

# INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES MENTAIS EM ESCOLAS REGULARES: SENTIDOS PRODUZIDOS POR PROFESSORAS DE ESCOLAS REGULARES E ESPECIAL

Irene Vicente de Arruda<sup>1</sup>

*Centro Universitário Fieo – UNIFIEO, Osasco, SP*

Marisa Irene Siqueira Castanho<sup>2</sup>

*Centro Universitário Fieo – UNIFIEO, Osasco, SP*

## Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo apreender os sentidos produzidos por professoras de escolas regular e especial sobre a inclusão de alunos com deficiência mental em escolas regulares. Optou-se por um processo de análise com base em Franco (2007), González Rey (2005), Aguiar e Ozella (2006), tendo em vista a contextualização e as experiências vividas como um dos principais requisitos para garantir a relevância dos sentidos produzidos por elas e manifestados em suas expressões verbais. Os dados coletados na aplicação do questionário e posterior entrevista individual foram analisados e sustentados pelos fundamentos teóricos metodológicos da perspectiva sócio-histórica. Numa primeira etapa, 15 professoras participaram respondendo a um questionário que possibilitou traçar um perfil das participantes quanto a dados pessoais, de formação, de atuação profissional e sócio-econômicos, bem como sobre questões específicas a respeito da inclusão de alunos deficientes mentais em escolas regulares. A segunda etapa foi constituída por entrevistas semiestruturadas individuais, feitas com quatro professoras. As expressões subjetivas foram organizadas e articuladas às condições contextuais e históricas das professoras, chegando-se aos núcleos de significação sobre a inclusão de deficientes mentais em escolas regulares, a partir de relatos pessoais sobre suas trajetórias de vida e como profissionais da área de deficiência mental. Concluiu-se que o enfrentamento dessa demanda de inclusão na escola regular é cercado de dúvidas e receios, sugerindo a necessidade de mudanças desafiadoras para as professoras (formação, preparo e atitude) e para a escola (recursos financeiros, humanos e acessibilidade) de maneira a garantir que os direitos apregoados nas políticas públicas sejam efetivamente concretizados na prática. Palavras chave: Deficiência mental, Educação especial, Educação inclusiva, Professoras, Sentidos.

---

<sup>1</sup>Mestre em Psicologia Educacional, Psicóloga, educadora de Sala de Atendimento Educacional Especializado. Endereço: Av. Bolonha, 62 apto. 32 – Jaguaré. CEP 05334-000. São Paulo – SP.

Email - irene.arruda@bol.com.br

<sup>2</sup>Pós-doutora em Educação, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional do Centro Universitário Fieo.

Endereço: Rua Luiz Mazzarolo, 94 – Vila Clementino. CEP 04024-040. São Paulo – SP.

Email – msiqueiracastanho@gmail.com

# INCLUSION OF INTELLECTUAL DISABILITY STUDENTS IN REGULAR SCHOOLS: SENSES PRODUCED BY TEACHERS OF REGULAR AND SPECIAL SCHOOLS.

## **Abstract**

The purpose of this study was to understand the senses produced by regular and special schools teachers on the inclusion of students with intellectual disability in regular schools. We opted for a process of analysis based on Franco (2007), González Rey (2005), Aguiar and Ozella (2006), considering the context and experiences lived as one of the main requirements to ensure the relevance of the senses produced by them and which manifest in their verbal expressions. The data collected in the implementation of the questionnaire and subsequent interview were unfolded and supported by methodological theoretical foundations of socio historical perspective. At a first step, fifteen participants responded to a questionnaire constituted of closed-ended questions on personal data, training, professional experience and socio economic aspects, besides open-ended questions addressing the concept of inclusion and compulsory registration of children with special needs in regular school. The second step consisted of individual semi-structured interviews of four participant teachers. The subjective expressions were organized and assembled to the structured contextual and historical conditions of the teachers, reaching the nuclei of signification which enabled revealing the senses produced from anecdotal personal reports about their life trajectories and as professionals in the field of intellectual disability. We conclude that face this demand for inclusion on regular school is surrounded by doubts and fears, pointing out to a challenging changes for the teachers (training, preparing and attitudes) and the school (financial and human resources and accessibility) so the rights proclaimed in public policies are guaranteed and effectively implemented in practice.

**Keywords:** Intellectual disability, Special education, Inclusive education, Teachers, senses.

## **Introdução**

Este artigo se propõe fazer uma reflexão sobre a inclusão de alunos deficientes mentais em escolas regulares a partir da visão de professoras de escolas regulares e especial tendo como fundamento teórico o sócio interacionismo proposto por Vygotsky<sup>1</sup>, a literatura referente à história da deficiência mental, da educação especial e da inclusão.

No Brasil, a educação especial para o atendimento educacional das pessoas com deficiências foi construída como uma modalidade do sistema regular de ensino e apresentada sem a interlocução com a educação comum, materializando-se como um sistema educacional paralelo em lugar de ser concebida para propiciar ao

educando com necessidade especial o direito de acesso à escola pública (KASSAR, 2000).

Desde as décadas de 1960 e 1980, o Brasil, baseado em Declarações Mundiais que tratavam da Educação Especial, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) vinha tomando medidas, na direção do desenvolvimento de políticas sociais, combatendo a exclusão e levando a evolução dos seus direitos.

Nota-se que a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) reconhece a necessidade da urgência da educação para as crianças com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino – inclusão, devendo a escola acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança para satisfazer suas necessidades especiais, facilitar e encorajar a participação de pais nos processos de planejamento e tomada de decisão, garantir programa de treinamento de professores e formação incluindo a educação especial nas escolas inclusivas.

Desta maneira, o princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades e diferenças que elas possuem. Como decorrência algumas questões se tornaram a preocupação central nesta pesquisa: como as professoras de escolas especiais e regulares se posicionam em relação à inclusão do aluno deficiente mental? Em decorrência dessa questão, outras duas se evidenciam. Quais as dificuldades segundo as professoras de escolas especiais e regulares em relação à inclusão de deficientes mentais em escola regular? Quais os subsídios necessários para a viabilização da inclusão do deficiente mental em escola regular, segundo as mesmas professoras?

De acordo com Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos e Santos (2012, p. 553), as questões atuais em torno da deficiência, da incapacidade e da funcionalidade “tornaram-se, nas últimas décadas, foco de discussão e de elaboração conceitual, com a produção de um corpo de saberes que confere legitimidade científica a uma visão mais positiva e dignificante das condições de deficiência e de incapacidade”.

A adoção do conceito de necessidades educacionais especiais baseadas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Nacional, por meio da Resolução CNE/CEB no. 2 de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), representou um avanço na perspectiva do ensino quanto à atenção à diversidade na

educação no Brasil em relação às políticas inclusivas: ampliando o que se considera necessidade especial, englobando pessoas com deficiências não relacionadas a causas orgânicas (aspectos socioculturais) e incluindo crianças com deficiência mental em escola regular, em oposição à exclusão. No entanto, estas discussões exigem mudança de paradigma, que causará alterações na prática educativa em todo sistema educacional exigindo mudança em toda comunidade escolar em relação ao deficiente mental.

### **Contextualização**

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas, uma de Ensino Fundamental I e uma de Educação Especial, sendo ambas localizadas na grande São Paulo. A primeira funciona em dois períodos, manhã e tarde, com um quadro total de 50 professores e atende uma clientela de 1200 alunos do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental I atendendo, desde 2008, o processo de inclusão segundo a resolução SE n. 11/2008 (SÃO PAULO, 2008). A segunda escola de Educação Especial funciona em dois períodos, manhã e tarde, com um quadro total 20 professoras, atendendo aproximadamente 200 alunos na faixa etária acima de 14 anos.

Em relação à escolha das professoras participantes, autorizada pelas respectivas diretoras de ambas as escolas, ocorreu com a participação da pesquisadora em reuniões de Horas Trabalhadas Pedagógicas – HTP, onde foram apresentados os objetivos e as etapas da pesquisa em questão.

Os procedimentos de coleta de dados foram realizados em duas etapas, a primeira constituiu-se da aplicação de um questionário com questões fechadas referentes a dados pessoais, de formação e de atuação profissional e outras referentes ao tema pesquisado, abordando: o conceito de inclusão; a opinião a respeito da obrigatoriedade de matrícula das crianças com necessidades especiais na escola regular; o fechamento da escola especial; as salas de apoio educacional especializado - SAEE e as experiências relativas à inclusão.

Numa segunda etapa foram realizadas entrevistas semiestruturadas a partir dos conteúdos expressos nas respostas dadas aos questionários, sendo selecionadas duas professoras da escola especial e duas da escola regular, a partir dos seguintes critérios: tempo de formação, de exercício no ensino fundamental das escolas regulares ou das escolas especiais, com experiência no atendimento de

crianças com necessidades especiais, prioritariamente deficientes mentais e disponibilidade de participar da entrevista.

As respostas ao questionário foram organizadas em quadros, alguns referentes à caracterização das participantes quanto à idade, formação acadêmica e outros que possibilitaram concentrar as respostas dadas quanto ao conceito que apresentaram sobre a inclusão, e demais questões de interesse desta pesquisa.

As entrevistas gravadas e transcritas passaram pelo processo de análise com base em González Rey (2005), Franco (2007) e Aguiar e Ozella (2006). Para Franco (2007) a contextualização é considerada como um dos principais requisitos para garantir a relevância dos sentidos produzidos pelas participantes, a partir de suas experiências vividas e de como se manifestam em suas expressões verbais. Também para Aguiar e Ozella (2006, p. 229) “é da palavra pelo contexto que se apreendem as condições histórico-sociais que a constituem”. As palavras e expressões destacadas das falas e narrativas das participantes são consideradas pré-indicadores.

Segundo González Rey (2005) são esses pré-indicadores que se constituem como primeiras hipóteses do processo construtivo-interpretativo da análise. A partir dos pré-indicadores, por semelhanças, aproximações, contradições ou complementaridade são originados os indicadores que, de acordo com González Rey (2005, p. 145) “o significado não é acessível de forma direta à experiência, mas decorre do trabalho de leitura e de interpretação do pesquisador”.

Por último, na sequência do processo de análise, passa-se à construção de núcleos de significação, como aproximação aos sentidos produzidos pelas participantes sobre o tema abordado. Para Aguiar e Ozella (2006), neste momento se inicia o processo de análise avançando do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser desde o início, um processo construtivo/interpretativo. “Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, envolvendo-o emocionalmente e revelando suas determinações constitutivas” (p. 231).

Dessa forma, evidenciaram-se os principais pontos detectados a respeito da visão das professoras sobre a inclusão de deficientes mentais em escolas regulares, a partir de relatos pessoais sobre suas trajetórias de vida e como profissionais da área de deficiência mental, que puderam ser confrontados com a literatura pesquisada sobre o assunto.

**QUADRO 1** – Organização de Indicadores a partir de pré-indicadores

<b>PRÉ-INDICADORES</b>	<b>INDICADORES</b>
1) Formação Acadêmica 2) Pretensão Acadêmica	1) Formação Acadêmica
3) Experiência Profissional 4) Experiência pessoal com aluno Deficiente Mental	2) Experiência pessoal e profissional com o aluno Deficiente Mental
5) Professora: como se vê 6) Dificuldade como professora de aluno deficiente mental 7) Desafio de ser professora de aluno deficiente mental	3) Ser Professora de aluno Deficiente Mental
8) Conceito de Inclusão 9) Quem deve ser incluída	4) Conceito de Inclusão
10) Sobre obrigatoriedade da matrícula de alunos DM na escola regular 11) Obstáculos à Inclusão	5) Obrigatoriedade da matrícula versus obstáculos da inclusão
12) Visão da Escola Especial 13) Experiências positivas da Escola Especial/inclusão 14) Sobre a sala de Apoio Educacional Especializado	6) Escola Especial versus Sala de Apoio Educacional Especializado
15) Lugar Família do aluno DM 16) Lugar do Agente de Inclusão na Inclusão	7) Lugar da Família e do agente de inclusão na inclusão
17) Aprendizagem do aluno DM 18) Recursos pedagógicos para aprendizagem do aluno DM	8) Sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno DM
19) Fechamento da escola especial 20) Alternativa de atendimento do aluno DM	9) Fechamento e alternativa de atendimento do aluno DM

**QUADRO 2** - Organização de Núcleos de Significação a partir dos Indicadores

<b>INDICADORES (AGLUTINADOS)</b>	<b>NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO</b>
1) Formação acadêmica 2) Experiência pessoa e profissional com aluno DM 3) Ser professora do aluno DM	1) Condições de vida que levaram à formação como professora e ao ser professora de aluno DM
4) Conceito de Inclusão 5) Obrigatoriedade da Matrícula na escola regular de aluno DM X Obstáculos	2) O ideal e o real do processo de inclusão do aluno DM

de Inclusão	
6) Escola Especial x Sala de apoio Educacional especializado – SAEE 7) O lugar da família e do agente de inclusão na aprendizagem do aluno DM 8) Sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno DM	3) Escola Especial x SAEE: possibilidade de aprendizagem do aluno DM
9) Sobre o Fechamento da Escola Especial e Alternativas ao fechamento da escola especial	4) Fechamento da Escola Especial e alternativa de atendimento do aluno DM

### Núcleos de Significação

O núcleo de significação “**Condições de vida que levaram à formação como professora e ao ser professora de aluno DM**” resultou da aglutinação de três indicadores: Formação acadêmica; Experiência pessoal/profissional com aluno Deficiente Mental; Ser professora de DM. Entendeu-se que a produção de sentidos, exige a consideração dos elementos do contexto histórico-social.

Leda, em relação à formação, vivências pessoais e profissionais, afirma: “Magistério, Pedagoga, pós-graduação em educação especial. Condição pregressa de vida está na base da escolha e interesse em ser professora: “nasci no interior da Bahia, única profissão magistério, todo mundo almejava [...]”. As experiências como professoras sempre foram com alunos com necessidades especiais, não propriamente o DM: Iniciei a profissão de professora em 1996, no EJA (Educação de Jovens e Adultos), atualmente professora no ensino fundamental I estando na mesma escola até hoje. Tinha sala de aceleração, atrás do pátio da escola, ninguém queria, dava muito trabalho, dezesseis alunos especiais e só três tinham laudo [...]. Fui ficando, me acostumando. Ficava com a sobra [...].

Essa condição de submissão parece continuar presente na forma como se vê como professora do aluno DM e nas dificuldades que afirma enfrentar: “trabalho de médico, psicólogo, político [...]. Sinto-me fada, poder nas mãos, alunos adultos, crianças, lendo, aprendendo [...]”. O professor tem que se virar, ir atrás [...] esgotado na profissão, não sonha mais, não vê futuro e vê tudo de maneira negativa.

Laura narra: Psicologia incompleta, queria terminar por satisfação pessoal. Magistério, Pedagogia [...]. Professora há 23 anos “não escolhi, fui escolhida”. Peguei algumas aulas como eventual e assumi a profissão de professora. Acabei

gostando da sala de aula.

Laura traz sua vivência pessoal: irmã especial, adotiva, 50 anos, na escola especial há 30 anos [...]. Aprendem, se divertem, é um reforço, tem tudo lá. Poderia ser meio período [...]. Essa vivência pessoal parece ter sido fundamental na valorização do trabalho realizado na escola especial, em relação ao aluno com DM.

Quanto à sua experiência como professora de aluno DM, faz um desabafo: “sala de aula com 35 alunos mais três inclusões, impossível chamar isso de inclusão [...]. Nenhum preparo, treinamento que ensinasse como lidar [...]. A função dos professores é alfabetizar, ficam frustrados por não conseguir. Eles estão ficando doentes e ninguém sabe porque. É cômodo falar a inclusão está acontecendo, a que preço?”

Para Leda e Laura, ambas professoras de escola regular, a decorrência de vida acabaram por direcioná-las, sem formação, preparação para atuação como professoras de aluno DM e dentro das escolas, em suas salas foram se submetendo à entrada de alunos com necessidades especiais.

Em ambas, o aspecto central do núcleo de significação do ser professora de aluno DM é o risco do adoecimento, agravado por: salas numerosas, falta de material pedagógico, preparo dos professores, acolhimento dos serviços de saúde, entre outros.

No caso das professoras de escola especial, tem-se Mara e Rosa. Na fala de Mara, as expressões mostram sua trajetória: atriz profissional, pedagoga, habilitação para deficientes mentais, psicopedagoga, cursos afins na área de teatro relacionados à educação do deficiente intelectual [...]. Mara relata sua experiência pessoal familiar: irmã deficiente mental, mãe nunca aceitou a deficiência, não foi para a escola especial e não entrou na APAE. Foi desconfortável viver com minha irmã na mesma escola [...]. Lá não aprendeu a ler com fluência; matemática; não trabalha, mas tem autonomia.

Quanto a como se vê como professora de escola especial: “professora acomodada, não trabalho a inclusão e estou neste gueto [...]. Uma batalha, é desafiador conseguir transformar tudo isso e contentar famílias, alunos, professores [...]. Quando um aluno deficiente está ao lado de um aluno não deficiente, há um desafio de mostrar o mundo real”.

Rosa afirma, em relação a sua formação: “Magistério, pedagogia na área de

deficiência mental e visual, psicopedagogia [...]”. Professora de educação especial há 28 anos [...]. Quanto a sua experiência pessoal com aluno deficiente mental: “minha vizinha no interior era uma menina especial e ficava fechada no quatinho, gritava, chorava, ria e muitas vezes eu dava a mão para ela segurar [...], queria saber como ela pensava e me enxergava, por isso fui para essa área [...]”.

Rosa ressalta sua experiência de atendimento nas Salas de Atendimento Educacional Especializado – SAEE: psicólogo, padre, médico, mãe [...]. Atendo no contra turno três escolas, oito alunos e não dou conta da demanda. Tem que ter mais Atendimento Educacional Especializado – AEE [...]. O atendimento do aluno DM é normal, não tem diferença, é um prazer [...]. Você vai descobrindo o que ele quer, o que sabe. Não é o que quero dar, ele vai demonstrando sua preferência. **As condições de vida que levaram à formação e ao ser professoras de aluno DM,** destacam-se as motivações pessoais, valorizando as capacidades de aprendizagem do aluno e encontrando soluções frente aos obstáculos. Assim, como aspecto central do núcleo de significação do ser professora de aluno DM, o prazer e a satisfação pelo reconhecimento de que esse aluno aprende e avança dentro das suas possibilidades e limitações.

Para a formação de um segundo núcleo de significação “**O ideal e o real do processo de inclusão do aluno DM**”, foram aglutinados os indicadores: Conceito de Inclusão e Obrigatoriedade de matrícula de aluno DM na escola regular x Obstáculos da inclusão. Para Leda, incluir é “dar oportunidade da criança ou adulto ser inserido no meio onde não está acostumado e conviver com pessoas que não são deficientes”. É um direito.

Leda menciona que a obrigatoriedade da matrícula do aluno especial na escola regular “é positiva, independente da gravidade, por que tirou da família o medo e vergonha, por entender que seu filho tem problema, mas todas as crianças têm [...]. Com a obrigatoriedade, a escola e o poder público obrigam [...]. O preconceito é dos adultos, as crianças não vêm a deficiência [...]”. Leda narra os obstáculos enfrentados pelos professores: “laudo atrapalha, desiste e fala que aluno não vai aprender, vai ser difícil. É uma barreira à aprendizagem [...]. O laudo só ajuda quando se procura outras atividades que ajudam a superar o problema”.

A inclusão de alunos DM na escola regular vista por Laura: “é fazer parte, estar inserido na aprendizagem, não colocar com mais 34 alunos e falar: incluí [...]”.

Não sou contra inclusão, mas pedagogicamente é difícil porque sem material apropriado, não é inclusão [...]. As escolas precisam ter mais preparo e salas com menor número de alunos [...].

Em relação à obrigatoriedade da matrícula do aluno especial na escola regular Laura comenta: Concordo. Essas crianças têm que estar junto com outras crianças para aprenderem, mas com deficiência grave, que necessitam de mais apoio e ajuda a escola deixa a desejar. Se ficassem meio período na escola regular e outro na especial [...].

Como obstáculos da inclusão Laura descreve que “a maior parte dessas crianças são cuidadas pelos colegas [...] e o professor da classe comum não tem preparo, material, tempo, fica complicado [...]”. A professora vai para a sala de aula, pega uma inclusão e tem consciência que não vai haver nenhum progresso [...].

As professoras, Leda e Laura, ambas do Ensino Fundamental I, concordam com a inclusão de alunos DM na sala regular do ensino fundamental, mas Leda acredita que todas as crianças deveriam ser incluídas e Laura que na deficiência mais grave não haveria progresso. Em relação à obrigatoriedade da matrícula das crianças na sala regular, Leda acha positiva, independente da gravidade, mas Laura que depende do grau de gravidade. Quanto aos obstáculos mencionados, as duas professoras, Leda e Laura, concordam que há vários itens que impedem a inclusão: preconceito do adulto, falta de material pedagógico apropriado, menor número de alunos por sala, suporte e preparo dos professores e frequência na SAEE desde a EMEI. Leda ainda menciona o laudo, que dá segurança em casos mais graves. Assim, o foco central neste núcleo de significação é a distância ressaltada por ambas entre **o ideal e o real do processo de inclusão do aluno DM**.

Quanto às duas professoras de escola especial, Mara e Rosa, destacam-se os principais conteúdos de seus relatos que resultam neste segundo núcleo de significação. Para Mara “Incluir é estar junto com o outro, trocar, aprender e ensinar com o outro. Aprender regras de conviver e o saber acumulado [...]”. Todos devem ser incluídos.

Para Mara a importância sobre a obrigatoriedade da matrícula do aluno especial na escola regular é descrito “com alegria, mas falta muito para se conseguir uma inclusão de verdade para esses alunos”.

Mara refere-se aos obstáculos à inclusão como sendo “falta o caminho para

esses alunos deficientes aprender juntos com os outros e barra no currículo [...]”. Os professores e especialistas do Ensino Fundamental II, não queriam alunos deficientes mentais. Mara menciona o deficiente acima de 15 anos. No fundamental I tem suporte, no ensino fundamental II não, o que ele está aprendendo? Estão em casa, sem trabalho, atividades, amigos e criando quadros psiquiátricos. Tem casos que através do Ministério Público conseguiram voltar para escola especial [...]. Pouquíssimas escolas particulares abrem as portas para o deficiente mental [...].

Rosa afirmou: “inclusão não é só colocar o aluno na sala. É participar na informática, educação física, merenda, pátio”. Para que ocorra a inclusão, Rosa comenta que em alguns casos o laudo dá segurança. Criança psiquiátrica, por onde começar? Precisa do laudo do neurologista. Outro ponto de significância para Rosa é a obrigatoriedade da matrícula do aluno especial na escola regular: Eles precisam estar na escola, só tem esse espaço, a mãe não leva em lugar nenhum [...]. Podem fazer duas, três vezes o 5º ano, e depois? No ensino Fundamental II não existe inclusão. Entra em pânico a mãe, professoras do AEE [...]. A escola estadual não tem preparo algum, não tem professor especializado. O professor para trabalhar do 1º ao 5º anos tem que fazer um curso para lidar com crianças especiais. Deveria ser obrigatório um curso geral para todos os professores.

Mara e Rosa em relação ao núcleo de significação “**O ideal e o real do processo de inclusão do aluno DM**”, têm como ponto de vista concordante em relação à inclusão: não só a convivência social, mas atendê-lo em suas necessidades educacionais e de aprendizagem, um direito. Rosa ainda menciona o problema da inclusão no Ensino Fundamental II pela falta de preparo dos professores. Ou seja, também para estas professoras da escola especial, como as da escola regular, há muito que fazer para o aluno DM estar incluído: maior qualidade, não só socialização para aprender dentro da escola.

Para a formação de um terceiro núcleo de significação “**Escola Especial x SAEE: possibilidade de aprendizagem do aluno DM**” foram aglutinados três indicadores: Escola Especial x SAEE; O Lugar da Família e do Agente de Inclusão na aprendizagem do aluno DM; Sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno DM. Dentre as professoras de escola regular, Leda destaca sua visão sobre a Escola Especial: “ficavam indivíduos de 50, 60 anos, não viam como era a outra parte da sociedade, não conviviam com pessoas consideradas normais [...]”. E,

quanto à sala de apoio especializado - AEE: “Querida que o AEE dissesse se o que eu estou fazendo está certo, como ajudar aquela criança [...], as salas do AEE estão atrapalhando nosso trabalho pedagógico [...]. É como se existissem duas crianças, uma que vai para o AEE e a outra da sala regular”. Sua crítica à professora da SAEE: [...] Quando se candidata a um cargo público, escolhe ser professora do AEE, precisa dar retorno [...]. Só aparece a turma da SAEE, do corpo técnico, as professoras da sala regular não conseguem resolver o problema [...]. Sobre os recursos pedagógicos para a aprendizagem do aluno DM: Tudo que vem é para a SAEE, materiais, jogos, etc.

Leda deixa clara a possibilidade de aprendizagem do aluno DM [...]. Ser professor tem que gostar e aprender a compartilhar. [...]. E acrescenta sua experiência com casos de inclusão: O Eduardo só dormia, tomava medicamento forte. O Luiz era muito agressivo, quebrava a sala inteira [...]. Diagnosticados, tenho dois, um deficiente físico que está aprendendo aos poucos e outro que não consegue gravar o nome da mãe e foi encaminhado para avaliação. Nenhum destes casos está acompanhado pelo AEE [...]. Aponta ainda o problema da necessidade do laudo: na SAEE criança vem no horário diferenciado e só é atendido com laudo.

Leda comenta sobre as atitudes e comportamento das famílias do aluno deficiente mental: Mães vêm na escola para serem ouvidas, não tem outro lugar para ir. Não sabem onde levar, não tem dinheiro para pagar consulta nem convênio médico [...].

Em relação à aprendizagem do aluno DM Leda afirma: O aluno especial é o nosso maior desafio [...] precisa ajudar uma criança, não um cidadão doente [...]. A família, não enxerga o avanço, mas eu enxergo.

Laura, diferentemente de Leda, destaca sua visão sobre a Escola Especial: “Alunos na escola especial tinham materiais, oficinas, psicóloga, psicopedagoga na escola regular não tem isso [...]. E, sobre a Sala de Atendimento Educacional Especial, não sei se atende só com diagnóstico, a demanda é muito grande [...].

Laura comenta sobre a aprendizagem do aluno DM: Em 1990, as escolas estaduais tinham salas especiais com jogos, brinquedos onde eram atendidos 15 alunos. Quando os alunos conseguiam abstrair, eram transferidos para a sala regular, mas só conseguiam progresso com material concreto.

Quanto aos agentes de inclusão, Laura vê como favorável o apoio recebido

pelas professoras da escola regular: “Agora que colocaram esses agentes de inclusão, melhorou [...]. As agentes de inclusão deveriam ficar com as crianças, fazer brincadeiras, mas elas não podem, aluno têm que ficar dentro da sala de aula”.

A constituição deste terceiro núcleo de significação, com professoras de escola regular entrevistadas, se dá na oposição entre a valorização e desvalorização das possíveis parcerias que levariam ao efetivo processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos DM. Isto parece estar relacionada ao próprio sentimento de desvalorização pessoal e profissional. Leda demonstra uma visão negativa da escola especial e da SAEE; não se refere aos agentes de inclusão; destaca e valoriza somente os próprios resultados obtidos com os alunos DM com os quais já trabalhou e trabalha sem o reconhecimento do apoio dos demais profissionais existentes dentro (SAEE, agente de inclusão) e fora da escola (profissionais da saúde), bem como dos pais. Laura, ao contrário, vê a escola especial como um espaço especializado e rico, as condições e recursos que são disponibilizados para o aluno DM; a SAEE atende a demanda e dá suporte à professora da sala regular; valoriza a presença dos agentes de inclusão e reconhece a família no processo de acompanhamento do desenvolvimento do aluno.

Em relação aos conteúdos deste terceiro núcleo de significação, temos Mara e Rosa, professoras de escola especial, Mara fala sobre a Escola Especial: “olhar de nostalgia, zona de conforto [...]”. O professor controla mais os alunos deficientes e só pensa nele, não vê o lado do aluno [...], seguro também para os pais, o mundo não se abriu para essas pessoas [...]. A Sala de Apoio Educacional Especializado – SAEE é descrita por Mara: “Olhar delicado e sensível para esse aluno, no meio de crianças inteligentes, sem deficiência [...], sugere como trabalhar, como lidar com esses alunos, um trabalho de suma importância [...]”.

Mara descreve a posição da escola especial defendido pelas mães do DM como lugar seguro e protegido: “As mães vêm desesperadas matricular os filhos que não se adaptaram na escola regular [...]. Vêm procurar no ponto de cultura cursos: teatro, fotografia, dança e informática para fazer junto com seus filhos [...]. Mara menciona o agente de inclusão, mas que mãe por medo ainda alimenta seus filhos e ajuda na troca.

A aprendizagem do aluno DM descrita por Mara: “Já vi alunos deficientes aprendendo ciências junto com alunos sem deficiência, o mesmo conteúdo, mas de

maneira diferente, na linguagem teatral [...]. Muitos estão voltando para a escola especial, através do ponto de cultura [...]. É a escola que eles podem ficar o período todo, a semana inteira [...]. O aprendizado é primordial”.

Em relação à Escola Especial, Rosa comenta: “precisa ser modificada, aquela coisa mecânica, sempre com a mesma professora, o mesmo tipo de aula o ano inteiro, nos moldes de uma escola tradicional antiga [...]. Que fosse uma proposta diferenciada, alunos tivessem o lado esportivo, oficinas. Temos condições de fazer essa mudança na escola especial sem mandar os meninos embora”. Quanto à Sala Atendimento Educacional especializado - SAEE, Rosa refere-se à sua própria experiência: Tenho oito alunos, alguns difíceis, um autista há quatro anos. Só queria ficar no chão, brincar, fazia birra, não falava, chutava o armário, hoje é um prazer recebê-lo [...], foi uma mudança grande para mim, para a mãe [...]. O aluno é um ser humano e que está pedindo ajuda, a gente tem que dar [...]”. A SAEE veio dar uma estrutura melhor para os professores de sala regular, apoio, assessoria ao aluno especial dentro da sala e colaborar com a inclusão [...]. Não é só pedagógico, é a troca de experiência, é trazer o pai e a mãe para a sala de aula [...]. Em relação aos recursos pedagógicos para a aprendizagem do aluno DM, Rosa comenta que possui muitos recursos “jogo de dominó, quebra cabeça, cubos [...] e fornece para professora da sala regular [...].

Rosa comenta sobre as mães do DM: “difícilíssimas [...]. A mãe não aceita deixar o menino, com 13 anos, amarrar o sapato, trocar de roupa, vínculos que teve que cortar [...], foi muito choro, discussão, orientação, indiquei para ela um psiquiatra [...]. Ela dá comida na boca, banho, tirou a chupeta e a mamadeira em 2012. [...]. Ela dormia com ele e o pai em outro quarto. Com relação à aprendizagem do aluno DM: “[...] é especial e não vai acompanhar o mesmo conteúdo [...] não vai fazer os problemas da lousa, mas com material pedagógico pode ser inserido de uma forma diferenciada. O aluno autista na alfabetização, linguagem e comunicação alternativa, começou a falar e o desenvolvimento pedagógico surpreendeu [...]. Ele está tendo a percepção da escrita com desenhos e letras, fazendo comparação. Foi uma evolução enorme.

As duas professoras de escola especial por meio de oficinas diferenciadas vêm o desenvolvimento do aluno DM através de: teatro, informática, dança, horta, e fotografia. Para Mara isto já se apresenta como uma realidade e para Rosa no que a

escola especial deveria se transformar. Quanto à SAEE, Mara reconhece seu valor, mas ressalta a necessidade de um olhar delicado e sensível para trabalhar com esses alunos, enquanto Rosa vê a SAEE como uma realidade em relação ao apoio que oferece ao aluno, ao professor e à família. Ambas percebem atitudes regredidas nos pais do aluno DM, as quais Mara parece justificar pelo não atendimento das necessidades do aluno pela escola regular, retornando na acolhida da escola especial. Já Rosa, vê que os pais devem ser trabalhados dando salto qualitativo no entendimento da há necessidade que superem medos e inseguranças vendo seus filhos como capazes.

Para a formação de um quarto núcleo de significação “**Fechamento da Escola Especial e Alternativas de atendimento do DM**” foram aglutinados os dois indicadores que constituem sua denominação: Fechamento de Escola Especial; e Alternativas de atendimento do DM. Apresentam-se os conteúdos destacados por Leda, professora de escola regular: “Eu adorei, não tinha nada de novo, não conviviam com pessoas consideradas normais [...]”. Em relação à alternativa de atendimento do aluno DM Leda, apresenta solução: A escola deveria mandar lista de alunos para posto de saúde, que agenda o dia do atendimento e manda para as mães. Entre 1200 alunos só 60 alunos precisariam de cuidados especiais [...]. O poder público precisa se preocupar não só com cursos para o professor, também com a criança especial, com a dificuldade de aprendizagem, com a rede de proteção [...], a escola ainda vai ser o centro disso tudo [...]. Outras parcerias devem se juntar com a escola para ajudar essas crianças.

Contrariamente, Laura destaca sua visão sobre o fechamento da Escola Especial: “Absurdo. Você está excluindo essas crianças desse reforço [...], como a criança na sala regular tem direito ao SAP – Sala de Apoio Pedagógico a criança especial tem direito do reforço voltado para ela [...], meio período para atender essas crianças, com neurologista, psicólogo, para ajudar a escola regular e essas crianças [...]”. Como alternativa ao fechamento da escola especial, Laura comenta: “Já imaginou a escola montar uma cozinha para aprender fazer o que gosta? Meninas poderão aprender outras coisas [...]. Quem sabe pegar essas crianças DM e levar para a escola regular, com atividades feitas diretamente para elas [...]”.

As duas professoras de escola regular divergem na forma como constroem este núcleo de significação. Para Leda a solução está no poder público e em

parcerias em nível macro, entre os setores interligados: escola, família e saúde. Laura vê a solução no plano micro das inter-relações entre a própria escola regular e a escola especial.

Mara, professora de escola especial afirma: “Bom o fechamento, o fim da escola especial. Ver o mundo se modificar para essas pessoas escondidas, vão aparecer com o fim da escola especial e mostrar suas caras [...]. Seria muito difícil, é confortável para os pais os filhos ficarem aqui [...]”. Mara menciona como alternativa ao fechamento da escola especial: grupo montando desde 2009 o Projeto Centro de Convivência, onde todas as secretarias vão estar interligadas e se empenhando.

Rosa apresenta sua visão sobre o fechamento da Escola Especial “Não gostaria que fechasse [...], tem que existir mudança, trabalho diferenciado [...], tem alunos de 50, 60 anos, portanto, não pode ficar sentados no sofá o resto da vida [...]”. Com referência à alternativa ao fechamento da escola especial, diz: “Tem a questão política, financeira”. Uma mudança é cara e ninguém quer abraçar a causa. É o tipo de aluno que não dá retorno financeiro para o estado. Eles dão despesas, não pagam impostos, e que retorno eles dão? Mas são cidadãos e têm direito.

As duas professoras de escola especial constroem este núcleo de significação pela concordância nas mudanças necessárias para a estruturação da escola especial para que possa atender uma nova demanda de necessidades de formação e desenvolvimento desse grupo de alunos DM, por meio de projetos diferenciados, em especial para os de maior faixa etária.

Vale destacar que as professoras de escola regular e as de escola especial abordam a questão dos custos do envolvimento de efetivas parcerias e a garantia de infraestrutura para o atendimento educacional de qualidade para uma população que gera gastos e não dá o retorno esperado por uma sociedade, na qual prevalece a expectativa de normalidade e produtividade.

### **Reflexões a partir da experiência**

A proposta da inclusão é que a sociedade e também a escola seja reformulada para que todos sejam incluídos, deficientes ou não. Portanto é fundamental que a sociedade seja repensada em função das diferenças e que a escola seja repensada em relação aos seus currículos e metodologias para que sejam acessíveis a todos sem exceção.

Como exemplo destaca-se que o aluno com necessidades educacionais especiais deveria ter a chance de acompanhamento e/ou desenvolvimento pedagógico em atendimento a suas necessidades e em decorrência de não corresponder ao que dele se esperava, permaneceu isolado e invisível, quando o que realmente precisava era ser visto como um sujeito singular e que lhe fosse permitido ser o autor de sua própria história.

Ao se discutir os processos subjetivos da pessoa com deficiência mental, ressalta-se o caráter único e singular da produção de sentidos subjetivos desse sujeito. Na sua produção estão implicados tanto o individual como o social como sistemas que se articulam mutuamente. O sentido subjetivo não é uma reprodução linear de um tipo de comportamento ou emoção, mas uma produção singular da pessoa que está constituída pelos diferentes momentos da vida, no contexto cultural e no momento atual de sua história. Na deficiência mental também é possível considerar as diferentes produções de sentidos que os sujeitos produzem e pelos quais se revelam como sujeitos, gerando alternativas nesse processo.

A subjetividade social e individual são movimentos diferentes de um sistema comum e as duas instâncias da subjetividade são sistemas processuais em desenvolvimento permanentes que se expressam por meio de sujeitos concretos que se posicionam ativamente no curso desse desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 145).

## **Considerações Finais**

Um levantamento da literatura a respeito da inclusão escolar possibilitou encontrar tanto autores favoráveis como autores desfavoráveis à inclusão. Dentre os favoráveis, Mendes, Almeida e Toyoda (2011), relatam um projeto desenvolvido no período de 2004 a 2011, cujo objetivo era investigar as possibilidades do trabalho colaborativo na formação de estudantes de uma universidade e a formação continuada de professores de crianças com necessidades educacionais especiais, tendo como resultado que a consultoria colaborativa pode gerar efeitos importantes, principalmente em relação às mudanças nas práticas de professores de alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula do ensino regular. As autoras concluíram que há necessidade de mudanças desafiadoras para professores, de abandono do papel tradicionalmente

individual e do controle absoluto da sala de aula, começando a agir de forma a compartilhar objetivos, tomadas de decisões, responsabilidades, instruções, avaliação da aprendizagem, resolução de problemas e tudo o que envolve a administração da sala de aula.

Dentre os autores desfavoráveis, Zuchetti (2011) apresenta projeto que teve como objetivo evidenciar questões que emergiam no cotidiano da formação acadêmica no interior da sala de aula e nos seminários de Práticas, do currículo do curso de Pedagogia, em que a autora ministrava aulas. Os resultados evidenciaram algumas inquietações: inclusão voltada somente para os sujeitos com necessidades educacionais especiais, com exclusão dos demais sujeitos; o pouco conhecimento acadêmico dos professores, desconhecimento no trato das questões sobre o aluno especial; a não consideração de alunos como colaboradores no processo de ensino aprendizagem; prática de ensino e aprendizagem centrada na figura do professor não disposto a mudar, faltando conhecimento ou não sabendo como proceder para compartilhar a ação pedagógica com o coletivo da sala; o pouco contato da escola (direção, coordenação, professores em geral) com os pais; e por último a força da lei determinando a inclusão na escola, o acesso pela obediência às normas, faltando a cultura do pertencimento como quesito para uma melhor efetividade social.

Pesquisas como essas confirmam a necessidade de uma mudança da postura do professor e da escola para trabalhar com mais efetividade com a educação inclusiva. Assim, o objetivo que se propôs nesta pesquisa foi coletar e analisar informações fornecidas por professoras de escolas regular e especial, em relação à proposta da inclusão de alunos deficientes mentais em escolas regulares.

Ao refletir sobre as ações educacionais que se tornaram importantes para a história da deficiência mental, o pensamento de Vygotsky se destaca na defesa, há cerca de cem anos atrás, da importância da ação social e dos educadores no desenvolvimento de crianças com surdo-cegueira e deficiência mental. Vygotsky (*apud* VAN DER VEER e VALSINER, 1996) acreditava que o desenvolvimento das crianças que possuem deficiência mental dá-se da mesma forma que o desenvolvimento de crianças não deficientes. Para ele seria fundamental identificar as peculiaridades do desenvolvimento dos sujeitos com deficiências e a partir desse conhecimento organizar uma ação pedagógica significativa intervindo pela ação nas funções psicológicas superiores na zona de desenvolvimento proximal dos mesmos.

Com base nesses preceitos é possível compreender a ênfase na importância da educação social de crianças deficientes, baseada na afirmação de Vygotsky de que a deficiência em si não afeta as interações com o meio físico e sim as relações sociais por elas vivenciadas é que terminam por afetar o potencial de desenvolvimento dessas crianças (*apud* VAN DER VEER e VALSINER, 1996).

Ao acreditar na capacidade de aprendizagem de todos os sujeitos, discordando, como Vygotsky, de concepções tradicionais que justificam a estagnação e cristalização da capacidade intelectual dos alunos com deficiência mental, a educadora investiu no desenvolvimento e oferta de recursos, materiais e espaço, torna-se importante salientar que, ao promover o desenvolvimento dos processos mentais superiores, o educador deve compreender que esses processos são a atenção, a memória, a percepção, a linguagem e não o coeficiente intelectual. O educador pode possibilitar vivências desafiantes, com a estimulação dos alunos com deficiência mental, através da resolução de problemas o que permitirá a passagem do seu nível de desenvolvimento real para o potencial, como também prever situações em que os alunos, trabalhando de forma cooperativa estabeleçam trocas qualitativas entre si, melhorando sua capacidade de interação social, de comunicação e de expressão de sua afetividade.

Como consequência dessas formulações e reflexões, percebe-se a necessidade da resignificação da educação especial em um de seus importantes aspectos: os profissionais da educação regular e da educação especial podem, juntamente com familiares e as pessoas com deficiências, investir na possibilidade de desenvolver uma prática constitutiva do sistema comum de educação especial, num processo integrado e não mais como práticas isoladas. As políticas atuais de educação inclusiva encontram aí os principais argumentos para sua defesa.

## **Referências**

AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Vol. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Declaração de Salamanca**, 1994. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em site.

BRASIL.CNE/CEB. *Resolução No. 2*, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em site: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em 25/07/2012.

FRANCO, Maria Laura P.B. *Análise de Conteúdo*. 2ª Edição. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2007. Série Pesquisa v. 6.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

KASSAR, M.C.M. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações**, 2000.

MENDES, E.R.; ALMEIDA, M.A; TOYODA, M.A. **Inclusão Escolar pela via de colaboração entre Educação Especial e Educação Regular**, 2011. Disponível em site: <http://ojs.c3sl.infpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewarticles/25003-> [acesso em20/07/2012](#)

SANCHES-FERREIRA, Manuela; LOPES-DOS-SANTOS, Pedro e SANTOS, Miguel Augusto. A desconstrução do conceito de *Deficiência Mental* e a construção do conceito de *Incapacidade Intelectual*: de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 18, n. 4, p. 553-568, Out.-Dez., 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em site: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/86291por.pdf>. Acesso em 27/07/2012.

SÃO PAULO. Secretariada Educação. **Resolução SE No. 11**, de 31 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em site: <http://lise.ednet.sp.gov/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=68>. Acesso:17/07/2012.

VAN DER VEER, R & VALSINER, J. **Vygotsky Uma Síntese**. São Paulo: Edições Loyola. 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª Edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

ZUCHETTI, D. T. Inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica.

**Educação em Revista.** Vol. 27 no. 2 - Belo Horizonte, agosto de 2011. Disponível em site:

[www.scielo.br/scielo.php?pid=SO202...script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=SO202...script=sci_arttext). Acesso em 20/12/2012.