programa Ensino Alternativo. Ela me passa, semanalmente, o que está sendo trabalhado lá com a aluna e então eu direciono o meu planejamento, o que eu vou tentar fazer com ela em sala de aula. Tudo o que eu faço com ela é sempre em cima do que as professoras do Ensino Alternativo me passam porque lá o trabalho é individualizado e eu tento fazer as mesmas atividades só que é de forma coletiva, ou seja, eu a coloco junto a um grupo de alunos que podem ajudá-la. É claro que fico com um pouco de dificuldade porque, às vezes, tenho que atender o resto dos alunos” (Professora Aparecida).

Aparecida acentua que a referência para desenvolver o trabalho com sua aluna deficiente mental é sempre o Programa Ensino Alternativo. Ela informa trabalhar, em sala de aula, as mesmas atividades que são realizadas no referido Programa, mas, em sala de aula regular, a aluna desenvolve tais atividades em grupo. Para a composição do grupo, do qual irá participar, a professora convida os alunos que já dominam o conteúdo e que já sabem das

dificuldades da aluna, assim, eles a ajudam nas tarefas acadêmicas, o que contribui para a sua aprendizagem e também para mantê-la sentada e menos agitada.

O trabalho em grupo é relevante, pois promove a interação entre os alunos. Vigotski (1989) afirma, por meio de sua teoria, que é a partir de interações sociais que se dá o desenvolvimento e a individuação do ser humano, uma vez que as funções psicológicas superiores provêm da vida social. Assim, é possível argumentar que o desenvolvimento do ser humano é sempre mediado por seus pares. Segundo Góes (2000, p.25), o “sujeito não é passivo nem ativo: é interativo”.

Aparecida procura trabalhar em grupo com a aluna deficiente mental, como uma estratégia para desenvolver a sua aprendizagem e a cooperação entre os alunos. Acredita que essa estratégia interativa é útil também para os outros alunos, pois promove o estabelecimento de relações entre eles.

Essa forma encontrada pela professora para trabalhar com sua aluna deficiente mental é válida, porque o trabalho em grupo possibilita maior aproximação dos colegas com a aluna, levando-os a aprender a respeitar o outro e as suas diferenças, sendo este um aspecto fundamental para a perspectiva da educação inclusiva. O trabalho em grupo contribui também para a aprendizagem, tanto do deficiente mental como dos alunos não deficientes.

Vigotski (1989) esclarece que uma criança deficiente mental não é menos desenvolvida que outra criança com a mesma idade. Ela apenas possui outra forma de desenvolver-se. Para ele, as funções psicológicas superiores, próprias do ser humano, estão situadas, por um lado, nas suas características biológicas e, por outro, desenvolvem-se ao longo de sua história social. Desta forma, não existe uma única maneira de aprender, assim como não existe também uma única forma de ensinar. Segundo ainda Vigotski (1989), para haver realmente o aprendizado, é preciso envolver a interação com outras pessoas, a

interferência direta ou indireta das pessoas e, principalmente, o respeito à forma específica que uma pessoa tem para aprender.

Nesse sentido, o deficiente mental necessita do outro, que, no caso de sua escolarização, seriam o professor e os colegas, sendo que o professor precisa ser o mediador entre o aluno e o conhecimento a ser apropriado.

Assim, a professora Aparecida demonstra que procura desempenhar a função de mediadora, pois está buscando alternativas e saberes para favorecer a aprendizagem de sua aluna deficiente mental. Aparecida informa também que, mesmo sem estar preparada, necessita encontrar formas de garantir a aprendizagem da aluna deficiente mental e, por isso, procura fazer leituras, mas recorre muito ao Ensino Alternativo, pois as professoras que lá atuam são mais bem preparadas, ou seja, são consideradas especializadas para o trabalho com os alunos que têm deficiências.

Consideramos que a professora reconhece a importância de tomar como sua a responsabilidade de educar a sua aluna deficiente mental e, para isso, utiliza os recursos de que dispõe no momento. Buscar a autoformação e recorrer às professoras especializadas são algumas das alternativas encontradas pela professora, como estratégias para desenvolver seu trabalho, em razão da falta de conhecimentos específicos sobre o assunto.

Para a professora Abadia, a referência ao planejamento diferenciado consiste na construção de um caderno específico para a aluna deficiente mental, cujas atividades são norteadas pelo seu planejamento curricular anual, porém adaptadas conforme as possibilidades motoras da aluna.

“Eu monto um caderno separado para ela, mas relacionado ao que os outros alunos fazem, para que não haja uma diferença muito grande entre eles. Às vezes, xeroco maior para que ela tenha facilidade, devido à sua dificuldade motora” (Professora Abadia).

Verificamos que a professora Abadia preocupa-se em respeitar as características individuais de sua aluna ao montar um caderno diferenciado para ela. No entanto observamos que fazer adaptações curriculares ou desenvolver atividades diferenciadas, como exercícios em folha xerocada, exercícios de ligar, cobrir pontilhados, ou pintura não assegura a aprendizagem do deficiente mental, pois esse tipo de atividade não favorece o pensamento do aluno sobre o seu fazer.

A professora Maria revela que faz um planejamento diferenciado, mas, segundo ela, o seu aluno não aceita. Ele deseja fazer as mesmas atividades desenvolvidas pelos demais alunos.

“Eu faço um planejamento diferenciado, mas ele não gosta. Ele sempre pergunta o porquê de não estar fazendo as mesmas atividades dos colegas. Então eu trabalho muito em cima da técnica, em cima da experiência. Eu tento um tipo de atividade que deu certo com outro aluno, mas com ele não dá e eu fico sem saber o que fazer. Assim, vou testando atividades e descobrindo aquelas que dão certo, ou seja, que ele consegue fazer” (Professora Maria).

A professora Maria, ao mencionar que tem atividades que dão certo para alguns alunos e não para outros, torna evidente que a diferença existe entre todas as pessoas. Assim, o seu aluno deficiente mental é diferente de outros alunos que também têm a mesma deficiência. Maria menciona que procura desenvolver seu trabalho buscando descobrir as melhores estratégias para ensinar o seu aluno. A professora revela preocupação com as possibilidades do aluno, com o que ele é capaz de executar. Desconhecendo-as, ela vai desenvolvendo o trabalho aplicando atividades diferenciadas na intenção de descobrir aquelas que melhor se adaptam a ele. Isto nos leva a pensar que ela desenvolve seu trabalho conforme a sua intuição e o que seu conhecimento da situação lhe indica, demonstrando que não existe uma diretriz a seguir, um planejamento, mas que, pelo menos, não deixa de tentar alguma forma de fazê-lo.

4.3 – A prática docente com o deficiente mental.

Analisar a escolha profissional das professoras participantes de nosso estudo foi relevante, pois escolher significa decidir um caminho a ser seguido, e essa escolha, de forma geral, é resultado de várias influências que vão se constituindo em nós, desencadeando a identificação pela profissão. Conforme nos afirma Silva (2003, p.74 e75), “escolher uma profissão representa esboçar um projeto de vida, questionar valores, habilidades, preferências pessoais e, sobretudo a qualidade de vida que se pretende ter”.

A identificação pela profissão, normalmente, começa a se construir na infância e vai se consolidando por meio da escolarização, no contato permanente com os professores nas instituições de ensino. De acordo com Tardif (2002), os professores permanecem por um período de, aproximadamente, dezesseis anos imersos na escola, sendo esta o seu futuro local de trabalho. Assim, vão formando um corpo de conhecimentos, valores, representações e certezas ou incertezas sobre o fazer docente.

Nessa perspectiva, a questão da escolha profissional das professoras participantes não se restringiu a uma razão única como responsável por tal escolha, ou seja, segundo os seus relatos, houve desejos próprios, interferências familiares, influência de professores, situação financeira e mercado de trabalho. Porém houve unanimidade quanto à ênfase dada ao gosto pela profissão, o que pode ser constatado pela fala das três professoras.

“Eu comecei a ter o gosto pelo ensino assim que iniciei o estágio e depois, quando comecei a trabalhar tive certeza que estava na profissão certa” (Professora Abadia).

“Eu gosto tanto de ensinar que eu tive a oportunidade de largar, sabe, de deixar de ser professora, mas eu não quis” (Professora Aparecida).

[...] “mas eu sempre falo né, que eu trabalho que eu ensino por prazer. Sabe, eu penso que isso é o que importa na vida. Fazer aquilo que a gente gosta e eu gosto muito de ser professora” (Professora Maria).

Ao afirmarem o gosto e o imenso prazer pelo que fazem, as professoras demonstram a imagem positiva que construíram em relação à profissão. A identificação que as três professoras têm com a profissão se traduz no sentido que atribuem a seu papel de professora. Para Pimenta (2000), uma identidade profissional vai sendo estruturada conforme o significado que um professor confere à docência de acordo com seus valores, sua história de vida, suas representações, seus saberes, seus anseios e suas angústias.

Tardif (2002, p.108) complementa que a identidade profissional vai sendo construída durante a carreira, e o tempo vai contribuir “poderosamente para modelar a identidade do trabalhador”.

O fato de elas terem afirmado gostar do que fazem e o sentido atribuído à profissão, resultado do sentimento com relação a ela, também interfere na relação que as professoras estabelecem com os saberes da experiência.

Percebemos, por meio de seus relatos, que nenhuma delas demonstrou dúvidas e nem arrependimentos quanto à escolha profissional que fizeram. No entanto, ao serem questionadas sobre a opção de trabalhar com o deficiente mental, ficou evidenciado por duas professoras que esta não foi uma decisão própria. Tanto a professora Abadia como a professora Aparecida nos relataram que tal decisão ocorreu por parte da escola. Apenas a professora Maria optou por trabalhar com o deficiente mental no ensino regular.

“Foi indicação da escola. Pediram-me para eu aceitá-la em minha sala de aula, e eu não recusei. Eu sempre procuro ajudar, tento e faço o que eu posso” (Professora Abadia).

“Como a inclusão está aí, a gente tem que abrir as portas da escola. Então quando matriculou a garota aqui na escola, eles decidiram colocá-la na minha sala porque na minha sala a turma é menor. E, pelo diagnóstico, assim, da supervisora a minha turma estava com um índice mais alfabetizado do que as outras turmas, então daria para eu fazer um trabalho com essa aluna. Como eu gosto de ajudar, eu aceitei” (Professora Aparecida).

“Foi opção minha. Eu estava com uma terceira série e quando ouvi falar dessa primeira série com o aluno deficiente mental e 60% de alunos repetentes por três ou quatro anos, eu me interessei e disse que se fosse possível gostaria de trocar de turma. Então deu certo a troca por opção minha. Eu gosto de ajudar essas crianças. É muito bom ver o quanto eles gostam da escola, principalmente o deficiente mental que, geralmente, é aluno de escola especial” (Professora Maria).

De acordo com o relato das professoras, verificamos que, embora Abadia e Aparecida não tenham feito a escolha de ter o aluno deficiente mental em suas salas de aula, todas aceitaram trabalhar com esse aluno manifestando o respeito por eles e o desejo de ajudá-los.

Gostar daquilo que faz, respeitar o aluno com deficiência mental e ter o desejo de ajudá-lo não é suficiente para o exercício da docência com ele. Gauthier (1998, p.28) afirma que algumas idéias preconcebidas sobre o ato de ensinar, como necessitando apenas de desejo, sensibilidade, intuição, talento, vocação, não possibilita “de modo algum a formalização de saberes e de habilidades específicas ao exercício do magistério”. Ele complementa afirmando que “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p.28).

Consideramos que o professor é um profissional que exerce um trabalho intelectual, por isso, os saberes adquiridos ao longo de sua vida pessoal, acadêmica e profissional são fundamentais para a sua competência profissional. Esta implica o uso da reflexão crítica tanto sobre os saberes científicos e formais como sobre os saberes intuitivos e de sua prática. Com uma articulação desses saberes mediante uma reflexão crítica, ou seja, a relação reflexiva dos professores com seus saberes é que constitui a sua competência profissional (PERRENOUD, 1993).

Outro aspecto relevante, mencionado pelas professoras Maria e Aparecida, foi o fato de terem pessoas com deficiência mental em suas famílias, o que, na opinião delas, influenciou para que aceitassem o aluno com essa deficiência em suas salas de aula.

Glat (1999) aponta que uma das razões que motivaram algumas professoras de seu estudo a ingressarem na Educação Especial foi justamente o fato de terem uma pessoa com deficiência na família. No caso específico da professora Aparecida, ela nos revela até que acredita ter aprendido muito com o seu sobrinho, pois tem acompanhado todo o seu desenvolvimento tanto em termos de saúde, quanto em termos de escolarização, e, por isso, consegue perceber a importância de trabalhar bem com esses alunos.

“Quando eu recebi a aluna com deficiência mental e soube do caso eu pensei, nossa é o mesmo problema do meu sobrinho. E, quando às vezes eu a comparo com ele, eu fico pensando como o meu sobrinho com apenas cinco anos conseguiu tanto, está tão bem e ela não está. Aí eu sei que a gente tem que fazer alguma coisa, eu me preocupo, cobro do pai, procuro mostrar-lhe a importância de levá-la para fazer natação, pois eu sei que isso vai ajudá-la. Então, assim eu fico, às vezes, comparando e eu sei que interferiu, sim, para a minha aceitação e sensibilidade pela aluna” (Professora Aparecida).

De acordo com o relato de Aparecida, o fato de ter convivido com seu sobrinho deficiente parece ter interferido até nos procedimentos com a aluna, quando menciona, por exemplo, a importância da natação. Sobre a questão da sensibilidade do professor com relação ao aluno deficiente, Oliveira (2004) esclarece:

[...] há uma sensibilidade pelos docentes em relação à problemática existencial e social das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, aguçada pela relação corporal sensível e solidária travada com elas, Ser sensível ao outro, compreendendo as suas dificuldades e capacidades, potencializa a criticidade e o compromisso ético com a mudança de sua situação de exclusão (OLIVEIRA, 2004, p.212).

Vale considerar que nenhuma das professoras participantes são iniciantes na carreira. Aparecida é a que possui menos tempo de atuação profissional, correspondendo a seis anos de

experiência docente. Já as professoras Abadia e Maria possuem vinte e quatro e trinta e dois anos de magistério, respectivamente, e embora elas tenham uma experiência de trabalho com alunos deficientes, todas informaram que é a primeira vez que atuam com o deficiente mental em sala de aula do ensino regular.

“Eu tenho treze anos de experiência no Programa Ensino Alternativo em que trabalho com alunos deficientes, mas em minha sala de aula, esta é a primeira vez que tenho um aluno deficiente mental” (Professora Maria).

“Eu trabalho com alunos deficientes em uma Escola Especial há dez anos, mas lá é uma situação diferente porque são poucos alunos por turma e eles são agrupados pela idade não importando o conhecimento que o aluno possuía. Além disso, existe uma equipe de profissionais para atender os alunos e discutir os casos e não há aquela cobrança que existe na escola regular, com relação ao tempo, pois respeitam-se os limites dos alunos. Aqui na escola regular, é a primeira vez que tenho uma aluna deficiente mental em minha sala de aula e está sendo muito difícil para mim desenvolver o trabalho com ela” (Professora Abadia).

“Eu nunca trabalhei com alunos com deficiência. Esta é a primeira vez que tenho uma aluna deficiente mental em minha sala de aula” (Professora Aparecida).

Em vista do pouco tempo de atuação com o deficiente mental em sala de aula, as três professoras, ao comentarem sobre as características do trabalho com esse aluno, mencionaram alguns aspectos que, para elas, se traduzem em dificuldades. No depoimento da professora Maria, verificamos que as suas dificuldades referem-se ao comportamento do aluno, seu estado emocional e a falta de preparo para trabalhar com ele.

“Uma das dificuldades é assim, aquele comportamento de cada dia. Tem dia que ele está assim muito agressivo, se recusa a fazer as atividades, quer fazer as mesmas atividades que seus colegas fazem, mas ele não consegue fazê-las e tem dia que ele é mais dócil. Tem também a dificuldade por causa da carência afetiva. Há muita carência afetiva, sabe, e eu vejo que ele também se percebe diferente dos outros, pois ele sempre comenta comigo. Isto é muito difícil, pois eu dispenso a ele o mesmo tratamento que dou para os outros alunos. E outra dificuldade é quanto à necessidade de ter mais conhecimentos, de saber mais por que o laudo médico te diz que o aluno é deficiente mental, mas a gente não sabe que área do cérebro foi afetada, como fazer para trabalhar com esse aluno, até onde esse aluno pode ir, o que ele será capaz de conseguir. A gente sabe que ele tem um ritmo mais lento e uma limitação, mas não sabe até onde vai a sua capacidade, o que eu posso conseguir com ele” (Professora Maria).

A professora Maria revela que seu aluno demonstra ter uma carência afetiva, pois sempre se compara aos colegas e faz comentários a respeito de suas diferenças. Maria comenta que procura tratá-lo da mesma forma como faz com os demais alunos, mas que é muito difícil lidar com essa carência afetiva, pois ele está sempre falando sobre isso.

Sabemos que a formação da identidade pessoal depende da percepção do outro sobre nós e que ainda são muito presentes em nossa sociedade os preconceitos e as discriminações sociais para com o deficiente mental. Quanto a isso, pode-se dizer que, de forma geral, qualquer deficiência provoca reações negativas nas pessoas. Sobre os motivos dessas reações negativas, Ferreira e Guimarães (2003) esclarecem que:.

Toda deficiência provoca reações, em sua maioria, negativas, porque é por si só um problema a ser enfrentado e resolvido, tanto por quem a apresenta quanto para quem, de uma forma ou de outra, tenha de conviver com sua proximidade. Essas reações possuem colorações diferentes, variam de pessoa para pessoa, de cultura para cultura (FERREIRA E GUIMARAES, 2003, p.76-77).

Nesse sentido, a forma como a pessoa com deficiência mental se vê pode estar impregnada de sentimentos de inferioridade, pois conforme aponta Glat (1989) cada grupo social cultiva um conjunto de valores pelos quais as pessoas são percebidas e tratadas pelas outras, segundo as características inerentes à categoria social a que pertencem. Se uma pessoa é rotulada como portadora “de um determinado estigma, sua identidade pessoal se desenvolve em conformidade com o papel que lhe é atribuído” (GLAT; 1989, p. 18).

Verificamos, então, que, a forma como o deficiente mental é tratado pela sociedade, o tipo de apoio que recebe, influencia a sua maneira de perceber-se. Assim, diante da dificuldade de Maria em relação à carência afetiva de seu aluno, talvez fosse importante oferecer-lhe condições para que perceba o quanto a professora acredita em suas capacidades. Estas condições envolveriam uma compreensão sobre o aluno, de tal forma que o fizesse sentir-se como parte integrante da escola.

As dificuldades da professora Abadia referem-se também ao comportamento da aluna, que, em sua opinião, é o de uma pessoa meiga, mas voluntariosa, que, às vezes, se recusa a fazer qualquer tipo de atividade. Outra dificuldade mencionada por Abadia é o comprometimento motor, da menina que não lhe possibilita fazer atividades escritas. A professora acrescenta, ainda, a questão da própria ansiedade com relação ao seu desenvolvimento e as exigências normativas da escola.

“A dificuldade é imensa, Eu acho muito difícil, assim, é bem difícil mesmo. Se não tiver muito querer, é só por mim mesma porque igual a aluna que eu tenho, tem dia que ela não quer desenvolver nenhuma atividade. Embora seja meiga, ela é muito voluntariosa e só quer ficar fora da sala de aula. Às vezes, também, as tarefas não interessam para ela, porque ela não consegue escrever nada devido a sua dificuldade motora, então, o que ela consegue fazer, mas com muita dificuldade, é ligar ou circular palavras e cobrir os pontilhados. Para ela, tem que ser totalmente diferenciado, e eu tenho que estar junto com ela, pois sozinha ela não faz nada. Às vezes, ela tem que ficar um tempo enorme me esperando até que eu passe a atividade para os outros alunos no quadro. Aí eu volto sento-me com ela, passo uma atividade que ela consiga fazer, mas o tempo de concentração dela é muito pequeno e, se eu passo um pouco mais, ela cansa, aí quer ir ao banheiro, tomar água, ir para a sala da supervisora. Então não dá para trabalhar com ela, pois o tempo é muito pouco. E as minhas dificuldades também são por causa da minha ansiedade, que é muito grande, pois parece que a gente não vê o rendimento dela. A gente vê aqueles alunos assim tão pequenos desenvolvendo, aprendendo e ela com tanta dificuldade. Eu sei, tenho consciência que é diferente, mas a cobrança vem, a gente é muito cobrado e ela no meio daqueles outros alunos. Não é fácil, pois eu tenho que parar para dar atenção separada para ela. Tenho que me desdobrar porque tem os outros alunos que tem também outras dificuldades. Uns são imaturos ainda, choram. São trinta e dois alunos na sala” (Professora Abadia).

A professora Abadia nos informou que o motivo de sua ansiedade é por temer não conseguir trabalhar com a aluna deficiente mental para alcançar o mesmo sucesso que consegue com os outros alunos não deficientes. Abadia revela reconhecer que a sua aluna necessita de um trabalho diferenciado, mas não consegue deixar de fazer comparações entre o seu desempenho escolar e o de seus outros alunos mais novos. Tais comparações talvez possam expressar uma visão sobre como a deficiência mental é relacionada com pessoas que fogem à regra da maioria. Assim, essas pessoas são consideradas incapazes de realizar as mesmas atividades efetuadas pelos outros, e as expectativas com relação a essas pessoas

giram em torno de suas limitações ou incapacidades. Para nós, o aluno deficiente mental precisa ser visto como pessoa com potencialidades e aptidões, desconsiderando as características que indiquem o limite do seu fazer e do não fazer.

Quanto à dificuldade da professora Aparecida, de acordo com o seu relato, situa-se na falta de conhecimentos sobre como lidar com o comportamento agressivo de sua aluna.

“Minha maior dificuldade é a falta de conhecimentos teóricos e práticos de como ensinar a minha aluna deficiente mental. Quando digo prático eu me refiro ao dia a dia da sala de aula, como lidar principalmente com o seu comportamento, que é de muita agressividade com os colegas e até consigo mesma, pois ela também se morde. Ela grita muito, é bastante inquieta e é difícil conseguir mantê-la sentada por algum tempo” (Professora Aparecida).

Identificamos que a questão do comportamento do deficiente mental foi mencionada pelas três professoras como uma das características inerentes ao trabalho, bem como a falta de embasamentos teóricos, sendo estes aspectos considerados pelas professoras como dificuldades que enfrentam na atuação com esses alunos.

De acordo com Mendes (1995), as características comportamentais atribuídas ao aluno deficiente mental são componentes importantes da visão que os professores têm sobre a deficiência e que influenciam as suas atitudes para com esse aluno. Para as professoras Maria, Abadia e Aparecida, o comportamento de seus alunos deficientes mentais tem sido percebido como obstáculo para suas possíveis realizações acadêmicas, indicando, mais uma vez, que uma das causas do insucesso escolar está no próprio aluno. Assim, a preparação do professor é relevante para que possa se distanciar de opiniões preconcebidas e conceitos que interferem na sua prática em relação da deficiência (CAETANO, 2002). É necessário que o professor desconsidere o que supostamente o aluno deficiente mental não possa realizar, acredite e se dedique no que for possível fazer.

Ao ser abordada a questão sobre como fazem para desenvolver a prática com o aluno deficiente mental, as três professoras mencionaram que fazem leituras sobre o assunto, que se baseiam nos anos de experiência profissional. As professoras Maria e Aparecida também revelaram que recorrem muito ao Programa Ensino Alternativo, pois as professoras deste Programa são especializadas no trabalho com as pessoas que tem deficiência, atendem, individualmente, seus alunos deficientes mentais e, por isso, têm muito a informar sobre o processo de aprendizagem desses alunos.

“Eu tenho feito leituras, procuro fazer cursos, e utilizo muito a minha experiência profissional de tantos anos de trabalho lecionando para alunos de pré-escola. Aí eu passo para ela atividades de cobrir os pontilhados, circular e ligar palavras, pois isso é o que ela consegue fazer no momento. Antes ela nem conseguia segurar o lápis” (Professora Abadia).

“Eu faço leituras sobre a deficiência mental e recorro às professoras do Programa Ensino Alternativo. São elas que me dizem o que fazer com minha aluna deficiente mental, de acordo com o que estão trabalhando com ela no atendimento individualizado. Em sala de aula, eu tento trabalhar com ela em grupo. Eu a coloco junto com alunos que já conhecem as cores, por exemplo, e dou-lhe objetos para separar a cor que lhe for indicada. Ela ainda não reconhece as cores e no momento estou trabalhando as cores azul, amarelo e os conceitos grande e pequeno. De grafismo, ela só consegue fazer garatujas com o giz de cera porque tem mais facilidade para segurá-lo do o lápis de cor comum. Eu a coloco em grupo porque o trabalho com ela em sala de aula é para socialização. Então, no trabalho em grupo, ela fica mais próxima dos alunos e aprende a direcionar as suas ações, pois, quando ela iniciou na escola, não conseguia ter nenhuma forma de organização, de ação. Agora ela já consegue acompanhar a música que cantamos no início da aula emitindo alguns gritinhos, pois não sabe falar. Todos os dias, no início da aula tem uma rotina, a gente canta, faz uma oração e tem um momento para a conversa informal. Nesses momentos, eu noto que ela fica muito alegre” (Professora Aparecida).

“Eu leio, estudo, mas trabalho muito de acordo com a minha experiência docente e recorro também à professora que o atende no Ensino Alternativo. Aquilo que ela faz como ele e dá resultado eu procuro trabalhar em sala de aula” (Professora Maria).

Ante a carência da formação sobre a deficiência mental, que lhes possibilitasse aprender como trabalhar com alunos com tal fenômeno, as três professoras buscaram conhecimentos fora desse espaço. Observamos que uma das formas encontradas por elas foi a de recorrer aos conhecimentos adquiridos por meio da experiência docente com alunos não

deficientes, indicando que a experiência profissional é um elemento essencial para sua capacitação.

A experiência profissional é relevante, pois é com ela que os professores vão construindo certezas sobre a tarefa de ensinar, e estas se transformam em saberes experienciais. Para os professores, os saberes da experiência profissional constituem os fundamentos de suas competências. Por isso, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente (TARDIF, 2002).

Quando questionadas se contam com alguma ajuda para trabalhar com os alunos deficientes mentais, as professoras Aparecida e Maria afirmaram que se dirigem às professoras do Programa Ensino Alternativo, que lhes dão sugestões sobre o que podem fazer, emprestam materiais didáticos pedagógicos e trocam informações sobre seus alunos.

“As professoras do Ensino Alternativo me ajudam porque elas me falam o que eu posso fazer para trabalhar com a aluna. Eu sento com elas uma vez por semana, e elas me passam o que e como estão trabalhando e sugerem o que eu posso trabalhar naquela semana na sala de aula. Elas me dão muitas dicas também de como agir com a aluna. Além disso, elas possuem muito material concreto e os colocam à minha disposição. Assim, quem me ajuda realmente no trabalho com a aluna são as professoras que trabalham individualmente com ela no Ensino Alternativo” (Professora Aparecida).

“O que mais tem me ajudado é a troca de experiência com as professoras do Ensino Alternativo. Nós conversamos, elas me dizem o que fazem e o que dá resultado e eu tento fazer em sala de aula também. A gente vai trocando as informações e o trabalho vai acontecendo” (Professora Maria).

A professora Abadia, no entanto, relatou que já aconteceu de procurar o Ensino Alternativo, mas não pode considerar que recebe ajuda, porque o tempo e as atribuições na escola não favorecem o intercâmbio dela com tais professoras. E acrescenta que se, às vezes, acontece esse intercâmbio, este não é da forma que gostaria, ou seja, não atende às suas expectativas.

“Olha, honestamente, não existe ajuda, mesmo porque as professoras que atendem minha aluna deficiente mental no Ensino Alternativo atua no turno oposto ao meu. Na verdade, até mesmo com as professoras do PEA que atuam no mesmo turno que e, não há muito como conversarmos, pois o tempo não permite. Já aconteceu de procurá-las no momento da entrada ou na hora do nosso lanche e elas me repassam alguma coisa, mas isso é muito raro, o tempo é mínimo e elas não falam assim para a gente; eu estou trabalhando isso e isso com ela. Eu gostaria de ter uma diretriz, porque tem hora que a gente fica perdida, perdidinha mesmo” (Professora Abadia).

Às vezes, podem ocorrer algumas raras situações nas quais acontece um intercâmbio entre as professoras do Programa Ensino Alternativo e do ensino regular, e, nesse caso, conforme nos disseram Maria e Aparecida, elas recebem ajuda para trabalhar com o deficiente mental. A professora Maria encontra-se numa dessas situações, porque faz dupla jornada de trabalho na escola, onde, em um dos períodos, atua no referido Programa. A professora Aparecida também se encontra em uma dessas situações, pois se predispõe a comparecer na escola no seu dia de módulo livre, para fazer o planejamento semanal de sua aluna deficiente mental, juntamente com as professoras do Ensino Alternativo. Além disso, seu turno de trabalho é o mesmo das professoras que dão o atendimento individual para a aluna, que tem o seu horário na escola dividido entre a sala de aula e o ensino especializado.

No entanto essa não é a realidade vivida pela maioria das professoras que tem alunos deficientes mentais em sala de aula, sendo esta a situação da Professora Abadia. O que ocorre é que, na maioria das vezes, a responsabilidade pelo aluno deficiente mental fica atribuída apenas à professora, que se debate isoladamente com suas incertezas e dificuldades, realizando procedimentos, talvez, até errôneos, pois lhe faltam fundamentação teórica e apoio da equipe escolar.

Vale ressaltar que existe uma articulação efetuada pela Secretaria Municipal de Educação para a inserção de alunos com deficiência no ensino regular municipal, por meio do Programa Ensino Alternativo. Essa articulação envolve adaptações na estrutura física das escolas e a definição de uma equipe de profissionais para promover o apoio pedagógico necessário aos alunos. As duas escolas onde atuam as professoras Maria, Abadia e Aparecida

dispõem de uma sala específica, denominada sala do Ensino Alternativo, equipada com materiais didáticos pedagógicos variados, e as professoras que lá atuam contam com a assessoria de uma equipe interdisciplinar, que contribui com seus conhecimentos sobre os recursos e as estratégias para ensinar os alunos com necessidades educacionais especiais. Esta equipe de assessoria também se ocupa em proporcionar a formação continuada em serviço, para essas professoras do referido Programa.

Entretanto, toda a estrutura desse Programa, todo esse apoio, restringe-se apenas aos profissionais do Ensino Alternativo. Os professores que atuam, no ensino regular, com os alunos que tem deficiência mental, não contam com assessoria alguma, com nenhum apoio. Por um lado, não há espaço na carga horária de trabalho desses professores para a formação continuada, e por outro lado, porque o seu turno de trabalho é oposto ao turno de trabalho da professora que atende os seus alunos no Ensino Alternativo. Desta forma, não há como estabelecer o intercâmbio entre os professores do ensino especial e os do ensino regular, para troca de informações sobre o desenvolvimento dos alunos em questão.

Porém sabemos que é preciso concretizar esse intercambio entre os professores do ensino regular e os do ensino especial, sem depender de circunstâncias. O trabalho integrado é fundamental, pois o aluno deficiente mental não pode ser responsabilidade de apenas um professor. Ele precisa ser de responsabilidade de toda a escola, pois possui necessidades e singularidades que não podem ser respondidas apenas pelo seu professor do ensino regular.

Nessa perspectiva, como aponta Caetano (2002), o ensino especial deve atuar em conjunto com a sala de aula, buscando alternativas mais eficazes de trabalhar cooperativamente. Dessa forma, cabe à escola encontrar caminhos educacionais conforme suas necessidades e de seus profissionais.

Sabemos da relevância, das dificuldades e do empenho referentes ao desenvolvimento do Programa ensino Alternativo nas escolas, mas o professor do ensino regular não pode ser

excluído desse processo. Por isso, ressaltamos, mais uma vez, a importância do envolvimento de todos na escolarização do deficiente mental, pois ações isoladas não produzem resultados efetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

**O grande princípio da administração da vida:
ninguém pode fazer tudo ou ninguém pode
resolver todos os problemas.**

Ivone Boechat

O presente trabalho apresentou análises e discussões sobre os saberes que três professoras da primeira série do ensino regular utilizam, na prática pedagógica, com alunos deficientes mentais. Nosso objetivo foi identificar e compreender a construção e a mobilização desses saberes e quais deles mais influenciam na atuação docente com esses alunos.

Na introdução dessa pesquisa, explicitamos como os professores constroem seus saberes, realizando um breve relato sobre nossa trajetória acadêmica e profissional, para justificar como surgiu o interesse pelo tema e mostrar os processos que desencadearam a construção dos saberes sobre a deficiência mental.

No primeiro capítulo, procuramos explorar sobre a história da Educação Especial e da concepção de deficiência mental, buscando abordar questões que as retratam, chegando ao momento atual, significado por um período de transição resultado, em parte, de uma legislação educacional mais recente.

O segundo capítulo pautou-se em uma discussão teórica sobre os saberes docentes e a formação de professores.

No terceiro capítulo, intentamos contextualizar os cenários em que a pesquisa se desenvolveu, apresentar as professoras participantes e seus alunos deficientes mentais, buscando identificar os aspectos da vida profissional dessas professoras no dia-a-dia com o deficiente mental. Os aspectos abordados foram projetados no sentido de mostrar os saberes implícitos no cotidiano da ação das professoras com esses alunos. Para tanto, utilizamos, como instrumento básico para a coleta de dados, a entrevista semi-estruturada.

No quarto capítulo, a discussão foi sobre os dados obtidos em que optamos por fazer a análise, organizando o texto em três grandes eixos, os quais envolveram a formação profissional para o trabalho com o aluno com deficiência mental, as concepções sobre essa deficiência e sobre a inclusão escolar e aspectos da prática pedagógica com esse aluno. Enfim, foram analisados os saberes da formação profissional, das disciplinas, dos currículos, das experiências e a concepção das professoras a respeito da deficiência mental e da inclusão escolar.

Do conjunto de análises apresentadas neste trabalho, transparece a conclusão de que os saberes das três professoras são oriundos de várias fontes, sendo todas elas relevantes na formalização de determinado saber. Porém os saberes de referência foram aqueles construídos na própria experiência profissional, pois ficou evidenciada a precariedade de suas formações inicial e continuada com relação aos conhecimentos sobre o trabalho com o deficiente mental.

Existe um consenso na afirmação de vários estudiosos Glat (1998), Mrech (1998), Carvalho (1996), Ferreira (2006), Denari (2006), Freitas (2006), de que a formação que tem sido oferecida aos professores hoje, no Brasil, não tem contribuído para a educação do aluno com deficiência.

Nesse sentido, não dispondo dos saberes da formação profissional, curriculares e disciplinares sobre a educação do deficiente mental, as professoras vão buscar nos saberes pessoais e nas experiências uma forma de desenvolver o trabalho com esse aluno.

A precariedade da formação profissional parece, também, ter influenciado a concepção das professoras sobre a deficiência mental. A maneira como a concebem aponta para uma centralização na capacidade intelectual. Houve unanimidade entre elas quanto à concepção de que a deficiência mental implica uma lesão no cérebro, que provoca limitação cognitiva. Essa concepção das professoras revela uma visão organicista, que ainda persiste nos dias atuais, na qual a deficiência é vista como intrínseca ao sujeito.

A questão do déficit cognitivo é um dos aspectos que envolvem a caracterização de deficiência mental nas definições que se propõem a descrevê-la. Essa questão é um fator que serve de embasamento para os cursos de formação profissional voltados para a educação especial. Serve, também, como parâmetro para a prática educativa que atribui possibilidades e impossibilidades ao deficiente mental quanto à realização de tarefas, acarretando-lhe prejuízos intelectuais, emocionais e sociais.

Aliada a essa forma de conceber a deficiência mental, constata-se uma concepção de inclusão escolar por parte das professoras, vista como importante, como direito do aluno, mas, para as professoras Aparecida e Abadia, a escola especial ainda é a melhor escola para o deficiente mental.

Entendemos que a escolarização do deficiente mental é muito mais ampla do que discutir sobre qual é a escola melhor para ele. Acreditamos que mais relevante que essa discussão é verificar se as ações, os recursos e os procedimentos pedagógicos necessários para promover seu desenvolvimento acadêmico são oferecidos de forma adequada de modo a garantir o seu sucesso escolar. O importante é a forma como a escola se propõe a receber e trabalhar com esse aluno, possibilitando-lhe tornar-se mais autônomo, mais independente, mais participativo.

Verificamos que a Escola São Judas Tadeu e a Escola São Sebastião possuem uma certa estrutura para atender o aluno deficiente mental, pois contam com o Programa Ensino Alternativo, que tem por objetivo proporcionar a integração e a escolarização dos alunos deficientes no ensino regular. Esse Programa oferece a esses alunos o atendimento especializado conforme as suas necessidades.

Porém não existe uma integração desse ensino especial com o ensino regular, o que faz com que as ações em prol da escolarização do aluno deficiente mental sejam isoladas.

Cada um faz o seu trabalho sem haver uma interação, o que compromete a escolarização desse aluno.

Constatamos que existem exceções quanto a essa interação, como a situação das professoras Maria e Aparecida explicitada no capítulo IV, mas tais exceções ocorrem de forma circunstancial. Entendemos que é necessário haver uma forma concreta de integração entre o ensino especial e o regular, sem depender de circunstâncias específicas, pois o trabalho integrado é fundamental para a escolarização do deficiente mental. A integração do trabalho permitirá que os profissionais busquem, em equipe, as bases teóricas que lhes possibilitem refletir, procurando reconstruir e desenvolver suas ações educativas. Por meio da interação, do diálogo, do trabalho coletivo, surge a possibilidade de objetivar os saberes experienciais.

Ficou evidenciado que as trocas estabelecidas entre as professoras Maria e Aparecida com as professoras do ensino especial, o apoio que recebem são relevantes para a construção de seus saberes sobre o trabalho com o deficiente mental e servem como suporte para a organização de estratégias de ensino.

Percebemos por meio do relato das professoras, que elas não utilizam uma metodologia específica para ensinar o aluno deficiente mental. As três professoras declararam que o trabalho se desenvolve por meio de tentativas e de experimentação. Sabemos que não há nada pronto para a atuação com o deficiente mental, assim a atividade coletiva é essencial, pois cada profissional possui diferentes saberes. Nesse sentido, percebemos a necessidade de que sejam promovidos na escola espaços para que aconteçam, sistematicamente, encontros, estudos e discussões com os professores do ensino regular e especial sobre a prática pedagógica que desenvolvem diariamente. É necessário que ocorram discussões coletivas a respeito de estratégias e formas de ensino, para que se estabeleça uma articulação dos vários saberes que possui cada professor.

As professoras revelaram que, após a convivência com o aluno deficiente mental, mudaram a concepção sobre a deficiência e passaram a acreditar que é possível trabalhar com ele, pois verificaram que, embora de forma lenta, consegue desenvolver-se. Segundo as professoras, também é possível aprender com o próprio aluno deficiente mental, aprendizagem que, para elas, é útil não apenas quanto à compreensão sobre a pessoa com deficiência mental, mas são saberes que consideram úteis à própria vida.

Dessa forma, constatamos, com este estudo, que, na ausência dos saberes advindos da formação inicial, as professoras aprendem a trabalhar com o deficiente mental com a prática pedagógica e com a autoformação, construindo seus saberes experienciais. Por isso, a experiência profissional torna-se o fator fundamental para a aprendizagem dessas professoras.

Observamos que os saberes das professoras são provenientes de diferentes fontes e que elas suprem a falta de saberes profissionais referentes ao aluno deficiente mental com saberes pessoais e experienciais, construídos no decorrer de sua vida e com a prática do dia-a-dia com esse aluno. Mas isso não retira a relevância de proporcionar aprendizagens às professoras por meio de cursos de formação continuada em serviço e nem de responsabilizar as Universidades por uma formação inicial que proporcione uma adequada preparação para o trabalho com o deficiente mental.

Os resultados desta pesquisa, por ser realizada com três professoras, não podem ser generalizados, tendo em vista que se trata de saberes adquiridos e construídos por elas em seus percursos de vida, de formação e de atuação profissional. No entanto podem contribuir para se pensar em alternativas de formação e autoformação, buscando reconhecer e valorizar os saberes experienciais construídos por elas na atuação com o deficiente mental, assim como repensar a formação de professores.

Reconhecemos o mérito deste estudo, que nos possibilitou ampliar e aprofundar a discussão sobre os saberes que as professoras utilizam na prática pedagógica com o deficiente

mental, contemplando em suas conclusões o nosso objetivo fundamental, qual seja, apontar aspectos que nos ajudem a desvendar pontos ainda obscuros relacionados com a complexa questão que é a escolarização de alunos com deficiência mental.

Nesse sentido, acreditamos que a análise e a discussão realizadas a partir das entrevistas com as professoras participantes constituíram-se em subsídios importantes para a compreensão dos saberes. Além disso, contamos com que os resultados desse estudo possam contribuir de alguma forma com as discussões atuais em torno da temática sobre a formação de professores de alunos com deficiência mental.

Podemos afirmar que este trabalho possibilitou-nos várias aprendizagens e destacamos, entre elas, a importância da autoformação. Consideramos que, durante o processo de construção e reconstrução desta dissertação, fomos nos tornando mais seguras e confiantes em nossa tarefa como pesquisadora.

O presente trabalho não termina, ele é interrompido, mas esperamos que possa contribuir para ampliar os questionamentos sobre os saberes experienciais das professoras na prática pedagógica com o deficiente mental, buscando complementá-los por meio dos cursos de formação inicial e continuada, podendo ser uma alternativa para se pensar a inclusão escolar do deficiente mental.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p.97-114.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. O papel da pesquisa na formação do professor. In: **Formação de Professores: Tendências atuais**. São Carlos: Editora UFSCAR, 1996, p.95-100.
- ANDRÉ, M.E. D. A. de. & FAZENDA, I. **Formação de professores em serviço e cotidiano escolar: continuando a busca de um novo saber e um novo fazer didáticos**. Research report – CNPq, 1991.
- ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. **Formação do educador. São Paulo, Unesp, 1996. v. 1.**
- BARTH, B. M. **O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, V. J. **Mapeando a geografia escolar: identidades, saberes e práticas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BUENO, B. A. **Autobiografias e formação de professores**. Um estudo sobre representação de alunas de um curso de magistério. Faculdade de Educação da USP, 1996. Tese de livre-docência.
- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- CAETANO, A. M. **O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental**. Dissertação e de Mestrado, UFES, 2002.
- CALIXTO, A. C. **Nem tudo que cai na rede é peixe: saberes docentes e possibilidades educativas na/da internet**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2003.
- CARVA LHO, R. E. Integração, inclusão, e as modalidades da educação especial: mitos e fatos. **Cadernos de Educação Especial**, CE/UFSM. Ano 10, nº 9, 1997, p.621.

_____. **Atendimento educacional especializado em organizações governamentais de ensino, para alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem: discurso e prática.** Tese de Doutorado, UFRJ: 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber.** Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CUNHA, M. D. da. Cotidiano e processo de formação de professores. In CICILLINI, G. A. e NOGUEIRA, S. V. (orgs) **Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas.** Uberlândia: EDUFU, 2002.

DAL-FORNO, J. P. **Imaginários e saberes docentes na escola inclusiva: um estudo dos processos de formação e autoformação.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: Rio Grande do sul: 2005.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In RODRIGUES, D. (org) **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006, p.35-62.

DIAS, R. E. **Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2002^a.

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

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In RODRIGUES, D. (org) **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006, p.211-238.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de Pesquisa n.116. São Paulo: junho/2002, p.58-78.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In RODRIGUES, D. (org) **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006, p.161-181.

GARCIA, C. M. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação.** n° 9, 1998, p.51-71.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente,** Ijuí-RS: Unijuí, 1998.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental.** Rio de Janeiro: Editora Agir, 1989.

_____. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista integração.** Brasília, ano 08, nº 20, 1998, p.26-28.

_____. **Uma professora muito especial.** Questões atuais em Educação Especial Vol. IV. Rio de Janeiro: Viveiro de Castro Editora Ltda., 1999.

GLAT, R.; MAGALHÃES, E. F. C. B. de; CARNEIRO, R. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O.; MORI, N. N. R.; SHIMAZAKI, E. M. (orgs) **Perspectivas multidisciplinares em educação especial.** Londrina, Paraná: Ed. UEL, 1998, p.373-378.

GÓES, M. C. R. de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedes,** nº. 24, 2000, p.21-29.

_____. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K., SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. G. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** Trad.: Marcel Aristides Ferrada Silva. Ver. Técnica: Fernando González Rey – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas/SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção educação contemporânea).

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 1998.

LITWIN, E. (org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2001, p.9-22.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Mennon, 1997.

_____. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa Educação. Caxambu/MG, disquete do Grupo de Trabalho 15 (Educação Especial), 1998.

_____. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA, 2000.

_____. Uma escola para todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBAUS, C. D. & MOSQUERA, M. (orgs.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003; p.27-40.

MAZZOTTA, M. J. S. da. Inclusão e integração ou chaves da vida humana. Disponível em www.educacaoonline.pro.br. 2001.

_____. **Educação Escolar** – comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba. SP, 2003.

MIRANDA, M. J. de. **Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá**. Dissertação de Mestrado da Universidade Estadual de Maringá, PR: 2001.

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? Revista Integração. Brasília, ano 08, nº.20, 1998, p.37-39.

_____. Educação inclusiva: realidade ou utopia. Disponível e www.educacaoonline.pro.br/educação_inclusiva_realidade_ou_utopia.html?f_id 2001.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Portugal: Nova Enciclopédia, 1992.

_____. (coord.) **Os professores e sua formação**. 2º ed. Portugal. Porto: Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação e Sociedade, ano XXII, nº 74, p.27-42: Abril/2001.

OLIVEIRA, I. A. de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, I. B. de. **Educar para a felicidade**. 2º ed. Rio de Janeiro: Reproarte, 2000.

OLIVEIRA, M. V. **Formação Continuada: espaço de desenvolvimento profissional do professor e de construção do projeto escolar**. Tese de doutorado. Piracicaba, São Paulo: UNIMEP, 2001.

OMOTE, S. A. A integração do deficiente: um pseudoproblema? **Anais da XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto/SP**, 1994.

_____. **Normalização, integração, inclusão**. Ponto de Vista. Vol. 1 nº. 1, 1999, p.4-13.

PAGELS, D. **Presentes para você**: um livro que é fonte de alegria e encorajamento. Tradução Equipe MarKet Books. São Paulo: Market Books, 2000.

PARIZZI, R. **A prática pedagógica do professor de educação especial: aprendendo a ensinar com a diversidade**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

PEREZ GOMEZ, A. O Pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PÉREZ-RAMOS, A. **Diagnóstico psicológico**: implicações na área do retardo mental. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1982.

PERRENOUD, P. **Saber refletir sobre a própria prática, objetivo central da formação de professores?** Trad. Márcia Valéria Martinez de Aguiar, 1999. Mimeo.

_____. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**: Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Publicações. Dom Quixote, 1993.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2. ed., 2000, p.15-34.

RODRIGUES, D. A educação e a diferença. In: RODRIGUES, D. (org.). **Educação e diferença**: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001, p.13-34. (Coleção Educação Especial).

SACRISTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto Editora, 1995.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SHON, A. D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **La formación de profesionales reflexivos**. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

SILVA, R. M. G. da. **Constituição de professores universitários de disciplinas sobre o ensino de Química**. Tese de Doutorado. Piracicaba, S. P.: UNIMEP, 2003.

SILVA, S. F. da. **Experiências e necessidades de mães após o diagnóstico de deficiência mental do filho**. Dissertação de Mestrado. São Carlos, S. P.: UFSCAR, 1998.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de vez por todas com as velhas-e novas-fronteiras em educação. **Posposições**, v.2, n.2-3, jul/nov, 2001, p.11-21.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento; subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DPA, 2000, p.112-128.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. & GAUTHIER, C. O professor como ator “racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artimed Editora, 2. ed. Revista, 2001, p.185-210.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, R. S.: Pannonica, nº4, 1991, p. 215-235.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Obras escoagidas. V. fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

_____. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In: COLE, M. et al (org): **A Formação Social da Mente**. Tradução: José Cipolla Netto. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

2.6- Qual o saber que você tem para trabalhar com o deficiente mental?

2.7- O que você precisa saber, considerando a sua prática com o deficiente mental?

-Bloco 3- Concepção de Deficiência Mental e Inclusão Escolar

3.1- Qual a sua visão de deficiência mental?

3.2- De sua opinião:

- Quais são as principais necessidades de crianças deficientes mentais?
-

- O que você entende por inclusão escolar?
-

- Como você se sente diante da inclusão escolar?
-

3.3- O que você tem aprendido com a inclusão de alunos deficientes mentais em sua sala de aula?

3.4- Você faz um planejamento diferenciado para trabalhar com o aluno deficiente mental?

() Sim () Não

Porquê? _____

-Bloco 4- Prática docente com deficiente mental

4.1- Tempo de atuação no magistério: _____

4.2- Tempo de atuação com alunos deficientes mentais: _____

4.3- Já atuou com alunos que apresentam outras deficiências? () Sim () Não
Qual(is)? _____

4.4- Quais as dificuldades que você tem no trabalho com o aluno deficiente mental em sua sala de aula? _____

4.5- O que você tem feito para melhorar a prática, em sala de aula, com os alunos deficientes mentais?

4.6- Você conta com ajuda para amenizar estas dificuldades?

() Sim () Não Porquê? _____

Se sim, ajuda de quem? _____

4.7- Você tem alguma pessoa com deficiência na sua família? () Sim () Não

Que Tipo? _____

4.8- Como você se tornou professora desses alunos? Foi sua opção? () Sim () Não

Porquê? _____
