

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CAMPUS DE MARÍLIA

**ANA PAULA HÚNGARO MONTEIRO**

**HÁ MUDANÇAS NAS CONCEPÇÕES DO PROFESSOR DO  
ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO À INCLUSÃO  
APÓS A INSERÇÃO DE ALUNOS DEFICIENTES?**

MARÍLIA  
2006

ANA PAULA HÚNGARO MONTEIRO

HÁ MUDANÇAS NAS CONCEPÇÕES DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL  
EM RELAÇÃO À INCLUSÃO APÓS A INSERÇÃO DE ALUNOS DEFICIENTES?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de Concentração “Ensino na Educação Brasileira”, linha de Pesquisa “Educação Especial no Brasil”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Dr. Eduardo José Manzini.

Marília  
2006

Ficha catalográfica

M775h Monteiro, Ana Paula Húngaro  
Há mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a inserção de alunos deficientes? / Ana Paula Húngaro Monteiro. – Marília, 2006. 140 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências -- Universidade Estadual Paulista, 2006.  
Orientador: Dr. Eduardo José Manzini  
Bibliografia: 132-140 f.

1. Inclusão educacional. 2. Educação especial.  
3. Concepção do professor. I. Autor. II. Título.

CDD 371.9

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CAMPUS DE MARÍLIA  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Defesa da Dissertação:

HÁ MUDANÇAS NAS CONCEPÇÕES DO PROFESSOR DO ENSINO  
FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO À INCLUSÃO APÓS A INSERÇÃO DE  
ALUNOS DEFICIENTES?

Objetivo: identificar a existência de mudanças de concepções do professor do ensino regular em relação à inclusão de alunos com deficiência em sua sala de aula.

Ana Paula Húngaro Monteiro  
Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini  
Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira  
Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil

**BANCA EXAMINADORA**

DR Eucia Beatriz Lopes Petean – USP, Ribeirão Preto

DR Dagoberto Buim Arena – Unesp, Marília

DR Eduardo José Manzini Unesp, Marília

Marília, 22 de fevereiro de 2006.

## DEDICATÓRIA

*A Deus*

*Aos meus pais Domingos e Maria de Lourdes  
com amor e gratidão*

*Ao Ricardo com amor*

## AGRADECIMENTOS

Ao Dr. Eduardo José Manzini, orientador deste estudo, pelo aprendizado, pela dedicação, paciência, confiança e respeito.

Às Doutoradas Eucia Beatriz Lopes Petean e Lígia Maria Presumido Bracciali que participaram do exame de qualificação e que muito contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

Aos líderes e membros do Grupo de Pesquisas: “Deficiências Físicas e Sensoriais”.

Ao PROESP/CAPES/MEC/SEESP pelo auxílio ao projeto, possibilitando que eu pudesse me dedicar inteiramente a este estudo.

Aos Professores Doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNESP/Marília: Eduardo José Manzini, Débora Deliberato, Lígia Maria Presumido Bracciali e Sadao Omote.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília, pelos avisos, pedidos e informações.

Às amigas Priscila, Michele e Vanessa (bolsistas PIBIC/CNPq), pela ajuda nas correções e impressões deste trabalho.

Aos Diretores e Coordenadores Pedagógicos das escolas onde foram realizadas as coletas e aos professores participantes deste estudo.

Ao amigo Devanir e aos funcionários do Escritório Fênix.

Aos meus familiares pelo incentivo e aos meus sobrinhos Ariane e Caio por respeitarem meus horários de estudo e produção deste trabalho.

Aos meus irmãos Júlio, Cristiane e ao Marcelo, que me ensinaram as primeiras noções de informática, conhecimentos que foram fundamentais na produção e organização deste trabalho.

À minha prima Camila que gentilmente e pacientemente contribuiu oferecendo seus conhecimentos em informática.

Ao Ricardo pelo incentivo, pelo carinho, pela paciência, por compreender, muitas vezes, o meu cansaço e nervosismo e, por acreditar no meu potencial e valorizar o meu trabalho.

Aos meus pais pelo amor, a dedicação, o suporte psicológico nos momentos de angústia, nervosismo e ansiedade.

MONTEIRO, Ana Paula Húngaro. *Há mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a inserção de alunos deficientes?* 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

## RESUMO

Considerando que as concepções dos professores do ensino regular determinam as atitudes em relação à inclusão do aluno deficiente na sala de aula e que a literatura a respeito não informa sobre possíveis mudanças de concepção do professor em relação à inclusão após a inserção de alunos deficientes na sala de aula regular, duas questões se colocam: a concepção de inclusão do professor do ensino regular muda no decorrer do ano letivo após a entrada de alunos com deficiência? Em qual direção essa concepção se modifica? Objetivou-se identificar a existência de mudanças de concepções do professor do ensino regular que trabalha com alunos com deficiência, em relação à inclusão. Participaram do estudo cinco professores do ensino regular, fundamental, ciclo I (sexo feminino, com idade entre 24 e 54 anos e tempo de magistério entre seis e 27 anos) que atuavam em sala de aula com pelo menos um aluno deficiente, em três escolas do Município de Tupã (SP), sendo duas escolas estaduais e uma municipal. Os dados foram coletados durante um ano letivo por meio de três procedimentos: utilizando-se, inicialmente, uma entrevista não-estruturada; segmento, bimestral, das informações por meio de cadernos de conteúdo e, finalizando a coleta, com uma entrevista semi-estruturada. As coletas foram realizadas na sala dos professores, no pátio da escola, na sala de aula (na ausência de alunos) e na residência das participantes e tiveram duração entre 15 e 53 minutos. Os dados coletados foram tratados qualitativamente, por meio de análise dos relatos verbais, pela técnica designada como análise da enunciação. Dessa análise, foram estabelecidas classes e subclasses. Uma amostra das classes e subclasses foi enviada para juízes para aferir o grau de concordância no sentido de validar a análise. Os resultados mostraram mudanças de concepções apenas em algumas subclasses: quanto à expectativa em relação à inclusão do aluno deficiente no ensino regular, experiência em relação à inclusão, perfil do aluno para ser matriculado no ensino regular; ritmo de aprendizagem do aluno deficiente na sala de aula regular, avaliação da aprendizagem do aluno deficiente, dificuldades em lidar com a diversidade, dificuldade em lidar com a disciplina/comportamento do aluno deficiente e dificuldade para ensinar o aluno deficiente. O estudo indicou não haver uma tendência definida na mudança de concepções. Conclui-se que a entrada, por si só, do aluno com deficiência no ensino regular não garantiu a mudança de concepção dos professores.

Palavras-Chave: concepção, inclusão educacional, educação especial.

MONTEIRO, Ana Paula Húngaro. *Há mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a inserção de alunos deficientes?* 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

## ABSTRACT

Considering that the conceptions of the teachers of regular education determine the attitudes in relation to the inclusion of the deficient pupil in the classroom and that literature the respect does not inform on possible changes of conception of the teacher in relation to the inclusion, only and specifically, after the entrance of pupils with deficiency? In which direction this conception if modifies? It was objectified to identify the existence of changes of conceptions of the teacher of the regular education that works with pupils with deficiency, in relation to the inclusion. Five teachers of regular education had participated of the study, (feminine sex, with age between 24 and 54 years and time of teaching between six and 27 years), that they acted in classroom with at least one deficient pupil, in three schools of the City of Tupã (SP), being two state schools and municipal one. The data had been collected during one school year by means of three procedures: initially, a not-structuralized interview, bimonthly follow-up, of the information by means of content notebooks and finishing the collection with a half-structuralized interview. The collections had been carried through in the room of the teachers, in the patio of the school, in the classroom (in the absence of the pupils) and in the residence of the participants and they had duration between 15 and 53 minutes. The collected data had been treated qualitatively, through the analysis of the verbal report, for the technique assigned with analysis of the articulation. Of this analysis, classrooms and subclasses had been established. A sample of the classrooms and subclasses was sent for judges to survey the degree of agreement in the direction to validate the analysis. The results had shown changes of conceptions only at some subclasses: the expectation in relation to the inclusion of the deficient pupil in regular education, experience in relation to the inclusion, profile of the pupil to be registered regular education; rhythm of learning of the deficient pupil in the regular classroom, evaluation of the learning of the deficient pupil, difficulties in dealing with the diversity, difficulty in dealing with disciplines and behavior of the deficient pupil and difficulty to teach the deficient pupil. The study it indicated not to have a trend defined in the change of conceptions. The entrance is concluded that, by itself, of the pupil with deficiency in regular education it did not guarantee the change of conception of the teachers.

Key-words: conception, educational inclusion, special education.

## SUMÁRIO

	Pág.	
1	Introdução.....	11
2	Objetivo.....	13
2.1	Objetivos específicos.....	13
3	Inclusão: múltiplas faces, múltiplas visões.....	14
3.1	Pesquisas sobre inclusão/integração de alunos deficientes no ensino regular que enfocam concepções, percepções, opiniões e pontos de vista de profissionais da educação, pais e alunos.....	15
4	Método.....	38
4.1	Participantes da pesquisa.....	38
4.2	Procedimentos de seleção dos participantes.....	39
4.2.1	Critérios de inclusão.....	39
4.2.2	Critérios de exclusão.....	39
4.2.3	Procedimentos iniciais para identificar e selecionar os participantes da pesquisa.....	40
4.3	Instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados.....	41
4.3.1	Treinamento do pesquisador para a utilização dos procedimentos e instrumentos para coleta.....	44
4.4	Procedimentos de coleta.....	44
4.4.1	Primeira etapa de coleta de dados: a entrevista não-estruturada.....	44
4.4.2	Da segunda à quinta etapa de coleta de dados: o caderno de conteúdo.....	46
4.4.3	Sexta etapa de coleta dos dados: a entrevista semi-estruturada.....	50
4.5	Análise e tratamento das informações.....	51
5	Resultados.....	56
5.1	Resultados e discussão referentes às concepções identificadas.....	56
5.1.1	Reações quanto à inclusão do aluno deficiente no ensino regular.....	56
5.1.1.1	Expectativa em relação à inclusão do aluno deficiente na sala de aula regular...	56
5.1.1.2	Experiência em relação à inclusão do aluno deficiente na sala de aula regular...	59
5.1.1.3	Aceitação do professor em relação à inclusão do aluno deficiente no ensino regular.....	62
5.1.1.4	Interação entre o aluno deficiente e os alunos não deficientes na sala de aula regular.....	64
5.1.1.5	Interação entre o aluno deficiente inserido e os alunos não deficientes fora da sala de aula (recreio).....	67
5.1.1.6	Interação entre o aluno deficiente inserido e o funcionário da escola regular.....	69
5.1.1.7	Perfil do aluno deficiente para ser matriculado no ensino regular: o ponto de vista dos professores.....	70
5.1.1.8	Reações dos pais dos alunos deficientes e não deficientes em relação à inclusão de alunos deficientes no ensino regular.....	74
5.1.2	Preparação do professor e da escola para atuar diante da inclusão do aluno deficiente no ensino regular.....	76
5.1.2.1	Formação do professor para atuar com o aluno deficiente na sala de aula regular.....	76
5.1.2.2	Iniciativas e preparação da escola para receber e atuar com o aluno deficiente na sala de aula regular.....	80

5.1.3	Disponibilidade do professor em aprender e preparar-se para atuar com o aluno deficiente inserido no ensino regular.....	83
5.1.4	O aluno deficiente no ensino regular: ensino e avaliação.....	86
5.1.4.1	Dificuldades do aluno deficiente em relação à aprendizagem.....	86
5.1.4.2	Adaptação de currículo para o aluno deficiente inserido no ensino regular.....	89
5.1.4.3	Adaptação de atividades para o aluno deficiente.....	91
5.1.4.4	Ritmo de aprendizagem do aluno deficiente na sala de aula regular.....	93
5.1.4.5	Metodologia de trabalho voltada para a inclusão do aluno deficiente na sala de aula regular.....	94
5.1.4.6	Participação do aluno deficiente na sala de aula e na escola regular.....	97
5.1.4.7	Potencial do aluno deficiente para a aprendizagem na sala de aula regular.....	99
5.1.4.8	Avaliação da aprendizagem do aluno deficiente na sala de aula regular.....	101
5.1.5	Dificuldades em relação à inclusão do aluno deficiente no ensino regular.....	104
5.1.5.1	Dificuldades em lidar com a diversidade em sala de aula.....	104
5.1.5.2	Dificuldades em lidar com a disciplina/comportamento do aluno deficiente em sala de aula.....	106
5.1.5.3	Dificuldades para ensinar o aluno deficiente.....	109
5.1.5.4	Dificuldades relacionadas à idade do aluno deficiente inserido.....	110
5.1.6	Apoio no processo de inclusão do aluno deficiente no ensino regular.....	113
5.1.6.1	Apoio ao aluno deficiente no processo de inclusão .....	113
5.1.6.2	Apoio da escola no processo de inclusão do aluno deficiente.....	116
5.1.6.3	Apoio de professores especializados no processo de inclusão do aluno deficiente.....	119
5.1.6.4	Apoio dos pais no processo de inclusão dos seus filhos.....	120
5.1.6.5	Apoio de colegas de trabalho no processo de inclusão do aluno deficiente.....	123
5.1.6.6	Apoio da comunidade no processo de inclusão do aluno deficiente .....	124
5.2	Mudanças de concepções dos participantes da pesquisa.....	128
6	Conclusão.....	132
	Referências.....	133

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular tem sido, atualmente, tema de diversos debates.

Nos últimos seis anos de experiência como professora de sala de recursos - implantada desde 1998 em uma escola municipal - muitos foram os comentários ouvidos partindo de professores do ensino regular em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais que exprimiam revolta, ansiedade, medo, insegurança.

Em discussões informais com professores do ensino regular, estes alegavam a impossibilidade de ensinar uma criança com necessidades educacionais especiais no ensino comum, que necessitariam de diversos recursos materiais que dificilmente ser-lhe-iam fornecidos. Salientavam que, primeiramente, necessitariam de uma preparação, para depois, receberem tais alunos, pois não teriam estrutura para lidar com crianças diferentes. Os professores afirmavam que alunos deficientes e *normais* poderiam realizar, juntos, atividades lúdicas e esportivas, mas as atividades de conteúdo acadêmico deveriam ser de responsabilidade do professor especializado.

Alguns professores comentavam que, ao matricular um aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, ele poderia aprender e desenvolver-se melhor, porém, estes mesmos professores criavam inúmeros obstáculos para que a prática da inclusão realmente acontecesse.

Na pesquisa de Artioli (1999), foi constatado que os professores do ensino regular eram favoráveis à educação da criança deficiente, acreditavam que a criança com necessidades educacionais especiais deveria estudar porque teria esse direito e que, na escola, ela poderia desenvolver suas potencialidades e integrar-se com crianças normais e com a sociedade. Apesar dessa oportuna aceitação, os mesmos professores elegeram, em sua maioria exclusiva e prioritariamente, a classe especial, como lugar adequado para os alunos deficientes estudarem.

Omote (2000) afirmava que o professor seria fundamental na dinâmica do sistema escolar. Estaria nas mãos do professor desenvolver um ambiente, adequado ou não, na sala de aula. Boa parte da qualidade da relação ensino-aprendizagem dependeria do professor.

Segundo Vitaliano (2002), seria possível que, mobilizado por seus medos e pela insegurança de lidar com o *diferente*, o professor que viesse a trabalhar no ensino regular com alunos com deficiência passasse a buscar novas formas de atuar e, em decorrência disso, pudesse ocorrer o seu aprimoramento profissional.

Em se tratando do fato de que as concepções de um indivíduo direcionam suas práticas e atitudes, pode-se concluir que a concepção que o professor tem sobre inclusão é importante para que ela seja ou não efetivada.

Na literatura pesquisada que trata especificamente da concepção dos professores em relação à inclusão - dentre eles, Janial e Manzini (1999); Vitaliano (2002); Silva e Pereira (2002); Dal-Forno e Oliveira (2005); Tessaro (2005) -, pôde-se verificar que os estudos apontam para uma análise circunstancial, ou seja, os estudos mostram como que uma fotografia daquele espaço e tempo delimitados, no qual a pesquisa transcorreu.

Os estudos encontrados que tratam de mudanças de concepções em relação à inclusão (GAMBARO, 2002; PEREIRA, 2002; ORTIZ, 2003; ROSA, 2003) se referem às mudanças de concepções observadas após a realização de trabalhos de intervenção com professores, incluindo cursos de capacitação para a inclusão, programas e reuniões para orientação, discussão e acompanhamento do professor. Assim, não se têm informações sobre *o processo de mudança das concepções dos professores em relação à inclusão*, caso ocorram, única e exclusivamente, após o ingresso de um aluno com deficiência na sala de aula regular.

Nesse sentido, a proposta do presente estudo visa responder às questões: a concepção de inclusão do professor do ensino regular muda no decorrer do ano letivo após a entrada de alunos com deficiência? Em qual direção essa concepção se modifica?

## **2 OBJETIVO**

Pautado no problema apresentado, o objetivo pretendido foi identificar a existência de mudanças de concepções do professor do ensino regular em relação à inclusão de um aluno com deficiência em sua sala de aula após a entrada do aluno com deficiência.

### **2.1 Objetivos específicos**

Verificar a concepção inicial do professor do ensino regular em relação à inclusão, antes da entrada de um aluno com deficiência em sua sala de aula.

Identificar a existência ou não de um padrão de mudanças na concepção do professor do ensino regular a partir do convívio com alunos com deficiência em sua sala de aula.

### 3 INCLUSÃO: MÚLTIPLAS FACES, MÚLTIPLAS VISÕES

As ações, as soluções apresentadas para problemas diários, iniciativas, as inovações que se buscam realizar, na vida pessoal e profissional, estão sempre embasadas em concepções que se tem sobre determinado assunto. Essas concepções são frutos de uma história, de uma herança cultural e são desenvolvidas dentro de um processo histórico, no qual estão incluídas as crenças e valores de cada indivíduo.

Mendes (1995) definiu o termo concepção como o resultado do conjunto de informações que habilitam indivíduos, grupos sociais, a sociedade, ou a cultura, a: descrever as características do fenômeno, ou a forma como ele se manifesta; identificar o fenômeno com base nas características descritas; explicar sua ocorrência através do estabelecimento de relações entre eventos determinados e conseqüentes; derivar estratégias para intervir na condição. “As concepções envolveriam, portanto, um repertório ou conjunto de conhecimentos adquiridos no decorrer da história de vida das pessoas”. (MENDES, 1995, p. 6)

Segundo Mendes (2001), a análise histórica da evolução do conceito de deficiência permite visualizar a relatividade de uma determinada concepção que parece sempre estar vinculada a um contexto histórico específico. Dessa forma, as concepções e o conhecimento atual não devem ser encarados como dogmas ou verdades absolutas, mas sim como *verdades relativas* (grifos do autor). O que parece certo hoje, poderá ser considerado tremendamente incorreto amanhã, portanto, é importante agir com cautela e abdicar dos radicalismos.

A partir das experiências vividas, das informações recebidas, compartilhadas com os grupos sociais aos quais o indivíduo pertence, da cultura em que estão inseridos estes grupos, da linguagem utilizada, é que são construídos os conceitos, o que acontece de forma processual e dinâmica.

As ações de um indivíduo têm como base uma concepção que foi desenvolvida dentro de um processo histórico, sendo assim, pode-se dizer que o conceito que se tem de algo direciona a prática, ou ainda, determina as atitudes. Portanto, em se tratando da temática inclusão de alunos deficientes em salas de aulas de ensino regular, as atitudes do professor em

relação ao aluno inserido, ao ensino desse aluno, estariam diretamente ligadas ao seu conceito de inclusão.

Estudiosos atuantes na área da Educação Especial realizaram pesquisas relacionadas à concepção de inclusão educacional, dentre eles: Janial e Manzini (1999); Vitaliano (2002); Silva e Pereira (2002), Tessaro (2005), Dal-forno e Oliveira (2005). De forma geral, a literatura apresenta um grande número de estudos sobre concepção de inclusão/integração educacional, sobre percepções, opiniões e pontos de vista de professores da educação especial, da educação regular, de pais de alunos deficientes ou não, de alunos com e sem deficiência e profissionais da educação em geral sobre o tema em questão.

Nesta seção, serão apresentados estudos sobre concepções, percepções, pontos de vista e opiniões sobre inclusão/integração, desenvolvidos por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, UNESP/Marília (SP), entre os anos de 1993 a 2004, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar/São Carlos (SP), entre os anos de 1981 a 2003 (MENDES, WILLIAMS, ALMEIDA, 2004), além de pesquisas desenvolvidas em outros Estados do Brasil, publicadas em livros, artigos impressos, artigos disponíveis na internet, revistas e alguns estudos internacionais.

### **3.1 Pesquisas sobre inclusão/integração de alunos deficientes no ensino regular que enfocam concepções, percepções, opiniões e pontos de vista de profissionais da educação, pais e alunos.**

A pesquisa desenvolvida por Martins (1999) teve como objetivo detalhar a percepção dos educadores – pais, professores e técnicos - sobre a integração escolar da criança portadora da síndrome de Down.

Os dados foram coletados em nove escolas (três estaduais, duas municipais e quatro particulares) do município de Natal (RN). Foram realizadas entrevistas com 12 técnicos (diretor, vice-diretor, orientador educacional, supervisor pedagógico, coordenador pedagógico e assistente social) e com sete mães; foram também aplicados questionários com

16 professores, atuantes da última etapa da educação infantil até a 3ª série do Ensino Fundamental, em salas regulares, com crianças que apresentavam síndrome de Down.

Segundo a pesquisadora, a integração escolar de deficientes ainda se constituía num conceito não muito claro para os educadores em geral. A integração era percebida, pela maioria, como algo construtivo também para os educadores, que os motivava a pesquisar, a conhecer mais sobre os seus alunos e sobre a aprendizagem deles, a descobrir novas formas de intervenção. Os sentimentos iniciais dos educadores de medo, angústia, em decorrência da orientação recebida e da convivência com as crianças foram modificados, os alunos deficientes começaram a ser vistos, acima de tudo, como crianças, embora os educadores estivessem cientes de suas diferenças em determinados aspectos, não em todos.

Nos resultados, a pesquisadora ressaltou a satisfação das mães com os avanços ocorridos, embora estivessem cientes das dificuldades e limitações existentes na criança e na escola. Um pequeno grupo de técnicos demonstrou descrédito diante da proposta de integração. A pesquisadora destacou, ainda, a necessidade percebida pelos participantes em aperfeiçoar a escola, preparar os profissionais da educação, assessorar a equipe escolar, os alunos e seus familiares, antes e durante o processo integrativo.

Tendo como foco de estudo a inclusão escolar em Santa Maria (RS), a pesquisa de Morejón (2001) teve como objetivo dar voz aos alunos com deficiência mental, seus pais e seus professores para versarem sobre o processo de inclusão. Foi realizada uma pesquisa descritiva, de caráter exploratório.

Segundo a pesquisadora, no decorrer do estudo, foi verificado a necessidade de uma maior gama de informações por parte dos professores e pais, para que o aluno deficiente mental pudesse maximizar seu processo de aprendizagem em um contexto de inclusão e uma tomada de decisões por parte das escolas, no sentido de organizar sua estrutura e seu currículo com a finalidade de minimizar a exclusão. A pesquisadora considerou ainda que o diagnóstico da realidade é o primeiro passo para que se promovam medidas em prol da mudança da mesma, a partir dele se pode traçar estratégias que priorizem a busca de melhoria do ensino para as pessoas com deficiência mental.

Na pesquisa de Montes (2002), o assunto norteador foi a relação cego-ensino regular e o objetivo foi investigar, mediante o relato de alunos cegos e por meio do parecer de

professores, inspetores e coordenador pedagógico que atuavam em escolas públicas e particulares, como estes participantes pontuavam a relação: cego - ensino regular.

A pesquisadora entrevistou cinco alunos cegos (quatro da rede pública de ensino e um da rede particular) nas cidades de Birigui, Penápolis, São José do Rio Preto e Catanduva (SP), quatro inspetores (todos da rede pública de ensino) e um coordenador pedagógico (ensino particular); vinte professores dos alunos cegos entrevistados (dezesesseis da rede pública e quatro da rede particular de ensino) aduziram suas opiniões por meio de questionários.

Os roteiros para as entrevistas com os alunos limitados visualmente, com os inspetores e o coordenador, foram elaborados previamente; os roteiros e o questionário buscavam informações sobre: 1) a interação social do aluno cego; 2) participação nas atividades acadêmicas; 3) inserção na classe comum. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra; a partir daí foi realizada análise dos conteúdos que foram separados em classes temáticas.

Os resultados, segundo a autora da pesquisa, apontaram que, com algumas exceções, os alunos cegos participantes mantinham um relacionamento social peculiar com os outros alunos da sala de aula e da escola. Relataram também dificuldades no registro de conteúdos. Indicaram que não participavam de todas as atividades da escola, principalmente no que se referia a atividades de educação física. Os professores indicaram que os alunos eram participantes em suas aulas, pareciam concebê-los sem preconceitos, porém, a maioria desses professores indicou necessitar de orientação para lidar com as dificuldades oriundas da limitação visual, tais como cursos, além de necessitarem de materiais específicos para o ensino.

A pesquisadora concluiu que, se por um lado, a aceitação e relacionamento social do aluno cego no ensino comum parecia estar ocorrendo sem dificuldades, por outro, as condições oferecidas pelas escolas e pelo governo, no que se referia ao preparo do professor e a aquisição de materiais específicos para o ensino do aluno cego, ainda não estavam adequadas.

O atendimento educacional dos alunos com paralisia cerebral no ensino público regular de Londrina (PR) foi o tema do estudo de Alpino (2003). O objetivo foi investigar este atendimento e estudar a percepção e as expectativas de cinco alunos participantes e de seus

professores acerca da educação do aluno com paralisia cerebral no ensino regular, pretendendo identificar as condições favoráveis e desfavoráveis ao seu acesso e convivência na escola.

Primeiramente, foi realizada a identificação e descrição dos alunos com paralisia cerebral que se encontravam, em 2001, inseridos em classes comuns, classes especiais e Centros de Atendimento Especializado para Deficientes Físicos (CAEDFs), abrangendo a série final da Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Foram identificados 25 alunos distribuídos em 15 escolas. A pesquisadora efetuou sessões de observação dos participantes em situações inerentes ao contexto escolar, verificação e mensuração da mobília e dos espaços utilizados por eles.

Os resultados indicaram predomínio da inserção destes alunos nas classes comuns das séries iniciais da rede municipal. Na estadual, prevaleceram os alunos com comprometimento funcional mais grave e sua inserção no CAEDFs; carência de recursos adaptados, de espaços físicos, de formação profissional e orientação especializada.

Segundo a pesquisadora, os alunos entrevistados demonstraram satisfação por estarem inseridos e uma das propostas para prover os recursos e o apoio necessários seria a constituição de uma equipe multidisciplinar itinerante com a função de assessorar tais alunos e seus professores.

A concepção de professores e alunos em relação à inclusão foi o assunto norteador da pesquisa de Tessaro (2005). O objetivo foi verificar as concepções de professores de educação especial, de professores de ensino regular, de alunos deficientes e de alunos que não apresentavam deficiência sobre o processo de inclusão. A pesquisa foi realizada em um município no interior do Estado do Paraná; os dados foram coletados por meio de um questionário com oito questões abertas.

Os participantes foram 140 indivíduos constituindo sete grupos: Grupo 1 – vinte professores da escola especial; G2 – vinte professores de ensino regular que tinham em sua sala de aula alunos deficientes inseridos; G3 – vinte professores do ensino regular que não participavam da inclusão escolar; G4 – vinte alunos deficientes que estudavam apenas em escolas especiais; G5 – vinte alunos deficientes inseridos no ensino regular; G6 – vinte alunos sem deficiência, de ensino regular, que participavam da inclusão escolar; G7 – vinte alunos de ensino regular, sem deficiência e de classes sem inclusão.

Segundo a pesquisadora, os resultados apontaram que o conhecimento dos docentes mostrou-se pouco abrangente, enfocou apenas alguns aspectos do conceito de inclusão, o que evidenciou o desconhecimento dos mesmos quanto aos princípios norteadores da educação inclusiva. O conhecimento dos professores que participavam da inclusão não diferenciou do conhecimento dos professores que não participavam da inclusão.

Os conceitos dos alunos sobre inclusão se mostraram insuficientes; os alunos pouco sabiam sobre o assunto e muitos desconheciam o que seria a inclusão escolar. Professores e alunos apresentaram concepções realistas e coerentes quanto às dificuldades envolvidas no processo de inclusão e destacaram a falta de preparo/capacitação dos profissionais, em especial dos professores, a falta de infra-estrutura da escola, a discriminação social, a não aceitação da inclusão escolar, e a ainda, os alunos tinham dificuldade para aprender e os professores dificuldade para ensinar.

Os alunos deficientes da escola especial e do ensino regular e os professores do ensino regular demonstraram menos crédito à inclusão escolar que o demais participantes. De acordo com a pesquisadora, a maioria dos professores, assim como os alunos deficientes não se sentiam bem com a inclusão escolar e os resultados possibilitaram inferir que boa parte dos professores e dos alunos ainda possuía concepções segregacionistas em relação aos deficientes o que dificulta muito o processo de inclusão escolar.

De acordo com Janial e Manzini (1999), o diretor de escola possui um papel fundamental no processo de integração. O diretor é uma das pessoas da comunidade escolar que detêm o poder de decisão, de desobstruir ou colocar barreiras no processo de entrada do aluno deficiente na escola. Seus valores, concepções, sentimentos e informações sobre ensino, integração e deficiência são fundamentais para ações concretas que visam integrar alunos no ensino comum. Dessa forma, desenvolveram um estudo com o objetivo de investigar a concepção do diretor de escola de ensino público sobre o tema integração.

Os participantes do estudo foram dez diretores de escola de uma cidade do interior do estado de São Paulo, com tempo de exercício na função entre quatro e dezoito anos. As informações foram coletadas por meio de entrevistas; o roteiro utilizado, com seis questões, abordou aspectos sobre: preparação dos professores da escola, contribuições administrativas no processo de integração e três questões que tentavam investigar a concepção dos diretores

sobre o processo de integração. As entrevistas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, selecionadas unidades de análise que constituíram temas relevantes.

Segundo os pesquisadores, os diretores consideraram a escola o lugar ideal para a criança se desenvolver; alguns consideraram a classe especial discriminadora e viam os momentos de integração nas interações que ocorriam no pátio, no recreio e nas atividades de lazer. Os autores concluíram que, a integração da criança deficiente no sistema educacional era altamente desejável por todos os profissionais da escola. Para que isso se tornasse uma realidade, seria necessário vencer várias barreiras: pedagógicas, arquitetônicas e administrativas e as barreiras invisíveis que são o preconceito e o estigma.

No estudo de Artioli (1999), o objetivo foi verificar a visão dos professores sobre a integração do aluno deficiente na classe comum do ensino regular e se o conhecimento teórico e prático sobre a deficiência poderia trazer posicionamento mais favorável a esse processo. Participaram da pesquisa três grupos de sujeitos: 1º) com dezoito docentes da educação especial, 2º) com vinte e quatro docentes do ciclo I do ensino fundamental vinculados a escolas que mantinham o ensino especial e o 3º) com vinte e seis docentes do ciclo I do ensino fundamental de escolas que nunca mantiveram o ensino especial. Todos pertenciam a 14 escolas da rede pública da zona urbana de Marília (SP).

A autora utilizou três questionários diferentes, respectivamente para cada grupo de professores com questões estruturadas de maneira a buscar dados relacionados à visão sobre a educação dos alunos deficientes, encaminhados para a classe especial ou comum e sobre a integração social na escola e educacional na classe comum. Para elaborar os questionários foram realizadas entrevistas com sete professores.

Em relação aos resultados, segundo a pesquisadora, os docentes reconheceram que o deficiente deveria estudar e que por meio da educação poderiam desenvolver suas potencialidades e integração à sociedade, porém, os docentes do 2º e 3º grupo acreditavam que os deficientes deveriam estudar na classe especial. Perceberam que as atividades lúdicas e esportivas poderiam acontecer em comum, mas as atividades acadêmicas não. Sobre o encaminhamento de alunos da classe comum para a especial sentiram a necessidade de uma avaliação própria com profissionais credenciados, mas para a orientação do aluno da classe especial para a classe comum a responsabilidade seria da professora especializada, que deveria preparar o aluno e envolver o professor comum para receber este aluno.

Os participantes da pesquisa, segundo Artioli (1999), entenderam que as condições para a efetivação da integração centralizavam-se principalmente no aluno. Sobre as dificuldades para a integração, os três grupos entenderam que o maior problema era o despreparo do professor do ensino comum. Os sujeitos do 1º grupo alegaram o desinteresse e não aceitação desse alunado pelos professores da classe comum. Entenderam que as dificuldades de integração dependeriam também do tipo de deficiência. Para a pesquisadora, o entendimento dos docentes sobre o processo de integração é um dos assuntos que merece ser estudado, pois é no seu cotidiano, na sua sala de aula, que a prática da integração se efetivará ou refletirá.

O assunto discutido na pesquisa realizada por Beraldo (1999) referiu-se a inserção de alunos tidos como deficientes mentais em classes regulares, o objetivo foi investigar a percepção dos professores de escola pública diante da inserção de alunos tidos como deficientes mentais em suas salas regulares de ensino, buscando também: a) identificar, a partir do próprio professor do ensino regular, sugestões para enfrentar as dificuldades surgidas na inserção da criança tida como deficiente mental em sua sala regular; b) descrever as ações concretas que o professor do ensino regular já vem executando para favorecer a inserção da criança tida como deficiente mental em sua sala de aula.

O estudo foi realizado em seis escolas da rede estadual de ensino de cinco municípios do interior do Estado de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com dez professores do ensino regular que tinham em sua sala de aula alunos tidos como deficientes mentais. Nos resultados, a pesquisadora levantou dados referentes às percepções, dificuldades e ações das professoras diante da criança tida como deficiente mental e de sua inserção em salas regulares e, considerou que a falta de informação sobre a área de Educação Especial, inclusive sobre o aluno tido como deficiente mental, era o ponto essencial que permeava os relatos das professoras.

Tesini e Manzini (1999) pesquisaram junto a uma equipe de dez professores que constituíam o Programa de Reabilitação da APAE de uma cidade do interior de São Paulo, com o objetivo de conhecer e analisar a opinião destes professores sobre a inclusão do aluno deficiente na rede oficial de ensino. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, com perguntas abertas; as entrevistas foram transcritas e, posteriormente, selecionadas unidades de análise que constituíram um conjunto de temas.

Os pesquisadores concluíram que a maioria dos relatos sobre a viabilização do processo de inclusão dos alunos deficientes na rede oficial de ensino pautou-se sobre o momento inadequado para sua realização, uma vez que, segundo os autores desse estudo, os alunos eram vistos como pessoas ‘incomuns’, o que poderia prejudicar o trabalho que já estava sendo desenvolvido com os alunos comuns. E isso ocorreria pela falta de preparação teórica e metodológica dos profissionais que atuam na rede oficial de ensino e ainda pelo descaso de autoridades para com o desenvolvimento dos deficientes, o que não proporcionaria um atendimento eficiente de forma global (psíquica, intelectual, motora).

De acordo com os pesquisadores, alguns dos participantes apontaram a inclusão como uma necessidade para os deficientes, porém, inviável no momento, devido a vários fatores, os quais poderiam desestruturar todo um trabalho desenvolvido em entidades que têm proporcionado grande auxílio no desenvolvimento dos alunos com deficiência.

O objetivo do estudo de O’Donoghue e Chalmers (2000) foi desenvolver uma teoria substantiva em relação a como professores manejam seu trabalho em sala de aula quando possuem um aluno com deficiência. Os participantes foram onze professores de salas de aulas regulares de escolas estaduais rurais da Austrália que estavam atuando com alunos com deficiência severa ou profunda incluído em sua classe. Os professores não tinham experiência prévia no ensino de tais alunos.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, observações e estudo de documentos. As entrevistas foram realizadas em três ocasiões, durante um ano escolar, com cada participante. A pesquisa teve como resultado a teoria da adaptação seletiva. A teoria propôs que professores poderiam ser classificados como ‘tecnicistas’, ‘estrategistas’, ou ‘improvisadores’ de acordo com a extensão na qual eles seletivamente adaptavam suas práticas em sala de aula. Além disso, segundo os pesquisadores, havia uma correspondência entre a extensão na qual os professores adaptavam seletivamente seu trabalho em sala de aula e o impacto da inclusão em suas vidas.

Os pesquisadores estabeleceram cinco categorias: recepção do aluno deficiente, aceitação, compromisso, adaptação e avaliação; além de algumas proposições que diferenciavam o posicionamento e as atitudes dos professores em sala de aula frente à inclusão do aluno deficiente.

Segundo os pesquisadores, para os professores classificados como ‘tecnicistas’, a adaptação para a inclusão era limitada à organização, incluía, por exemplo, mudanças na disposição da sala ou implementação de novas rotinas ou procedimentos e o impacto da inclusão tendia a limitar-se à sua vida dentro da escola. Os professores ‘estrategistas’ limitavam-se a adaptação de estratégias e métodos de ensino e o impacto da inclusão afetava sua vida dentro da escola e sua vida profissional em casa; para os professores ‘improvisadores’ a adaptação seletiva incluía prática, estratégias de ensino, além do currículo e o impacto da inclusão era percebido na vida dentro da escola, na vida profissional em casa e na vida em geral.

Faleiros (2001) teve como objetivo, em sua pesquisa, de avaliar características da inclusão de alunos deficientes mentais na classe regular, utilizando como indicadores o relato das professoras e a produção acadêmica dos mesmos. Os participantes foram oito sujeitos que freqüentavam da 1ª a 4ª série do ensino fundamental, com idade variando de 8 a 12 anos, provenientes de escolas especiais e 10 professores do ensino regular onde os sujeitos estavam matriculados.

Os dados foram coletados em escolas particulares e municipais de Londrina (PR). Os sujeitos foram acompanhados durante um ano letivo, foi realizada coleta da produção acadêmica dos sujeitos e de outros dois alunos indicados pela professora como tendo rendimento muito bom e outro ruim, além da coleta por meio de entrevistas com as professoras, ao final de cada bimestre letivo.

Segundo a pesquisadora, os relatos das professoras indicaram que: não houve orientação sistematizada para que atuassem com o aluno deficiente mental; não houve alteração no funcionamento da escola para receber estes alunos; raramente foi feita a adequação de procedimentos de ensino para atender às necessidades deles; houve maior facilidade das mesmas em descrever melhora na socialização de tais alunos do que na produção acadêmica. Ao final do ano, as professoras continuaram a se referir à necessidade de atendimento especializado para alunos deficientes mentais, mesmo tendo trabalhado com alunos que acompanharam o programa da sala.

Quanto aos alunos, os resultados indicaram, de acordo com a análise da pesquisadora, que um dos sujeitos apresentou desempenho equiparável ao do aluno considerado muito bom, outros quatro conseguiram acompanhar o programa da sala e três

deles não acompanharam o grupo. Faleiros (2001) concluiu quanto aos alunos com deficiência mental que eles apresentaram ganhos em relação à socialização e à aprendizagem acadêmica, embora a escola não houvesse fornecido o apoio necessário para atender suas peculiaridades.

As atitudes dos professores de escola primária perante a inclusão de crianças cegas foi tema do estudo de Mushoriwa (2001), que teve como objetivo avaliar a aceitação perante a educação inclusiva em escolas de Harare, Zimbabwe. O estudo foi conduzido de maio a junho de 2000 período em que quatrocentos professores responderam a um questionário. Os resultados representavam a opinião e os sentimentos dos professores perante a inclusão de crianças cegas em classes regulares.

No geral, o estudo estabeleceu que a maioria dos professores teve atitude negativa perante a inclusão de crianças cegas em classes regulares e que professores do sexo feminino e masculino igualmente rejeitaram a idéia de inclusão. Muitos dos professores acreditavam que essas crianças deveriam freqüentar a escola especial.

Na pesquisa de Hornby e Kidd (2001), foram entrevistados 29 jovens estudantes (com dificuldade moderada de aprendizagem) e seus pais acerca da inclusão em escolas regulares. Os alunos estudavam, em média, há sete anos em escola especial e foram transferidos para escolas inclusivas. As entrevistas foram realizadas no momento da transferência e um ano após a transferência.

Os resultados revelaram a inexistência de razões para que tais alunos não freqüentassem o ensino regular, contanto que o currículo fosse adequado e os professores tivessem especialização para ensiná-los de forma eficiente. Segundo os pesquisadores, as melhores qualidades das escolas especiais deveriam ser transferidas para as escolas inclusivas.

Vitaliano (2002) teve como objetivo identificar as concepções de professores universitários da área de educação e professores do ensino regular sobre o processo de integração dos alunos especiais e a formação de professores com vistas à integração.

Participaram deste estudo três grupos de professores: quinze professores universitários, que atuavam no curso de pedagogia, oito professores do ensino regular de primeira à quarta série que tiveram alunos especiais integrados e oito professores do ensino regular de primeira à quarta série que não tiveram alunos especiais integrados. A coleta de

dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas e as informações obtidas foram organizadas em temas, categorias e subcategorias.

Segundo a pesquisadora, os resultados mostraram que os participantes dos diferentes grupos apresentaram concepções semelhantes sobre os principais temas da pesquisa. Para a maioria dos sujeitos entrevistados, a integração dos alunos especiais era algo desejável, mas percebiam muitas dificuldades, despreparo dos professores, condições precárias das escolas, descaso do governo com a questão e preconceitos sociais. Para a preparação dos professores com vistas à integração, suas sugestões envolviam todos os elementos do curso: os professores, o currículo, as disciplinas, os conteúdos, as atividades, as relações entre estes elementos e as concepções. Enfatizavam, entre outras coisas, estágios participativos em escolas que tivessem alunos especiais.

A autora deste estudo indicou sugestões de pesquisa para identificar as concepções de professores universitários sobre as deficiências e indivíduos deficientes; pois nesta pesquisa abordou a Educação Especial de forma genérica e considerou que as concepções que as pessoas têm sobre o deficiente determinariam a forma como interagem com ele. Se o professor universitário tem concepção errônea sobre os deficientes, poderão transmitir aos alunos e atrapalhar a formação dos professores para a integração dos alunos deficientes.

A imagem que professores de escola regular têm da surdez e do aluno surdo, bem como a influência desta na prática pedagógica foi o tema do estudo de Silva e Pereira (2002). O objetivo foi conhecer esta imagem e sua influência na prática do professor. Os sujeitos foram sete professores do ensino regular de escolas municipais e estaduais do município e região de Campinas (SP) que possuíam aluno surdo inserido em sua sala de aula, alunos estes que estavam freqüentando e recebendo apoio à escolaridade no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação (CEPRE) da Universidade de Campinas.

Os dados foram coletados entre março e abril de 1998, por meio de observações e entrevistas semi-estruturadas sendo abordado, entre outros assuntos, a visão do professor a respeito de ter um aluno surdo; concepção da professora em relação à integração, inteligência, linguagem, personalidade e aprendizagem da pessoa surda; opinião a respeito dos recursos necessários para o professor atender um aluno surdo.

Segundo as pesquisadoras, nos resultados ficou evidente que os professores fizeram um discurso de que os alunos surdos tinham todas as condições de serem incluídos

porque eram inteligentes, aprendiam, se comportavam bem, mas na prática os alunos eram tratados como excluídos, pois se exigia menos do aluno surdo e se tolerava muito mais comportamentos e atitudes deles diferentemente do que a professora fazia com os outros alunos.

A conclusão das pesquisadoras foi que as professoras pareciam defender uma possibilidade de inclusão dos alunos surdos, mas na prática, a atitude era de exclusão. As professoras deixavam transparecer a imagem de que o aluno surdo era menos capaz que o ouvinte, apesar do discurso ser outro.

Beyer (2003) apresentou os resultados preliminares da pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Integração/Inclusão Escolar (GEPEI), grupo cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e localizado institucionalmente na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2003, com continuação em 2004, com o objetivo de estudar determinadas realidades escolares, tendo em vista a averiguação das incompletudes diante da proposta da inclusão escolar e estabelecer uma contínua interlocução com as escolas envolvidas na pesquisa, no sentido da construção de estratégias de ação junto aos educadores, alunos e famílias, que possibilitassem a implementação gradual do projeto de educação inclusiva.

Três escolas cujos projetos político-pedagógicos delineavam-se favoravelmente à proposta da educação inclusiva foram envolvidas na pesquisa: uma escola pública estadual de Santa Maria (RS), uma pública municipal de Porto Alegre (RS) e uma escola particular de Novo Hamburgo (RS). Foram participantes professores, pais e alunos destas escolas. A abordagem metodológica foi qualitativa, através da pesquisa-ação e os dados foram coletados por meio de entrevistas, cujas questões abordavam experiências, atitudes e avaliação sobre a proposta da educação inclusiva.

Os resultados preliminares referiram-se às respostas analisadas a partir das entrevistas realizadas com dez professores da escola particular e dez professores da escola estadual em que foi destacado, entre outros, o sentimento de desafio e a busca por apoio pedagógico, um projeto com demandas direcionadas à transformação da escola, a importância da prática e da formação continuada, a conscientização ainda débil da comunidade escolar sobre o projeto de inclusão escolar.

A conclusão foi que as falas dos docentes anunciavam e denunciavam dificuldades, frustrações, temores e também a esperança de que, através dos vários

intercâmbios a serem estabelecidos entre os professores, pais e alunos, e outros sujeitos do espaço escolar, avanços e transformações poderiam ser produzidos, gerando-se uma inclusão escolar possível.

Um estudo realizado por Moberg e Savolainen (2003) avaliou a percepção de 1350 professores e pais da Zâmbia e 512 professores da Finlândia em relação à educação inclusiva e, conseqüentemente, em relação ao melhor lugar para serem educadas as crianças com diferentes deficiências. Os participantes responderam a um questionário com perguntas abertas.

Segundo os pesquisadores, o grupo de professores finlandeses que trabalhavam no ensino regular foram mais críticos em relação à inclusão escolar e o grupo de professores finlandeses da educação especial mais otimistas quanto à inclusão. A maioria dos respondentes disse perceber que a educação inclusiva aumenta a justiça social. Os professores da Zâmbia preferiram um ambiente educacional mais segregado para crianças com diferentes deficiências.

De acordo com os pesquisadores, saber o que pensam e as atitudes dos educadores perante a inclusão é importante no desenvolvimento de um sistema escolar inclusivo e que a educação inclusiva é melhor entendida como um conceito multidimensional que, ao nível prático, é altamente dependente do contexto.

Pinheiro (2003) pesquisou junto a professores do ensino regular com o objetivo de verificar os conhecimentos destes professores sobre a perda auditiva, as suas opiniões sobre a educação de alunos com esse tipo de privação sensorial e também conhecer as suas atitudes frente à proposta da inclusão. Os participantes deste estudo foram quatro grupos de professores do ensino fundamental com e sem experiência com aluno com perda auditiva, os quais atuavam com turmas de 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries. Para a coleta de dados foram utilizados a Escala de Lickert de Atitudes em Relação à Inclusão (ELASI) e um questionário.

Segundo a pesquisadora, a análise dos resultados demonstrou que os professores de 1ª a 4ª séries, com e sem experiência com alunos com perda auditiva, apresentaram respostas semelhantes com referência às atitudes sociais acerca da inclusão, tanto na dimensão ideológica quanto na operacional. Os professores de 5ª a 8ª séries, com e sem experiência com alunos com perda auditiva, apresentaram respostas semelhantes nos itens ideológicos, porém, divergiram nos itens operacionais.

Em relação aos conhecimentos, de acordo com os resultados encontrados por Pinheiro (2003), os grupos de professores com experiência não apresentaram conhecimentos diferenciados sobre aspectos relativos à perda auditiva, quando comparados com os grupos de professores sem experiência, e todos os grupos enfatizaram os aspectos comunicativos. Praticamente metade dos professores de 1ª a 4ª série com experiência com alunos com perda auditiva relataram que o ensino especial era o mais adequado para esses alunos. Os professores de 5ª a 8ª série forneceram respostas diversificadas entre ensino especial, regular e ambos.

Segundo a autora deste estudo, é necessária a realização de programas de apoio aos professores em relação à inclusão, reflexão sobre as necessidades de alunos com perda auditiva, que antecedem o período escolar e irão influenciar no desenvolvimento acadêmico destes alunos.

A representação que o professor tem do seu aluno, para Freitas e Castro (2004), está intimamente ligada a sua prática por isso é necessário saber o que o professor pensa, suas expectativas, suas ansiedades em relação ao diferente, o que o professor necessita e o que almeja. No estudo que realizaram, o objetivo foi compreender as representações sociais de professores no contexto da sala de aula do ensino regular com aluno incluído.

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal de Santa Maria (RS). Os sujeitos foram 11 professores da pré-escola à quarta série que possuíam alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em suas salas. Os dados foram coletados por meio da observação participativa do cotidiano da escola, questionário e ainda, os professores participaram do Seminário Formação Continuada realizado pela escola. Foi utilizada análise de conteúdo a partir da categorização dos dados.

De acordo com as pesquisadoras, os professores consideravam-se despreparados para atuar com a inclusão, havia a recorrência da palavra “medo” em relação à inclusão. Consideravam a inclusão um “problema” e um dever da sociedade, que deveria proporcionar à pessoa com necessidades especiais “apoio, educação, aprendizagem, formação, atuação, desenvolvimento, preparo e atendimento de suas necessidades”; consideravam a escola inclusiva um meio para possibilitar estas tarefas, o planejamento e o currículo como fundamentais no processo de inclusão e que deveriam ser flexíveis.

Nos resultados, foi destacada a existência de duas correntes: dos professores que apresentaram visão negativa em relação à inclusão e outra dos professores que apresentaram visão positiva, apesar de os professores se considerarem despreparados. Alguns professores acreditavam que a inclusão seria possível e viável.

Na pesquisa desenvolvida por Ramos (2005), em uma escola regular de Florianópolis (SC), o objetivo foi identificar pontos de intervenção para a efetiva integração. Foram realizadas entrevistas com professores, criação de grupo de encontro, observações de sala de aula com criança com necessidades especiais (Deficiência mental leve) e acompanhamento do Serviço de Apoio Pedagógico (SAP).

Segundo a pesquisadora, a partir das entrevistas foram esclarecidas muitas questões práticas referentes à integração, o que proporcionou a delimitação das atividades e as possibilidades de intervenção. O estudo revelou dificuldades relacionadas à formação dos professores para lidar com a integração; a falta de clareza quanto ao diagnóstico de alguns alunos considerados com necessidades especiais e questões sobre avaliação; revelou aspectos interessantes relacionados à integração (inclusão) social das crianças com necessidades especiais e identificou problemas para a consolidação desta integração.

A pesquisa proporcionou maior entendimento sobre como a deficiência é construída e identificou algumas possibilidades para trabalhar com as crianças com necessidades especiais tendo como ponto básico a capacidade de modificabilidade do ser humano, acreditando no potencial, sem pautar-se apenas na aparência e nos resultados concretos.

Dal-forno e Oliveira (2005) desenvolveram um estudo com o objetivo de compreender o processo de inclusão vivenciado por três professoras do ensino fundamental de uma escola pública de Santa Maria (RS). As três professoras trabalhavam com alunos com necessidades educacionais especiais inseridas em salas de aula comuns. Para alcançar o objetivo proposto foi realizada análise dos relatos de vida das participantes.

Na análise dos relatos, segundo as pesquisadoras, uma das professoras apresentou uma concepção que vai além da simples inserção no ambiente escolar, demonstrou preocupação com a interação entre os alunos, mas que a escola, muitas vezes, se tornava um empecilho na promoção de atividades diferenciadas, assumindo uma postura tradicional.

Outros destaques nos relatos das professoras foram a indicação de que a inclusão trazia vantagens não só para o aluno inserido, mas também para os outros, o que mostrou que a interação entre eles favorecia muitas trocas e diferentes saberes; que a inclusão não era algo impossível, que com o tempo e com os alunos que tiveram, aprenderam a trabalhar com eles, mas que continuava sendo um desafio e precisavam de apoio; os professores apontaram a necessidade de dedicação por entenderem a dificuldade em atender conjuntamente alunos com e sem deficiência.

Segundo as pesquisadoras, a inclusão representava um desafio para as professoras, no entanto, elas entendiam que era possível trabalhar dentro desta perspectiva; verificaram que a ausência de formação não impediu as professoras de aceitarem o desafio posto pela inclusão; as professoras revelaram a importância de um trabalho interativo e cooperativo entre os alunos, capaz de favorecer a aprendizagem de todos.

Dentre os objetivos de estudo estabelecidos por Vianna (2005), a pesquisadora buscou conhecer como vinha sendo realizada a inclusão escolar no município de Ribeirão Preto (SP), descrever a percepção dos professores em relação ao seu trabalho profissional com os alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em suas turmas e apontar sugestões apresentadas por eles as quais poderiam vir a contribuir para uma melhoria na formação docente.

Os participantes da pesquisa foram 44 professores, sendo 25 da rede pública municipal e 19 da rede particular que atendiam crianças com necessidades educacionais especiais, mas que não eram especialistas em educação especial. Foi realizada entrevista com roteiro estruturado e os dados foram analisados segundo Sistema Quantitativo-Interpretativo.

Segundo a pesquisadora, os relatos dos professores indicaram, entre outros, que a falta de informação sobre os alunos com necessidades especiais que iriam receber, aliada à falta de capacitação profissional, fez com que 40,9% deles se sentissem inseguros e temerosos em relação ao trabalho que iriam desenvolver com tais alunos, 52,3% dos professores viveram expectativa em relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças com necessidades educacionais especiais, 29,6% dos professores perceberam que os alunos evoluíram no processo de socialização, 20,4% perceberam desenvolvimento cognitivo/motor e 27,8% perceberam crescimento profissional docente. A falta de estrutura da escola como empecilho para que a inclusão fosse bem sucedida foi apontada por 35,5% dos professores.

Os quatro estudos seguintes (GAMBARO, 2002; PEREIRA, 2002; ORTIZ, 2003; ROSA, 2003) tiveram como temática a capacitação de professores com vistas à educação inclusiva, também enfocando concepções e percepções de inclusão do professor do ensino regular.

Com os objetivos de verificar os efeitos de uma capacitação sobre as atitudes das professoras diante do aluno com deficiência auditiva e se essa capacitação provocaria algumas mudanças nas concepções das professoras sobre a inclusão, Gambaro (2002) entrevistou cinco professoras que lecionavam de 5ª a 8ª séries em uma escola da rede pública estadual de Ibiporã (PR) e um aluno com deficiência auditiva desta mesma escola.

Os professores participaram de vários momentos de intervenções, como: palestras sobre deficiência auditiva; folder com dicas para auxiliar o professor a atuar na classe inclusiva com deficiente auditivo; comunicados com informações sobre deficiência auditiva; conversas informais com a pesquisadora para sanar dúvidas; e auxílio em sala de aula. Duas entrevistas foram realizadas, sendo uma antes e outra depois das palestras, além de observações durante as aulas, antes e ao final da intervenção.

Quanto aos resultados em relação à concepção de inclusão, segundo a pesquisadora, foi verificado que após a experiência e a capacitação, as professoras demonstraram opiniões positivas em relação à inclusão, à deficiência e, principalmente, ao aluno incluído. Sobre a prática pedagógica, observou-se um aumento significativo dos comportamentos adequados por parte dos professores em relação ao aluno deficiente auditivo, após o trabalho de capacitação em serviço realizado na pesquisa.

Considerando a falta de conhecimento generalizado sobre o conceito de Educação Inclusiva nos cursos de formação inicial de professores de nível médio, do Município de São Carlos (SP), Pereira (2002) propôs a realização de um breve curso de capacitação visando levar os participantes da pesquisa a conhecerem a temática. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semi-estruturado, visando à obtenção das percepções dos formadores de professores sobre as possibilidades de inclusão do conteúdo, veiculado no curso, nos programas de formação para o magistério e no nível médio e sobre os objetivos do próprio curso em si, além de coletar a opinião dos professores sobre o conteúdo, o material e os procedimentos didáticos utilizados no curso.

Dentre os resultados, a pesquisadora apontou que, antes da realização do curso, as professoras já demonstravam posicionamento favorável em relação à inclusão escolar e, após o curso, este posicionamento se fortaleceu e que o conceito de necessidades educacionais especiais esteve mais centrado nas respostas educacionais que os professores deveriam apresentar e menos nos atributos dos alunos.

A pesquisadora ressaltou que as mudanças nas concepções e atitudes a respeito da diversidade, diferença e deficiência não são tão fáceis de serem alcançadas e precisam de maior investimento em termos de formação continuada. Um dos caminhos para a mudança conceitual teria de ser construído a partir do trabalho colaborativo do professor do ensino regular com o professor especializado, dentro da classe comum.

Na pesquisa de Ortiz (2003), foi realizada a capacitação em serviço de professores de uma escola pública do Ensino Fundamental, visando suas preparações para a educação inclusiva, partindo de suas realidades. Três professores de classes regulares, dois atuantes em turmas de 1ª série e outro de 4ª série, participaram de capacitação em serviço, além destes, participaram, também da pesquisa, os demais professores da escola, o que segundo a pesquisadora, permitiu caracterizar as concepções que estes possuíam sobre Educação Inclusiva.

A pesquisadora ressaltou a importância da sua participação, sua interação com os participantes, por meio de observações, entrevistas/reuniões, palestras e análise documental e, destacou que os resultados apontaram para uma mudança significativa de comportamentos e atitudes, por parte dos participantes, quanto ao aluno com necessidades educacionais especiais em classe regular, os benefícios da capacitação em serviço e a necessidade de sua implementação e a importância de uma equipe dentro da escola sensível a esse contexto e preparada para lidar com as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia por toda a comunidade escolar.

Rosa (2003) desenvolveu dois estudos, no primeiro, os objetivos foram identificar e caracterizar as crianças com necessidades educacionais especiais inseridas em creches da rede municipal de São Carlos (SP), segundo as perspectivas de diretoras e atendentes e os resultados apontaram 102 crianças, com idade de zero a seis anos sendo que a maioria delas foi identificada por apresentar problemas de socialização.

No segundo estudo, os objetivos foram descrever e analisar as habilidades das crianças identificadas a partir da ótica de diferentes agentes (pesquisadora, atendente e responsável); e desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada para atendentes de creches, com foco nas estratégias de facilitação da socialização e da linguagem de crianças pequenas com necessidades educacionais especiais.

Do programa de formação continuada participaram 90 pessoas entre diretoras e atendentes de creche. Segundo a pesquisadora, os dados qualitativos, advindos dos relatos de cinco atendentes, apontaram para a validade e importância, principalmente do conteúdo abordado, da aplicabilidade do conhecimento disseminado e das estratégias sugeridas. As participantes relataram também mudança de percepção e de atitude em relação às crianças e em relação à inclusão.

Os três estudos seguintes (MARTINS, 1999; BALEOTI, 2001; MORI, 2004) referem-se especificamente à integração/inclusão do ponto de vista do aluno deficiente inserido no ensino regular e de alunos sem deficiência que participavam ou não de processos de inclusão em suas escolas.

Segundo Martins (1999), no processo de integração deve ser considerado não só as condições dos sujeitos que serão integrados, mas também as condições referentes ao contexto onde a integração ocorrerá, por isso, em sua pesquisa, teve como objetivo estudar o ponto de vista de alunos do Ciclo I do ensino fundamental em relação à integração de deficientes na classe comum. Participaram do estudo 64 alunos do Ciclo I do ensino fundamental de quatro escolas que mantinham classe especial e de duas escolas que não mantinham classe especial.

Neste estudo, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais com a utilização de um roteiro; as entrevistas foram transcritas na íntegra e, posteriormente, as informações foram organizadas em categorias e subcategorias.

Dentre os resultados, foi verificado pela pesquisadora, que a presença de classes especiais nas escolas favoreceu o contato entre deficientes e não deficientes, porém, a presença das classes especiais pareceu ter reforçado nos alunos do ensino comum, a idéia de que estas classes seriam a modalidade de ensino mais apropriada à escolarização da criança deficiente. As atividades acadêmicas e a locomoção foram apontadas como as principais dificuldades que o aluno deficiente teria ao ser integrado na classe comum. Segundo a

pesquisadora, os sujeitos reconheceram que, na classe comum a criança deficiente necessitaria de auxílio, e que a prática da integração traria benefícios não só para o aluno deficiente, como também para as demais crianças que teriam a oportunidade de conviver com este aluno.

A maioria dos sujeitos participantes da pesquisa, de acordo com a pesquisadora, se mostrou favorável ao fato de ter um deficiente estudando na mesma classe, mas as informações coletadas indicaram que o número de alunos, integrados por classe, deveria ser pequeno em função, principalmente, do aumento de trabalho, que tanto os professores quanto os alunos da classe teriam.

Na pesquisa desenvolvida por Baleotti (2001), o objetivo consistiu em verificar o ponto de vista de alunos deficientes físicos do Ciclo I e Ciclo II do Ensino Fundamental acerca da sua condição de aluno com necessidades educacionais inseridos no ensino comum.

A pesquisadora entrevistou quinze alunos deficientes físicos que freqüentavam classe comum da rede municipal, estadual e particular de ensino de Marília-SP, de 1ª à 8ª séries do Ensino Fundamental. O roteiro para as entrevistas foi elaborado previamente e abordou questões sobre: 1) interação social; 2) ensino; 3) locomoção; 4) percepção da própria deficiência; 5) inserção na classe comum. As entrevistas foram gravadas, as falas foram transcritas na íntegra, a transcrição foi utilizada sob o enfoque da análise de conteúdo.

Os resultados encontrados, segundo a pesquisadora, indicaram que a maioria dos participantes se relacionava satisfatoriamente com os demais alunos da classe e da escola. Relataram dificuldades em relação à mobilidade, devido à presença de barreiras arquitetônicas no espaço físico escolar. Os alunos que freqüentaram anteriormente à classe especial relataram o desejo e a satisfação pessoal de estarem inseridos no ensino comum, fazendo críticas relevantes em relação à classe especial.

A conclusão a que chegou a pesquisadora foi que os alunos com deficiência física, participantes da pesquisa, possuíam senso crítico elevado, capazes de falar por si próprios, tornando-se evidente a percepção dos mesmos em relação aos seus direitos.

A inclusão de alunos deficientes na escola regular foi o assunto discutido por Mori (2004) em sua pesquisa. O objetivo foi investigar a inclusão sob o ponto de vista dos alunos com deficiência. Participaram do estudo 15 alunos de escolas públicas de Maringá, o grupo de

alunos foi constituído a partir de um levantamento sobre os processos de classificação realizados de 1996 a 2000.

Dentre os participantes, apenas uma aluna era do Ensino Médio (2ª série), os demais eram do Ensino Fundamental. A idade dos alunos situava-se entre nove e 25 anos. Sete alunos freqüentavam sala de recursos, uma aluna freqüentava uma clínica psicopedagógica particular e os demais alunos não recebiam atendimento extraclasse. As representações dos alunos foram colhidas por meio de entrevistas semi-estruturadas e desenho. A coleta foi realizada em um único encontro, individualmente, no primeiro semestre de 2000. Apenas com uma aluna foram realizados dois encontros.

De acordo com a pesquisadora, além dos conteúdos de matemática, ciências, história e geografia, entre outros, a maioria dos alunos do grupo não tinha domínio suficiente da língua culta para acompanhar os colegas. Os alunos pesquisados não queriam simplesmente estar em uma classe regular, eles desejavam aprender. Demonstravam ter noção de suas dificuldades e sofrerem por não conseguir acompanhar os colegas. Acreditavam que em um ambiente educativo adequado poderiam apreender o que lhes fosse ensinado.

A pesquisadora ressaltou que os alunos não estavam incluídos, mas apenas inseridos em classes numerosas; vários alunos não tinham os conhecimentos esperados para a série.

A participação dos pais no processo de inclusão do aluno deficiente no ensino regular é fundamental. Essa participação pode ocorrer desde a solicitação de matrícula do filho no ensino regular até mesmo ao fornecer indicadores quanto ao sucesso ou não do processo de inclusão do filho deficiente. Os três estudos apresentados a seguir (BRAZIL DE PAIVA, 1997; BOSELLI, 2001; CANOTILHO, 2002) referem-se à percepção e opinião de pais em relação à integração/inclusão do filho deficiente no ensino regular.

As queixas de mães de alunos com paralisia cerebral em relação às escolas regulares que não estavam aceitando seus filhos foi o motivo do estudo de Brazil de Paiva (1997). O objetivo foi investigar a percepção das mães sobre as possibilidades de ingresso de seus filhos nas escolas regulares. A pesquisadora coletou informações com 40 mães residentes no município de João Pessoa (PB) por meio de um roteiro de entrevista semi-estruturado.

Dentre os resultados encontrados pela pesquisadora, com base nos relatos das participantes, 42,5% dos filhos nunca freqüentaram escola; 22,5% freqüentavam escola

regular; 22,5% freqüentavam ensino especial; e 12,5% já freqüentaram escola. A pesquisadora concluiu com esses e outros resultados que: a) cerca da metade dos filhos das participantes nunca freqüentou escola; b) em sua maioria, as mães atribuíam à discriminação a causa de seus filhos não estarem na escola; c) a maior parte das mães não concordava com esse fato, achando que estava errada essa atitude das escolas.

Boselli (2001) realizou dois estudos, o Estudo 1 teve como objetivo caracterizar a opinião de pais ou responsáveis, cujos filhos estudavam em classe especial e foram transferidos para classe comum. Foram entrevistados 12 sujeitos (pais e responsáveis).

Os relatos, de acordo com o pesquisador, apontaram melhoria no desempenho escolar e na vivência social. Não foi confirmada nenhuma mudança significativa no processo de inserção social, ou seja, na percepção dos entrevistados, a vida social de seu (sua) filho (a) ou neto (a) não apresentou alterações importantes, como, por exemplo, os ambientes sociais freqüentados, apesar de alguns terem aumentado o número de amigos.

No Estudo 2, o objetivo foi aferir o grau de atitude, favorável ou desfavorável, de pais ou responsáveis, acerca da transferência de alunos com necessidades educacionais especiais de classes especiais para classes comuns, cujos filhos estudavam em classe comum que recebeu alunos de classe especial. O pesquisador utilizou um questionário que foi respondido por 382 sujeitos.

Segundo o pesquisador, a maioria dos respondentes apresentou atitudes favoráveis à inclusão e, consoante a este dado, os respondentes ligados às escolas, que há mais tempo mantinham classe especial, apresentaram maior grau de atitude favorável. O pesquisador ressaltou que, segundo os resultados, não bastaria colocar o aluno com necessidades especiais na classe comum sem que, paralelamente, se iniciasse um processo de mudança que gerasse uma cultura de inclusão que pudesse propiciar a produção e a manutenção da escola inclusiva.

O processo de integração de crianças portadoras de deficiência física na rede de ensino regular segundo a perspectiva dos pais dos alunos foi investigado por Canotilho (2002). Seis mães de crianças com deficiência física em idade escolar, atendidas no Setor de Fisioterapia Neuropediátrica do Departamento de Fisioterapia da UFSCar, nos meses de maio a junho de 2001, foram entrevistadas e nos seus relatos foram analisados quatro aspectos do processo de integração escolar: acesso à escola, ambiente físico, adaptação funcional e social.

Segundo a pesquisadora, os resultados indicaram que a maioria das mães desconhecia os direitos dos filhos com deficiência física; quatro mães relataram dificuldade em matricular o filho na escola regular. As mães de quatro crianças que estavam freqüentando o ensino regular não relataram resistência de pais e alunos para integração de seus filhos à escola, todas afirmaram que seus filhos foram bem aceitos pelos professores.

Os resultados também revelaram que as maiores dificuldades para a integração desses alunos, relatadas pelas mães, relacionaram-se com aspectos do ambiente físico escolar (acesso e adaptação). Nenhuma escola apresentou-se adequadamente adaptada para receber crianças deficientes físicas que necessitavam de cadeira de rodas. A maioria das mães preocupou-se em oferecer à escola informações sobre seus filhos consideradas importantes por elas.

A pesquisadora destacou que notou uma integração social ainda sem reciprocidade e a inexistência de relatos em relação a necessidade de qualquer tipo de adaptação funcional das atividades didáticas, nem a preocupação com aspectos específicos do deficiente físico, por exemplo, cuidados com a postura.

## 4 MÉTODO

Nesta seção, serão apresentados: 1) os participantes da pesquisa; 2) procedimentos de seleção dos participantes; 3) instrumentos utilizados; 4) procedimentos de coleta e 5) análise e tratamento das informações.

### 4.1 Participantes da pesquisa

Os Participantes da pesquisa foram cinco professores, sendo que quatro deles trabalhavam em escolas estaduais de ensino fundamental, ciclo I, e apenas um trabalhava em escola municipal de ensino fundamental, ciclo I. Destes quatro professores que trabalhavam em escolas estaduais, três deles trabalhavam na mesma escola (Escola A). P1 iniciaria o ano trabalhando com uma turma de primeira série, P2 e P3 com a mesma turma de quarta série. P4, da escola B, iniciaria o ano com uma turma de terceira série e P5, da escola municipal (Escola C), igualmente com uma turma de terceira série.

O Quadro 1 apresenta informações sobre as participantes da pesquisa.

Participantes	Escola	Idade	Série em que trabalhava	Número de alunos com deficiência na sala	Tipo de escola	Tempo de magistério
P1	A	47	1 <sup>a</sup> . série	2	Estadual	24 anos
P2	A	54	4 <sup>a</sup> . série	1	Estadual	22 anos
P3	A	49	4 <sup>a</sup> . série	1	Estadual	27 anos
P4	B	36	3 <sup>a</sup> . série	1	Estadual	15 anos
P5	C	24	3 <sup>a</sup> . série	1	Municipal	6 anos

Quadro 1 – Identificação dos participantes.

O Quadro 2 traz informações sobre a formação das participantes.

Partic.	Formação	Conclusão	Cursos complementares recentes
P1	Estudos Sociais	1979	Alfabetização (2004), Racismo (em andamento)
P2	Magistério	-	Racismo (em andamento)
P3	Educação Física, Pedagogia	1976, 1978	Alfabetização (em andamento)
P4	Geografia	1990	Alfabetização (2004), Complementação Pedagógica (em andamento)
P5	Pedagogia	2001	Pós-graduação <i>Lato sensu</i> em piscopedagogia (2003), LIBRAS (2004), Hab. em deficiência auditiva (2005)

Quadro 2 - Formação das participantes da pesquisa.

Apesar de os alunos atendidos pelos professores não serem os participantes da pesquisa, foi feito um levantamento de informações sobre esses alunos no sentido de auxiliar a discussão dos dados coletados.

Alunos	Idade	Sexo	Diagnóstico/Comprometimento
Alunos de P1: A1 (1ª série)	10 anos	M	A1- Resultados abaixo da média a nível mental, perceptivo motor e desempenho escolar; comprometimento a nível emocional; orientação para freqüentar classe especial (diagnóstico da psicóloga – prontuário da escola).
A2 (1ª série)	10 anos	M	A2- Atraso de desenvolvimento neuropsicomotor, distúrbio de aprendizagem (diagnóstico da psicóloga); hiperativo (diagnóstico da Terapeuta Ocupacional – prontuário da APAE).
Aluno de P2 e P3 (4ª série)	13 anos	F	Atraso no desenvolvimento global, não tem deficiência mental, capacidade intelectual abaixo da média esperada, orientação para freqüentar classe especial e posteriormente ser inserida no ensino comum (diagnóstico da psicóloga – prontuário da escola)
Aluno de P4 (3ª série)	11 anos	M	Deficiência Auditiva (prontuário da escola), não há indicações sobre o grau da perda, segundo a professora especializada é moderada.
Aluno de P5 (3ª série)	12 anos	M	Deficiência mental leve (prontuário da escola).

Quadro 3 – Identificação dos alunos inseridos na sala de aula regular dos participantes da pesquisa.

## 4.2 Procedimentos de seleção dos participantes

### 4.2.1 Critérios de inclusão

- Estar atuando em sala de aula do ensino regular, fundamental, ciclo I, pela primeira vez com aluno com deficiência.
- Dispor-se a participar da pesquisa.

### 4.2.2 Critérios de exclusão

- Professores que estavam atuando com aluno com deficiência em sala comum do ensino fundamental, ciclo II ou ensino médio.
- Professores que já haviam trabalhado com alunos com deficiência em sala comum, em anos anteriores.

- Professores que participaram, no ano anterior (2004), da coleta de dados realizada pela pesquisadora para o treinamento dos procedimentos de coleta.

#### **4.2.3 Procedimentos iniciais para identificar e selecionar os participantes da pesquisa**

Para garantir o objetivo proposto na pesquisa, foi necessário identificar professores do ensino fundamental que estivessem recebendo, pela primeira vez, alunos com deficiência em sua sala de aula.

Em contato com a Assistente Pedagógica da área de Educação Especial da Diretoria Regional de Ensino do Município de Tupã (SP), foram obtidas informações sobre as escolas que estariam matriculando alunos deficientes em salas de aula do ensino regular.

Contatou-se, inicialmente, a direção de uma das escolas estaduais onde fora realizado um treinamento do pesquisador, em 2004, para a presente pesquisa. Naquela escola estadual de ensino fundamental, estavam em funcionamento duas classes especiais e uma sala de recursos para deficientes mentais. A orientação recebida por parte do diretor da escola foi a de que procurasse, na secretaria, ao final de janeiro de 2005, a relação dos professores que iriam trabalhar com alunos com deficiência.

Com o auxílio da secretária da escola, foram selecionados os professores que trabalhariam com alunos deficientes matriculados na classe comum. Foram excluídos da relação aqueles professores que já haviam trabalhado com alunos deficientes matriculados na classe comum em anos anteriores, inclusive aqueles que participaram da coleta de dados para o treinamento da pesquisadora quanto aos procedimentos que seriam utilizados na presente pesquisa. Foi obtida, então, uma relação de três professores nesta escola (Escola A).

Em uma das escolas visitadas, onde funcionava uma sala de recursos para deficientes visuais, foi obtida a informação de que os alunos do ano anterior foram matriculados na classe comum em escolas de ensino fundamental, ciclo II. Portanto, não foi possível selecionar nenhum professor naquela escola tendo como base os critérios de seleção de participantes estabelecidos para esta pesquisa.

Em uma outra escola de ensino fundamental (Escola B), ciclo I, onde funcionavam duas salas de recursos para deficientes auditivos e uma sala de recursos para deficientes mentais, foi obtida informação que a maioria dos professores já havia trabalhado, no ano de 2003 e 2004, com alunos deficientes matriculados na classe comum. Apenas uma

professora atenderia, então, aos critérios de seleção para participar da pesquisa. A professora selecionada confirmou que nunca havia trabalhado com alunos deficientes.

Considerou-se que seria necessário selecionar mais um participante, no caso de alguma desistência, ou no caso de algum dos participantes gozar de licença de trabalho durante o ano.

Em contato com a Diretora de Área do Ensino Fundamental Municipal, ciclo I, dentre todas, foi indicada uma única escola municipal (Escola C) que teria aluno com deficiência matriculado na classe comum. Contatada a professora que atenderia ao aluno, esta aceitou a participar da pesquisa.

Foi possível, portanto, selecionar cinco participantes de acordo com os critérios estabelecidos para a pesquisa.

Quanto ao número de alunos matriculados na classe comum com os quais estas participantes iniciariam o trabalho, P1 teria dois alunos deficientes matriculados na classe comum, vindos da classe especial para deficientes mentais; P2 e P3 atuariam com o mesmo aluno deficiente que havia sido inserido há dois anos no ensino regular, vindo da classe especial para deficientes mentais; P4 teria um aluno deficiente vindo da classe especial para deficientes auditivos e P5 teria um aluno deficiente, matriculado há quatro anos no ensino regular, vindo da classe especial para deficientes mentais.

### **4.3 Instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados**

Os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: entrevista não-estruturada, caderno de conteúdo e entrevista semi-estruturada.

A entrevista é um procedimento de coleta que tem sido muito utilizado em pesquisas em Educação Especial (MANZINI, 2005). Também tem sido um dos meios mais adequados para obter certos tipos de informações, tais como as que dizem respeito a *concepções* que se tem sobre determinado objeto (DIAS; OMOTE, 1995). Nesse sentido, seria, então, um procedimento adequado por meio do qual o objetivo da presente pesquisa pudesse ser atingido.

Os tipos de entrevistas podem ser classificados em três grupos: entrevista estruturada, semi-estruturada e não-estruturada (MANZINI, 1991). Segundo o autor, na *entrevista não-estruturada* é feita uma pergunta que serve como estímulo e as informações

emergem das associações e experiências do entrevistado. Geralmente, as técnicas utilizadas são aquelas chamadas de “espelhadas”, nas quais o entrevistador apresenta para o entrevistado o que compreendeu da resposta que havia sido dada com o intuito de que o entrevistado continue falando sobre o tema em questão. Este tipo de entrevista é também chamada de “relato de fato” ou “relato de experiência”. É mais adequada quando se deseja uma maior liberdade de iniciativa da pessoa entrevistada.

Queiroz (1991) referiu-se à entrevista não-estruturada como “entrevista livre” em que os rumos da entrevista são indicados pelo entrevistado, estando o mesmo livre para ir e vir no relato, este direito concedido ao entrevistado é que torna infinito o campo de coleta, fazendo surgir informações proveitosas, podendo abrir horizontes que o pesquisador não suspeitara. É considerado importante tanto o seu relato quanto o ritmo de seus pensamentos e de suas recordações. Para Queiroz (1991), esta é a técnica apropriada para a coleta de narrativas longas, com encadeamentos de ações, de acontecimentos, de circunstâncias, no tempo; também se pretende conhecer de maneira profunda o modo de pensar do informante e, através dele, sua visão de mundo, como concebe o mundo.

Queiroz (1991) sugeriu que juntamente à utilização da “entrevista livre”, fossem utilizadas técnicas complementares, e explicou que o termo “complementar” de forma alguma significa secundário, ou algo que possa ser suprimido sem dano para a mesma. Ao contrário, “complementar” deve ser entendido no sentido essencial do termo: algo que se deve acrescentar a uma coisa incompleta para que ela atinja a sua totalidade, para que a ela nada falte. Em um de seus trabalhos utilizando a entrevista livre, Queiroz (1991) utilizou também duas técnicas complementares: a ficha do informante e o caderno de campo.

Ao utilizar a entrevista não-estruturada, o entrevistador não tem a necessidade de estar pontuando as questões, permitindo que a informação corra fluentemente, de acordo com o relato do entrevistado, sem correr o risco de limitar a fala do entrevistado, sem criar amarras ou entraves para a pesquisa, “mas para abrir perspectivas para análise e interpretação de idéias (MANZINI, 2004, p. 3)”.

A realização da entrevista não-estruturada teve como objetivo verificar a concepção inicial do professor do ensino regular em relação à inclusão; para tal, foi elaborada uma única questão: “*Você vai receber na sua sala de aula um aluno deficiente, o que você está achando disso?*”. A própria fala do entrevistado é que foi conduzindo e direcionando a entrevista. E, conforme a fala do entrevistado, o entrevistador foi questionando e preenchendo as lacunas do relato.

O *caderno de conteúdo* é um procedimento utilizado para coletar dados de natureza verbal. Foi desenvolvido por Bori et al em 1977 (TUNES; SIMÃO, 1998) e, segundo Fujisawa (2000), depois empregado por vários pesquisadores brasileiros (TUNES, 1981, 1984; SIMÃO, 1982, 1986, 1988; GOYOS, 1986; MANZINI, 1989, 1995; MANZINI & SIMÃO, 1993).

De acordo com Fujisawa (2000), a utilização do caderno de conteúdos tem os seguintes objetivos: 1) possibilitar ao pesquisador a reprogramação da coleta de dados; 2) validar o relato pelo próprio entrevistado; 3) permitir a reformulação dos conteúdos transcritos; 4) enriquecer as informações fornecidas anteriormente. O uso do caderno de conteúdo permite, ainda, a ampliação e fidedignidade das informações obtidas.

Por meio da utilização do caderno de conteúdo, seria possível, juntamente com o entrevistado, retomar as informações fornecidas anteriormente, complementando e/ou alterando-as caso fosse necessário. Assim, na presente pesquisa, para saber se as concepções sobre inclusão modificar-se-iam, este procedimento seria profícuo, pois permitiria buscar informações após certos períodos de contato entre professor da classe comum e aluno com deficiência. O caderno de conteúdo seria, então, um instrumento importante, pois apresentaria aos participantes as informações fornecidas anteriormente e seria possível, a partir disso, verificar quais mudanças ocorreram ou não no decorrer do bimestre. Salienta-se que procedimento semelhante foi utilizado por Manzini e Simão (1993), que obtiveram resultados sobre a mudança de concepções em alunos universitários.

A *entrevista semi-estruturada* também foi utilizada como procedimento de coleta de dados na última etapa da pesquisa. Utilizou-se um roteiro previamente elaborado que, segundo Manzini (2004), além de servir para coletar as informações básicas, auxiliaria o pesquisador a organizar-se para o processo de interação com o informante e preparar-se para a situação real da coleta por meio da entrevista semi-estruturada. Esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas, porém, existe um direcionamento para respostas mais específicas sobre um tema ou assunto.

### **4.3.1 Treinamento do pesquisador para a utilização dos procedimentos e instrumentos para coleta**

Para o treinamento do pesquisador no manejo dos instrumentos e procedimentos de coleta, foram selecionados quatro professores do ensino fundamental, regular, ciclo I, que estavam atuando, pela primeira vez, com alunos deficientes em sala de aula regular.

A coleta de dados, no treinamento, foi realizada em duas etapas: 1<sup>a</sup>) por meio da entrevista semi-estruturada; 2<sup>a</sup>) com a utilização do caderno de conteúdo.

O roteiro elaborado para a realização da primeira etapa, com entrevista semi-estruturada foi apreciado por três juízes da área (alunos da disciplina “Coleta por meio de entrevista e diálogo”, do Programa de Pós-Graduação UNESP-Marília) e utilizado com P1 no mês de maio, com o intuito de verificar a adequação do roteiro de entrevista.

Os relatos coletados na primeira etapa foram transcritos na íntegra e organizados em forma de caderno de conteúdo. Na segunda etapa, os relatos obtidos com o caderno de conteúdo, foram também transcritos e inseridos no caderno. Esta segunda etapa, pode-se dizer, serviu como um treinamento para o uso do caderno de conteúdo no presente estudo.

Essas informações não foram utilizadas na presente pesquisa, mas deram origem a outro pequeno ensaio sobre o tema (MONTEIRO; MANZINI, 2005).

## **4.4 Procedimentos de coleta**

A coleta foi realizada em seis etapas e durou todo o ano letivo escolar. Na primeira etapa, realizada antes do primeiro contato do professor com o aluno deficiente, foi utilizada a entrevista não-estruturada. Na segunda etapa, (realizada duas semanas após o início das aulas), na terceira, quarta e quinta etapas (realizadas ao final de cada bimestre letivo), os dados foram coletados utilizando o caderno de conteúdos e, na sexta etapa, (realizada ao final do quarto bimestre letivo), os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas.

### **4.4.1 Primeira etapa de coleta de dados: a entrevista não-estruturada**

A primeira etapa da coleta de informações foi realizada por meio da entrevista não-estruturada, no mês de fevereiro, antes do início das aulas.

No primeiro contato com os participantes, foram esclarecidos os motivos por terem sido selecionados para participar desta pesquisa.

As entrevistas foram agendadas no primeiro contato obtido com os participantes e realizadas após este primeiro contato. Com P5, o primeiro contato e a entrevista aconteceram no mesmo dia, em virtude da dificuldade em conseguir mais um participante e por estar muito próximo do início das aulas.

Cabe salientar que, estabelecido contato com os três professores selecionados na escola A, estes ficaram surpresos, pois até aquele momento não sabiam que trabalhariam com alunos deficientes e confirmaram que realmente seria a primeira vez que estariam trabalhando com alunos deficientes matriculados em sua sala de aula.

Também nesse primeiro contato, foram explicados aos participantes os objetivos da pesquisa que seria desenvolvida.

Apenas uma das entrevistas foi realizada na residência da participante (P4). As demais foram realizadas no próprio ambiente de trabalho (pátio, sala dos professores e sala de aula).

Antes de iniciar as entrevistas, foram expostos, novamente, os objetivos da pesquisa e informado que a identidade dos participantes seria preservada, sendo que esta era uma das responsabilidades do pesquisador. Depois foi solicitado aos participantes, cada um em seu momento, que lessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e caso estivessem de acordo, assinassem. Em seguida, pediu-se permissão aos participantes para gravar a entrevista. Todos os participantes assinaram o termo e consentiram que fosse gravada a entrevista. Foram utilizados um gravador portátil, fita cassete e papel para possíveis anotações no momento da entrevista. Salienta-se que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética da Faculdade de Filosofia e Ciências, processo nº 2549/2005.

Durante a gravação das entrevistas, procurou-se estabelecer um clima de confiança para que os participantes se sentissem à vontade e tranquilos para expor seus pensamentos e experiências. Durante o relato dos participantes, o entrevistador sinalizava com monossílabos “hã, hã” e um leve aceno de cabeça com o intuito de demonstrar atenção ao relato do entrevistado.

Ao final da entrevista, indagou-se aos participantes se gostariam de acrescentar mais alguma informação, caso contrário encerrava-se a gravação.

Os participantes foram informados ao final da entrevista de que as informações gravadas seriam transcritas e organizadas em forma de caderno e que o pesquisador voltaria a procurá-los após duas semanas do início das aulas para agendar um novo encontro e realizar a segunda etapa da coleta de dados, utilizando um outro procedimento: as informações fornecidas pelos participantes estariam transcritas e organizadas em um caderno que seria lido juntamente com a participante.

O Quadro 4 apresenta a data e a duração de cada entrevista com os participantes.

Participantes	Data da coleta	Tempo de duração
P1	10/02/05	15 minutos
P2	11/02/05	15 minutos
P3	11/02/05	20 minutos
P4	11/02/05	15 minutos
P5	11/02/05	20 minutos

Quadro 4 – Informações sobre a data e tempo de duração das entrevistas.

Pode-se verificar, no Quadro 4, que as entrevistas tiveram duração de no mínimo quinze e no máximo de vinte minutos.

#### 4.4.2 Da segunda à quinta etapa de coleta de dados: o caderno de conteúdo

Na segunda etapa de coleta, as informações gravadas, no primeiro encontro com os participantes, foram transcritas e organizadas em forma de caderno de conteúdo.

No presente estudo, os relatos transcritos foram dispostos no caderno de conteúdo em forma de colunas. Foi organizado um caderno para cada um dos participantes, portanto, cinco cadernos. Em virtude de a primeira coleta ter sido realizada por meio de entrevista não-estruturada, alguns temas dos relatos diferiram ao comparar os relatos entre os participantes. Conseqüentemente, a organização dos cadernos, no que se refere à formatação dos temas das colunas, diferiu. Porém, para construção de cada caderno usou-se o mesmo critério: as colunas foram organizadas, da esquerda para a direita, de acordo com a ordem de importância para o objetivo da pesquisa.

A primeira coluna ficou denominada igualmente em todos os cadernos (*o que esperava ao trabalhar com o aluno incluído*), pois foi considerada de maior relevância para a

pesquisa. A última coluna, considerada menos relevante, também ficou igual nos cinco cadernos. As colunas ficaram, então, organizadas e denominadas da seguinte forma:

1ª coluna	2ª coluna	3ª coluna	4ª coluna	5ª coluna	6ª coluna
O que esperava ao trabalhar com o aluno incluído	O que pensava sobre o comportamento do aluno	Dificuldades	Apoio	Preparo	Outros.
Relatos	relatos	Relatos	relatos	Relatos	Relatos

Quadro 5 - Caderno de conteúdo para o P1.

1ª coluna	2ª coluna	3ª coluna
O que esperava ao trabalhar com o aluno incluído	Minha experiência com aluno incluído	Outros
Relatos	Relatos	Relatos

Quadro 6 - Caderno de conteúdo para o P2 e P4.

1ª coluna	2ª coluna	3ª coluna	4ª coluna
O que esperava ao trabalhar com o aluno incluído	Minha experiência ao trabalhar com aluno incluído	O que comentam sobre inclusão	Outros
Relatos	Relatos	relatos	Relatos

Quadro 7 - Caderno de conteúdo para o P3.

1ª coluna	2ª coluna	3ª coluna	4ª coluna
O que esperava ao trabalhar com o aluno incluído	Dificuldades	Preparo	Outros
Relatos	Relatos	relatos	Relatos

Quadro 8 - Caderno de conteúdo para o P5.

As informações verbais coletadas foram transcritas na íntegra e adotaram-se os seguintes critérios para a transcrição:

- as pausas curtas foram indicadas por vírgula;
- as pausas longas com reticências;

- sinais de pontuação para entoações: ponto de exclamação, de interrogação, ponto final, dois pontos;
- letras em caixa alta para indicar ênfase em determinadas sílabas ou palavras;
- aspas simples em relatos de relatos, como por exemplo: [...] porque o aluno falou para mim: ‘No ano que vem você vai ser minha professora’.
- supressões de falas foram indicadas com colchetes e reticências [...],
- interpolações, acréscimos ou comentários indicados apenas com colchetes [ ].

Foram também, utilizadas as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2002), ou seja, a normatização da transcrição da fala se assemelhou à normatização dada a uma citação de autor.

Os relatos transcritos foram organizados nas colunas de acordo com o assunto que tratava cada trecho da fala. A seqüência dos relatos foi mantida, de acordo com a entrevista realizada na primeira etapa e para melhor entendimento do leitor, foram utilizadas setas para indicar a seqüência em que os relatos foram fornecidos.

Para a coleta de dados nesta segunda etapa, foi feito novamente contato com os participantes e os encontros aconteceram duas semanas após o início das aulas nas escolas de ensino regular. Todos os encontros foram realizados no ambiente de trabalho (sala de vídeo, sala dos professores, sala de aula, pátio) em momentos de intervalos de períodos de aulas - matutino e vespertino - e no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

No momento da segunda coleta, foi entregue ao participante o caderno de conteúdo, o pesquisador também possuía um caderno igual ao do participante, contendo todo o relato transcrito, organizado em forma de colunas e ainda, com anotações referentes aos relatos que ficaram confusos ou que necessitavam ser mais explorados.

Na primeira página do caderno de conteúdo havia um enunciado com uma simples explicação para o participante: “*Neste caderno estão transcritas as informações que foram fornecidas por você durante a primeira etapa da coleta de dados. Neste momento, você poderá alterar, corrigir, confirmar as informações anteriores, ou ainda, acrescentar informações caso julgue necessário*”.

Foi solicitado ao participante que lesse a primeira página do caderno e, em seguida, foi explicada a forma de coleta de dados, ou seja, a leitura em voz alta e pausada feita pelo pesquisador e acompanhada pelo participante, permitindo que a leitura fosse interrompida a qualquer momento por ambos, caso julgassem necessário alterar e/ou complementar as informações do caderno de conteúdo.

Antes do início da leitura, foi solicitada a permissão para gravar também esta etapa de coleta. Durante a leitura, o pesquisador fazia pequenas pausas e interrupções para questionar o participante com o intuito de esclarecer trechos de fala que pareciam confusos, confirmar e/ou alterar as informações fornecidas na primeira etapa de coleta e ainda, fazer outros questionamentos para acrescentar informações, enriquecendo os dados obtidos anteriormente, sempre perguntando: “*Tudo certo? Podemos continuar? Tem alguma coisa que queira modificar? Tudo bem? Quer acrescentar alguma coisa?*”; levando o participante a refletir sobre o seu relato e possibilitando a sua validação.

Durante a fala do participante, o pesquisador sinalizava com monossílabos: “hã, hã, hum” e um leve aceno de cabeça; para demonstrar atenção ao relato do participante.

Ao final da leitura do caderno de conteúdo, era perguntado ao participante se gostaria de acrescentar alguma informação, caso contrário era encerrada a gravação.

Foi informado aos participantes que os relatos coletados nesta segunda etapa seriam transcritos e inseridos naquele mesmo caderno e que no próximo encontro os participantes teriam, novamente em mãos, todas as informações anteriores fornecidas. Os participantes foram informados também de que a terceira etapa de coleta aconteceria no final do primeiro bimestre de aulas dos alunos e que o pesquisador entraria em contato para agendar novos encontros.

No Quadro 9, pode-se identificar o tempo despendido para coletar as informações por meio do caderno de conteúdo na segunda etapa.

Participantes	Data da coleta	Tempo de duração
P1	01/03/05	23 minutos
P2	01/03/05	17 minutos
P3	02/03/05	22 minutos
P4	01/03/05	20 minutos
P5	01/03/05	28 minutos

Quadro 9 - Duração da realização da segunda etapa de coleta.

A terceira, a quarta e a quinta etapas de coleta de dados ocorreu da mesma forma que a segunda etapa, com a utilização do caderno de conteúdo. Os relatos dos participantes foram gravados, transcritos e inseridos nos cadernos após cada etapa, realizada ao final de cada bimestre letivo. Nos cadernos, os relatos foram transcritos utilizando-se cores diferentes para indicar cada etapa, o que permitiu maior visualização de cada etapa de coleta de dados.

As coletas foram realizadas, em sua maioria, na escola onde trabalhavam as participantes, apenas algumas coletas foram realizadas nas residências das mesmas.

Nos quadros seguintes é possível identificar o tempo de duração das coletas, em cada etapa, com caderno de conteúdo e a data em que foram realizadas.

Participantes	Data da coleta	Tempo de duração
P1	04/05/05	32 minutos
P2	03/05/05	30 minutos
P3	28/04/05	38 minutos
P4	03/05/05	31 minutos
P5	06/05/05	42 minutos

Quadro 10 – Duração da realização da terceira etapa de coleta.

Participantes	Data da coleta	Tempo de duração
P1	05/07/05	25 minutos
P2	04/07/05	30 minutos
P3	04/07/05	46 minutos
P4	09/07/05	32 minutos
P5	08/07/05	53 minutos

Quadro 11 – Duração da realização da quarta etapa de coleta.

Participantes	Data da coleta	Tempo de duração
P1	11/10/05	30 minutos
P2	06/10/05	40 minutos
P3	11/10/05	74 minutos
P4	18/10/05	40 minutos
P5	13/10/05	65 minutos

Quadro 12 – Duração da realização da quinta etapa de coleta.

#### 4.4.3 Sexta etapa de coleta de dados: a entrevista semi-estruturada

A sexta etapa de coleta de dados foi realizada ao final do quarto bimestre letivo, por meio de entrevista semi-estruturada, para tal foi elaborado previamente um roteiro.

Cada questão do roteiro apresentava resumidamente trechos de relatos das participantes referentes a assuntos específicos abordados em cada etapa de coleta, por exemplo, em uma das questões do roteiro para P1: *No começo (1ª etapa) você falou que tinha*

*medo em lidar com o emocional do aluno deficiente, logo após (2ª e 3ª etapa) você disse que ainda estava insegura e em seguida (4ª e 5ª etapa) você relatou que não tinha mais medo, para fecharmos esta questão o que você poderia dizer sobre isso?*

Devido à natureza dos dados, foi necessário elaborar um roteiro diferente para cada participante.

As entrevistas foram realizadas, em sua maioria, no ambiente de trabalho, com exceção de P3 que preferiu que o encontro ocorresse em sua residência.

O quadro 13 traz informações sobre o tempo de duração das entrevistas com cada participante, além da data em que foram realizadas as entrevistas.

Participantes	Data da coleta	Tempo de duração
P1	14/12/05	30 minutos
P2	08/12/05	43 minutos
P3	16/12/05	56 minutos
P4	15/12/05	30 minutos
P5	14/12/05	52 minutos

Quadro 13 – Duração da realização da sexta etapa de coleta.

#### **4.5 Análise e tratamento das informações**

A análise e o tratamento das informações foram inspirados na análise de conteúdo (BARDIN, 2000) e, teoricamente, apoiados pela técnica designada como análise da enunciação.

Para Bardin (2000), a análise da enunciação possui duas características que a diferencia das demais técnicas: 1) apóia-se numa concepção da comunicação como processo e não como dado; 2) desvia-se das estruturas e dos elementos formais.

Os elementos formais e as estruturas seriam definidos como elementos gramaticais e sintáticos, que seriam utilizados para apreender os significados, mas que por si só não seria objeto de análise.

Bardin (2000) considerou que a entrevista não-diretiva (neste trabalho, designada entrevista não-estruturada) seria um material “privilegiado” da análise da enunciação.

Parece, pois que essa técnica, assim designada por Bardin (2000), seria útil para analisar os dados, pois o objetivo do trabalho seria verificar se haveria ou não mudanças de concepções de professores do ensino regular ao receber, em sua sala, alunos com deficiência e

se haveria uma tendência de mudança nas concepções, ou seja, teoricamente verificar um processo.

Cabe ressaltar que três foram os procedimentos de coleta: a entrevista não-estruturada; os cadernos de conteúdo, e a finalização da coleta por meio de uma entrevista semi-estruturada, cujo roteiro foi construído a partir das informações coletadas e analisadas ao longo do ano letivo.

A coleta de informações foi, na realidade, iniciada pela entrevista não-estruturada, portanto as informações, poderiam ser submetidas à análise de conteúdo por meio da técnica de análise de enunciação, já que o *corpus* de análise pode ser de natureza diversa como comunicação em massa, discurso político, discussões em grupo restrito, dentre outros (BARDIN, 2000).

Na análise da enunciação, é possível analisar tanto a informação lingüística como paralingüística (anotações de silêncio, onomatopéias, perturbações de palavras e aspectos emocionais como riso, ironia). Salienta-se que, nos dados coletados na presente pesquisa, não foi realizada a análise paralingüística por fugir aos objetivos da pesquisa.

A análise da enunciação, segundo Bardin (2000), está livre de qualquer hipótese interpretativa antes do estudo das informações. Na presente pesquisa, um dos objetivos foi verificar a tendência (e se ocorria) de mudanças de concepções ao longo de um ano letivo.

Na análise da enunciação, busca-se uma coerência interna dos dados e para isso é necessária uma análise temática anterior.

A análise temática é transversal, recorta o conjunto de entrevistas através de uma grelha de categorias projetadas sobre os conteúdos.

Essas categorias são construídas a partir de proposições (frases, palavras, parágrafos) que são agrupadas de acordo com o grau de semelhança. Essas categorias são codificadas por um nome, ou seja, classificadas por um título.

A partir dessas categorias incide-se a análise lógica.

Na análise lógica (BARDIN, 2000), verificam-se as relações entre as proposições, ou seja, são realizadas comparações.

Apoiando-se nesses aportes teóricos, desenvolveu-se a análise e tratamento dos dados.

Primeiramente, as informações transcritas advindas dos três procedimentos de coleta utilizados foram repetidamente lidas como sugere Bardin (2000), ou seja, foi realizada uma *leitura flutuante* na qual o texto foi conhecido e as primeiras impressões e orientações foram se tornando mais precisas em função dos objetivos da pesquisa.

Posteriormente, baseados nas proposições (palavras, frases, parágrafos) foi feito o agrupamento por semelhança. A cada agrupamento, designou-se um título, ou seja, cada agrupamento foi classificado por um nome.

Após essa análise, pudemos identificar seis classes temáticas. Essas classes foram identificadas em cada uma das sessões de coletas e para cada um dos entrevistados. As proposições foram, então, apresentadas em quadros, seqüencialmente para cada sessão, dentro das classes temáticas identificadas. O material coletado foi utilizado em sua totalidade, foram construídas classes que abrangessem todas as informações coletadas, desta forma nenhum dado foi desprezado. O exemplo a seguir ilustra a composição dos quadros.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
“[...] O meu medo maior é o emocional, se for uma criança [deficiente] descontrolada no emocional”. (P1)	“Você ainda sente esse medo em relação às reações dessas crianças [alunos deficientes]? Não, não tenho esse medo agora, porque eu já percebi que não são agressivos [os alunos deficientes] [...]”. (P1)	“Eu continuo ainda tendo aquele cuidado [...] quando eu vou me relacionar com eles [os alunos deficientes]... quando eu vou corrigir eles...”. (P1)	“Não, já perdi aquele medo, já trabalho com eles [alunos deficientes] normalmente”. (P1)	“Não é medo, eu não tenho medo, sabe, o único problema que eu sinto, eu fico ansiosa, porque eu acho que eu tinha que dar mais de mim para eles, não dá [...]”. (P1)

Quadro 14 - Exemplo de uma classificação sobre o relato referentes à subclasse *Expectativa do professor em relação à inclusão do aluno deficiente na sala de aula regular*.

Após a composição de todos os quadros, foi selecionada uma amostra a ser enviada a juízes para validar a classificação temática. Para essa amostra, foram selecionados sete quadros, sendo que dois deles apresentaram um grau elevado de dificuldade para agrupar as falas, dois que apresentaram um grau médio de dificuldade e três deles de fácil classificação dos conteúdos temáticos. Esses sete quadros foram enviados a dois juízes, doutorandos do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, Marília, e que tinham larga experiência com o uso de entrevistas e com o tema em questão.

O grau de concordância foi aferido a partir da fórmula: *Índice de concordância é igual ao número de concordâncias dividido pela soma das concordâncias e discordâncias, multiplicado por 100* (FAGUNDES, 1999). O quadro a seguir apresenta os índices de concordância mensurados.

Tabela 1 – índice de concordância mensurado.

Grau de dificuldade de classificação	Concordância entre juiz A e o pesquisador	Concordância entre juiz B e o pesquisador	Concordância entre juiz A e juiz B
Difícil	80%	40%	50%
Média	100%	45,4%	70%
Fácil	93,3%	80%	80%

Podemos verificar que quanto menor o nível de dificuldade maior a concordância entre o pesquisador e juízes e entre os próprios juízes. Ao fazer a somatória geral dos três níveis de dificuldade, encontram-se os seguintes índices de concordância: com juiz A, 97%, com o juiz B, 58%, e entre o juiz A e B, 71%. Segundo Bauer e Gaskell (2004), pode-se considerar a fidedignidade como sendo muito alta quando  $r > 0.90$ , alta, quando  $r > 0.80$ , e aceitável, na amplitude entre  $0.66 < r > 0.79$ .

Verificando o porquê do baixo índice de concordância com o Juiz B, pôde-se observar que alguns nomes de classes estavam inadequados. Ao incorporar tais sugestões, o índice geral de concordância foi o de 72%. Dessa forma, foram incorporadas as sugestões apresentadas por ambos os juízes.

A partir das disposições dos exemplares de falas (proposições) categorizados em cada quadro, verificaram-se as relações entre as proposições, ou seja, foram feitas comparações entre cada uma das sessões de coleta para identificar se as concepções dos participantes haviam se modificado, ou seja, foi realizada a análise lógica (BARDIN, 2000).

A partir dessa análise, foram construídos novos quadros para mapear as classes temáticas e verificar a ocorrência ou não de mudanças de concepções dos participantes.

O quadro a seguir apresenta as classes e subclasses temáticas identificadas na análise dos relatos.

<i>Classes</i>	<i>Subclasses</i>
Reações quanto à inclusão do aluno deficiente no ensino regular	Expectativa em relação à inclusão do aluno deficiente na sala de aula regular
	Experiência em relação à inclusão do aluno deficiente na sala de aula regular
	Aceitação do professor em relação à inclusão do aluno deficiente no ensino regular
	Interação entre o aluno deficiente e os alunos não deficientes na sala de aula regular
	Interação entre o aluno deficiente inserido e os alunos não deficientes fora da sala de aula (recreio)
	Interação entre o aluno deficiente inserido e o funcionário da escola regular
	Perfil do aluno deficiente para ser matriculado no ensino regular: o ponto de vista dos professores
	Reações dos pais dos alunos deficientes e não deficientes em relação à inclusão de alunos deficientes no ensino regular
Preparação do professor e da escola para atuar diante da inclusão do aluno deficiente no ensino regular	Formação do professor para atuar com o aluno deficiente na sala de aula regular
	Iniciativas e preparação da escola para receber e atuar com o aluno deficiente na sala de aula regular
Disponibilidade do professor em aprender e preparar-se para atuar com o aluno deficiente inserido no ensino regular	
O aluno deficiente no ensino regular: ensino e avaliação	Dificuldades do aluno deficiente em relação à aprendizagem
	Adaptação de currículo para o aluno deficiente inserido no ensino regular
	Adaptação de atividades para o aluno deficiente
	Ritmo de aprendizagem do aluno deficiente na sala de aula regular
	Metodologia de trabalho voltada para a inclusão do aluno deficiente na sala de aula regular
	Participação do aluno deficiente na sala de aula e na escola regular
Potencial do aluno deficiente para a aprendizagem na sala de aula regular	

	Avaliação da aprendizagem do aluno deficiente na sala de aula regular
Dificuldades em relação à inclusão do aluno deficiente no ensino regular	Dificuldades em lidar com a diversidade em sala de aula
	Dificuldade em lidar com a disciplina / comportamento do aluno deficiente em sala de aula
	Dificuldade para ensinar o aluno deficiente
	Dificuldades relacionadas à idade do aluno deficiente inserido
Apoio no processo de inclusão do aluno deficiente no ensino regular	Apoio ao aluno deficiente no processo de inclusão
	Apoio da escola no processo de inclusão do aluno deficiente
	Apoio de professores especializados no processo de inclusão do aluno deficiente
	Apoio dos pais no processo de inclusão de seus filhos
	Apoio de colegas de trabalho no processo de inclusão do aluno deficiente
	Apoio da comunidade no processo de inclusão do aluno deficiente

Quadro 15 - Classes e subclasses temáticas identificadas na análise dos relatos.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta seção, serão apresentados os resultados referentes às concepções identificadas e os resultados referentes às mudanças de concepções dos participantes da pesquisa.

### **5.1 Resultados e discussão referentes às concepções identificadas**

Os resultados serão apresentados de acordo com as classes identificadas na análise: 1) Reações quanto à inclusão do aluno deficiente no ensino regular; 2) Preparação do professor e da escola para atuar diante da inclusão do aluno deficiente no ensino regular; 3) Disponibilidade do professor em aprender e preparar-se para atuar com o aluno deficiente inserido no ensino regular; 4) O aluno deficiente no ensino regular: ensino e avaliação; 5) Dificuldades em relação à inclusão do aluno deficiente no ensino regular; 6) Apoio no processo de inclusão do aluno deficiente no ensino regular.

#### **5.1.1 Reações quanto à inclusão do aluno deficiente no ensino regular**

Nesta classe, são apresentados relatos e discussões quanto às expectativas do professor, aceitação, interação entre o grupo e os alunos deficientes na sala de aula, interação entre o aluno deficiente e os demais alunos da escola fora da sala de aula, a interação entre o aluno deficiente e os funcionários da escola, o perfil do aluno que poderia ser inserido no ensino regular segundo o ponto de vista dos participantes e a reação dos pais dos alunos deficientes ou não diante da inclusão de alunos deficientes no ensino regular.

##### **5.1.1.1 Expectativa em relação à inclusão do aluno deficiente na sala de aula regular**

Os participantes, em seus relatos, indicaram, inicialmente, expectativas atreladas a sentimentos de medo em relação ao comportamento do aluno deficiente e em não conseguir ensiná-lo. Também indicaram expectativa quanto ao desempenho do aluno, bem como o seu acompanhamento quanto aos seus pares.

Com o decorrer do tempo e experiência junto aos alunos foi possível perceber que as concepções (P1, P3 e P4) se modificaram. Dados que serão retomados posteriormente na seção Mudanças de concepções dos participantes.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
<p>“[...] O meu medo maior é o emocional, se for uma criança [deficiente] descontrolada no emocional”. (P1)</p> <p>“[...] eu não sei em que nível ele está, qual a dificuldade dele”. (P1)</p> <p>“A expectativa é em relação a que? A como ensinar uma criança com problema [...] é uma expectativa muito grande, mas que não me assusta”. (P2)</p> <p>“[...] se eu puder contribuir para que ele [o aluno deficiente] se socialize, não se sinta rejeitado [...]”. (P2)</p> <p>“[...] espero [...] que eu consiga um pouquinho do que eu pretendo”. (P2)</p> <p>“Ah, pelos alunos que nós temos aqui da classe especial, sempre se inteiraram bem [...] não vai ser muito diferente [...]”. (P2)</p> <p>“O que me preocupa mais é se eu vou dar conta da parte pedagógica com esses alunos [...] eu não sei como eles vão chegar [...] eu nem conheço as crianças, vou conhecer segunda-feira [...] é uma expectativa [...] se eu conseguir fazer com que eles [alunos deficientes] aprendam e acrescentar alguma coisa [...] eu já vou ficar feliz”. (P3)</p> <p>“[...] só tenho a expectativa de uma experiência nova [...] É, espera-se que ele [o aluno deficiente] alcance os objetivos da classe [...] se ele vai ter uma boa interação, com os outros [...]”. (P4)</p>	<p>“<i>Você ainda sente esse medo em relação às reações dessas crianças [alunos deficientes]? Não, não tenho esse medo agora, porque eu já percebi que não são agressivos [os alunos deficientes] [...]</i>”. (P1)</p> <p>“[...] eu achava que eu ia ter que dar aquela maior atenção [para o aluno deficiente], mas foi uma atenção normal”. (P1)</p> <p>“[...] <i>you está tendo dificuldade para trabalhar o emocional dessa criança [deficiente]</i> Eu estou, devido a minha insegurança [...] será que eu estou agindo certo? [...] eu não sei como agir [...]”. (P1)</p> <p>“[...] , mas ela [a aluna deficiente] está correspondendo à expectativa do rendimento escolar geral da sala [...]”. (P2)</p> <p>“[...] ela [a aluna] está, socialmente, indo muito bem, comigo e com os colegas [...]”. (P2)</p> <p>“É aquilo que eu pensei, já era aluna [a aluna deficiente] nossa, não se sente discriminada, participa como as outras crianças [...] não foi tão difícil não o entrosamento com os outros”. (P2)</p>	<p>“Eu continuo ainda tendo aquele cuidado [...] quando eu vou me relacionar com eles [os alunos deficientes]... quando eu vou corrigir eles...”. (P1)</p> <p>“[...] está correspondendo às expectativas igual aos outros alunos...”. (P2)</p> <p>“É claro que não vou esperar de um aluno incluído [...] uma criança bem defasada no raciocínio [...] o mínimo que ele avançasse eu iria valorizar, melhor que ele [o aluno deficiente] avance um pouquinho junto com os outros do que um pouquinho separado em uma classe discriminada”. (P2)</p> <p>“[...] aquela expectativa de MEdo que eu estava [...] eu estava ansiosa e com medo porque eu não conhecia [...] estou MAIS tranqüila [...] aquela expectativa minha, foi tudo menos [...]”. (P3)</p>	<p>“Não, já perdi aquele medo, já trabalho com eles [alunos deficientes] normalmente”. (P1)</p> <p>“<i>Está sendo difícil lidar com o emocional destes alunos [deficientes]? Não, por enquanto não estou tendo dificuldade</i>”. (P1)</p> <p>“[...] o meu medo não é tanto a capacidade menTAL, mas a diferença de idade gritante me preocupa, espero que isso não aconteça nunca, que eles tenham bom senso”. (P2)</p> <p>“<i>Como está agora a sua expectativa em relação à aluna?</i> Agora eu estou tranqüila [...] eu acho que a 4ª. série ela [a aluna deficiente] vai fazer bem”. (P3)</p>	<p>“Não é medo, eu não tenho medo, sabe, o único problema que eu sinto, eu fico ansiosa, porque eu acho que eu tinha que dar mais de mim para eles, não dá [...]”. (P1)</p> <p>“<i>Você está tendo dificuldade para lidar com o emocional do aluno?</i> Não, porque eles não estão dando trabalho nesse ponto. Não encontrei ainda dificuldade grande”. (P1)</p> <p>“<i>Os alunos deficientes que estão na sua sala de aula estão correspondendo às suas expectativas?</i> É, em parte estão sim, eles tiveram já progressos”. (P1)</p> <p>“A aluna incluída que eu tenho corresponde às expectativas [...] a menina não apresenta problemas, então, se todo incluído fosse como ela eu ficaria feliz, mas eu não sei o que me aguarda nos próximos anos, os incluídos que virão, esta não me causou nenhum problema, nenhum assombro, eu me senti muito segura [...] Está além das minhas expectativas”. (P2)</p> <p>“Eu tinha muito medo... foi melhor do que eu esperava, no começo eu estava muito medrosa, muito insegura, medo do comportamento da sala [...] eu achei que fosse ter muito mais problemas, eu não tive problemas com ela [aluna deficiente] [...]”. (P3)</p> <p>“Com essa prova do 3º bimestre que eu percebi mais dificuldade, ela precisa de mais tempo para resolver, para pensar, raciocinar, eu fico um pouco preocupada com o desempenho dela depois sim, vamos ver o 4º bimestre como é que ela se sai, eu fico preocupada”. (P3)</p> <p>“<i>O aluno surdo está correspondendo às suas expectativas?</i> Na parte pedagógica [...] ele não acompanha mesmo, em nível de 3ª série não [...] mas a interação entre ele e as outras crianças até que surpreende</p>

<p>“[...] eu espero que ele [o aluno deficiente] alcance pelo menos o mínimo [...]”. (P5)</p>	<p>acho que ele vai [desenvolver-se] como as outras crianças”. (P4)</p> <p>“Comigo está sendo mais ou menos do jeito que eu imaginava que seria [...]”. (P5)</p>		<p>“[...] se realmente houver uma abertura nesse sistema educacional [...] mudar o sistema de avaliação, aí sim poderiam ser incluídos todos [...]”. (P5)</p>	<p>[...] tem ainda problemas, mas em vista do que era antes está bem melhor”. (P4)</p> <p>“[...] ele [aluno deficiente] já teve a classe especial para ensinar a regra de convívio na escola, meu medo é que venha um aluno que não tem nenhum convívio, regra, chega na sala de aula até se adaptar já chegou o final do ano [...] precisa um trabalho prévio [...] a inclusão seria mais válida”. (P5)</p> <p>“Ele correspondeu [às expectativas]. Dentro das possibilidades dele sim, a deficiência dele é leve”. (P5)</p> <p>“[...] ele correspondeu mais do que a expectativa nessa questão do comportamento porque eu tive receio, eu pensei: ‘E agora? Eu nunca trabalhei, o que eu vou fazer, como eu vou avançar com este aluno?’, e no dia-a-dia a gente vai criando formas, metodologias, mudanças de métodos para fazer com que o aluno avance”. (P5)</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 16- Relatos sobre a expectativa do professor em relação à inclusão do aluno deficiente na sala de aula regular.

De acordo com Melo e Martins (2004) é natural que sentimentos de medo, insegurança, pena, entre outros, sejam manifestados, inicialmente, pelos integrantes da escola regular diante da inclusão do aluno com deficiência, uma vez que, de uma maneira geral, existe desconhecimento e também idéias preconcebidas em relação à deficiência e as pessoas que a apresentam.

Um dos participantes (P1) inicialmente, demonstrou em seus relatos sentimentos de medo relacionados ao comportamento de alunos deficientes, à agressividade; demonstrou uma concepção de que a agressividade seria característica inerente aos indivíduos com deficiência mental; com o decorrer das coletas pôde-se perceber que houve mudança de concepção, a participante verbalizou que não tinha mais medo, que estava trabalhando normalmente com os alunos deficientes.

P2 relatou o medo em quanto à diferença de idade acentuada entre o grupo e o aluno deficiente inserido; no momento da matrícula do aluno deficiente no ensino regular, a idade cronológica do aluno conforme estabelecem documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) deve ser considerada. A participante relatou também expectativas em relação a como ensinar o aluno deficiente.

Segundo Mantoan (1997), a concepção de avaliação do desempenho escolar e os planejamentos didáticos, na concepção inclusiva, revolucionam o que tradicionalmente se pratica nas escolas. Sabe-se que qualquer criança pode, em algum momento, experimentar dificuldades na escola, e essas dificuldades resultam da interação entre as características desse aluno e as exigências, os programas e os instrumentos de avaliação das escolas. Assim sendo, a inclusão não prescreve a individualização do ensino para os alunos com deficiência intelectual, mas que se diminuam e/ou se eliminem os obstáculos que impedem que todos os alunos progridam, tornando essa interação a mais equilibrada possível. Este modelo de avaliação tradicional, as exigências, os programas e os instrumentos de avaliação citados por Mantoan (1997) foram relatados por P5 como sendo as causas da impossibilidade da inclusão de todos os indivíduos deficientes no ensino regular.

Um dos participantes (P3) relatou inicialmente sua expectativa quanto ao desempenho pedagógico da aluna deficiente, sobre o medo que sentia de talvez “não dar conta” de fazer o aluno progredir, posteriormente, na quarta sessão, verbalizou que estava mais tranqüila e que a aluna iria fazer bem a 4ª série, ou seja, teria um bom desempenho.

### 5.1.1.2 Experiência em relação à inclusão do aluno deficiente na sala de aula regular

O quadro seguinte apresenta relatos sobre a experiência em relação à inclusão pôde-se perceber pelos relatos dos participantes que, inicialmente, ficaram sabendo da presença do aluno deficiente em sua sala de aula por meio do pesquisador, ou seja, não houve nenhuma preparação anterior pela escola. Os participantes avaliaram, no caso particular que estavam vivenciando que a inclusão estava dando certo. Foi possível perceber que as concepções de P2 se modificaram.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
<p>“Olha, para mim é uma surpresa [...] eu não sabia, não me avisaram que eu teria aluno incluído [...] você que me informou [...]”. (P1)</p> <p>“Eu acho que tem que ter um jeito especial, não sei, para mim vai ser uma coisa nova”. (P1)</p>	<p>“Eu tinha um pouco de receio, mas eu estou conseguindo muito com eles [os alunos deficientes] [...]”. (P1)</p>	<p>“Eu estou mais segura, eu já estou conhecendo eles [os alunos deficientes], eu já sei [...] para eles a inclusão está sendo muito boa”. (P1)</p> <p>“Eu estou me realizando [...] eu estou conseguindo [...]”. (P1)</p>	<p>“Eu gostei da experiência porque o jeito deles [dos alunos deficientes] me cativou”. (P1)</p>	<p>“[...] não dá tempo para eu dar esta atenção especial para eles [...] não é uma criança que você PASSA a atividade e deixa e ele faz perfeitamente, não faz, você tem que ficar ali, falando”. (P1)</p> <p>“Dependendo da deficiência sim, eu estou de acordo com a inclusão, mas dependendo de certas deficiência não [...] se tiver um aluno com deficiência física, que tem que ser levado ao banheiro [...] vai ter que ter uma</p>

<p>“[...] que eu nunca tive esta experiência [...] eu não estou assustada [...] eu acho que é um desafio [...]”. (P2)</p> <p>“[...] apesar de ter na nossa escola a classe especial e a sala de recurso [...] a gente conhece do pátio, das aulas de Educação Física [...] porque é um desafio”. (P3)</p> <p>“É uma experiência nova [...] estou tranquila, [...] eu obtive informação, ele [o aluno surdo] não tem dificuldade em entender o que eu vou estar passando, então, já é um grande passo para mim [...] você tem que adaptar esse novo aluno [o aluno deficiente] na inclusão e não excluí-lo [...] então porque em uma escola ter uma classe separada só para ele, tem que</p>	<p>“[...] para os alunos [deficientes] vai ser bom, eles vão ter uma chance de estar convivendo com os outros [não deficientes] [...]”. (P3)</p> <p>“[...] eu tive sorte de pegar uma criança [deficiente][...] quase como um normal [...]”. (P4)</p>	<p>“[...] essa aluna NÃO me criou conflito... NEM é um desafio [...] o aluno incluído deve ser visto com outros olhos não com piedADE... [...]”. (P2)</p> <p>“[...] eu acho que a inclusão, no contexto que eu estou vivendo aqui na minha escola, não vamos ter grandes problemas de aceitação, problemas talvez, no [...] trabalho pedagógico, claro, todo mundo vai encontrar, mas de ACEITAÇÃO não, eu não sinto assim, não vejo ninguém armado contra a inclusão, isso já é um grande passo [...]”. (P2)</p> <p><i>“E agora? O que você está achando dessa questão da inclusão do aluno deficiente no ensino regular? Olha, eu acho que vai ser bom para os alunos [deficientes] sim”. (P3)</i></p> <p>“Então, eu estou super feliz do jeito que as coisas estão caminhando, sabe?”. (P3)</p> <p><i>“Como está sendo esta experiência agora? Está sendo normal, igual com os demais alunos”. (P4)</i></p>	<p>“[...] a gente tem que ter muita sensibilidade nesse tipo de educação [...]”. (P2)</p> <p>“[...] poderia ser uma criança da nossa família [...]”. (P2)</p> <p>“Eu não ouço ninguém reclamando não [...]. A nossa escola aceitou bem [a inclusão], nós sempre convivemos com criança de classe especial porque a nossa escola sempre teve estas salas [...] a direção está bem envolvida com essa nova proposta de inclusão”. (P2)</p> <p>“[...] vai ser bom para os alunos incluídos sim. É uma maneira deles fazerem parte de um contexto dito normal [...]”. (P3)</p> <p>“[...] tem hora que eu nem lembro que ela [aluna deficiente] é incluída, ela está... já é normal, você vai se acostumando e PRONTO [...]”. (P3)</p> <p>“[...] mas a gente sabe que a inclusão está aí e tem que acontecer”. (P4)</p>	<p>“[...] não me causou impacto nenhum [a inclusão da aluna deficiente], só afetivamente, mesmo que você não queira você olha com mais carinho[...]”. (P2)</p> <p>“[...] eu estou tendo problema com aquele menino [...] eu o considero um incluído [...] analfabeto na 4ª série [...] estava em uma classe especial, foi tirado porque não se atesta deficiência nele [...] não sei o que fazer com ele [...] é essa a sensação, de impotência”. (P2)</p> <p>“[...] a aprendizagem deve ser oferecida para todos, eu não considero a inclusão como uma agressão como eu vejo que tem pessoas que sentem [...] não se sabe até onde esta criança pode melhorar, crescer [...] mas a gente pode dar chance para que isto aconteça, para que ela avance dentro das suas limitações [...] a inclusão tem que existir sim, a não ser naqueles casos gravíssimos de agressividade, defasagem muito grande de idade, onde possa oferecer risco para as outras crianças [...]”. (P2)</p> <p>“Eu continuo achando que vai ser bom para os alunos sim [...] se vier a incluir, inclusive o deficiente físico, a escola tem que estar preparada [...] a porta da sala de aula tem que ser mais larga [...] banheiro adaptado, rampa [...] eu já falei sobre crianças que não falam, não ouvem, nós não estamos preparados [...] Em relação a essa aluna [deficiente] eu acho que foi muito bom, não teve transtornos, ela fala, ela ouve, ela corre, brinca, ela se aperta ela pede ajuda [...] foi boa essa experiência”. (P3)</p> <p>“Eu vejo muita reclamação porque falta capacitação [...] eu acho que é bom [inclusão] porque a criança aprende a viver em sociedade, só que falta ainda a capacitação para a gente porque para a criança é o melhor”. (P4)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>ter a classe [de recursos] e tem que ter a inclusão, ter acompanhamentos para que essa criança não se sinta isolada da sociedade [...]”. (P4)</p> <p>“[...] vai ser uma experiência nova”. (P5)</p> <p>“[...] vai ser mais uma etapa que a gente vai estar enfrentando para aprimorar o conhecimento”. (P5)</p>	<p>“Está sendo diferente, uma experiência nova [...]”. (P5)</p>	<p>“É uma experiência diferente [...]”. (P5)</p> <p>“[...] eu acho que não é nem falta de informação do professor, É ALGO NOSSO, que o professor precisa estar trabalhando um pouco mais, OLHAR para a inclusão de forma diferente, não olhar [...] como algo difícil, penoso de fazer [...] é uma forma da gente ESTAR convivendo com o diferente [...]”. (P5)</p>	<p>“<i>Como você avalia agora esta experiência de trabalhar com aluno deficiente no ensino comum?</i> [...] ultimamente eu tenho entrado em contradição comigo mesma: ‘Estou fazendo o que é necessário?’ [...] estou em período de reflexão quanto à inclusão [...] [a inclusão] tem contribuído muito porque as crianças agora vêm a necessidade do outro [...] a aluna ficou preocupada: ‘Como ele [aluno surdo de outra classe] vai escutar a música?’ [...]”. (P5)</p> <p>“Então, eles [alunos não deficientes] cobram [atenção] [...] <i>Já cobraram?</i> No começo do ano sim que foi fase de adaptação do aluno [deficiente]”. (P5)</p> <p>“<i>Você estava, então, dando mais atenção para ele [para o aluno deficiente que aos outros]?</i> Isso, mas agora não, eu tento tratar todos iguais [...]”. (P5)</p>	<p>“Eu acho meio complicado ter 31 alunos em sala de aula e ter mais um com alguma deficiência que você pode não dar conta de atender a necessidade daquele aluno, é preocupante [...] eu me pergunto: ‘Será que eu estou realmente atendendo a necessidade desse aluno?’ [...] Eu avalio como positivo, de crescimento profissional [...] foi uma aprendizagem [...] tanto na vida profissional quanto pessoal porque vendo o avanço do aluno você sente: ‘Pelo menos estou contribuindo com alguma coisa’.” (P5)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 17- Relatos sobre as experiências do professor em relação à inclusão do aluno deficiente na sala de aula regular.

De acordo com Gil (2004), o conceito de inclusão é recente em nossa cultura. Como qualquer situação nova, incomoda, desperta curiosidade, indiferença ou negação, encontra adeptos e também críticos; envolve praticamente todas as esferas do social, apontando para a necessidade de repensar, de alterar hábitos, posturas, atitudes, começando pelo plano individual, tirando-nos de nossa zona de conforto habitual.

A maioria dos professores (P1, P2 e P3) ainda não havia sido informada de que teriam alunos deficientes inseridos em suas salas de aula, os professores foram informados pela pesquisadora; provavelmente, o fato de os participantes terem sido surpreendidos por uma nova situação de trabalho, o trabalho com o aluno deficiente, juntamente com a falta de formação para atuar com tais alunos, tenha contribuído para que o desconforto para estes participantes fosse muito grande em relação à inclusão.

Segundo Saad (2003), a inclusão não se efetiva por imposição, mas por ações que possibilitem sua viabilidade e pela disposição das pessoas em aceitar a diversidade como condição inerente à sociedade. Os relatos de P4 indicaram sentimentos de imposição, de obrigatoriedade em relação à inclusão e este sentimento é compreensível porque os

professores não participaram em nenhum momento de discussões ou decisões em relação à inclusão, não receberam qualquer tipo de preparação e, em algumas situações particulares, como no caso de alguns participantes desta pesquisa, não foram sequer informados previamente de que iniciariam o ano letivo trabalhando com alunos deficientes inseridos em suas salas de aula.

Janial e Manzini (1999) consideravam a integração da criança deficiente no ensino regular como um desafio. Um dos participantes (P2), da mesma forma, verbalizou em seus relatos, inicialmente, que trabalhar com alunos deficientes inseridos seria um desafio, com o decorrer do tempo e convivência com a aluna deficiente, posteriormente, na terceira sessão de coleta a participante verbalizou: “[...] essa aluna NÃO me criou conflito... NEM é um desafio [...]”.

Os benefícios da inclusão segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) são múltiplos para todos os envolvidos com as escolas – todos os alunos, com e sem deficiência, professores e a sociedade em geral. Com a inclusão, os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares. A maioria dos participantes (P1, P3 e P5) relatou que a inclusão estava sendo boa para os alunos com e sem deficiência, inclusive, nos relatos de P5, a participante verbalizou: “[...] [a inclusão] tem contribuído muito porque agora os alunos vêm a necessidade do outro [...]”.

### 5.1.1.3 Aceitação do professor em relação à inclusão do aluno deficiente no ensino regular

A maioria dos participantes demonstrou, desde o início, uma boa aceitação quanto à inclusão do aluno deficiente na sala de aula regular, inclusive, é interessante destacar no relato de P5 que o vínculo entre professor e aluno deficiente começou a ser formado desde o ano anterior (2004), quando o aluno procurou a professora e lhe disse que ela seria a sua professora no próximo ano.

1 <sup>a</sup> . sessão de coleta	2 <sup>a</sup> . sessão de coleta	3 <sup>a</sup> . sessão de coleta	4 <sup>a</sup> . sessão de coleta	5 <sup>a</sup> . sessão de coleta
“Porque que ele [o aluno deficiente] veio para a minha sala? Porque ele é uma criança incluída? [...] ninguém me falou que eu teria aluno incluído”. (P1) “Eu não vou fazer diferença dele com os outros alunos	“Eu não faço diferença mesmo deles [dos alunos deficientes] [...] eu acho que eles gostaram de mim [...] gostei muito, foi uma boa impressão”. (P1)	“[...] eu acho que eles [os dois alunos deficientes] estão pegando confiança em mim e eu já estou me sentindo mais à vontade com eles”. (P1) “[...] ele ACEITA a correção [...] eu acho que eu conquistei os dois [...] a interação [...]”	“ <i>Como está a sua interação com ele [com os alunos deficientes] agora? Está muito boa</i> ”. (P1)	“ <i>Como está a sua interação com os alunos deficientes da sua sala? Está bem, nossa, eles me aceitam bem, está bem mesmo</i> ”. (P1)

<p>[...] a primeira impressão é a que fica”. (P1)</p> <p>“[...] se ele [o aluno deficiente] se sentir feliz, não se sentir discriminado, já vai ser um avanço da minha parte e para ele também [...]”. (P2)</p> <p>“O que você espera da sua interação com o aluno [deficiente]? Eu sou otimista demais, tenho medo até de me frustrar [...]”. (P2)</p> <p>“O que você espera da sua interação com o aluno deficiente? Eu espero desempenhar meu trabalho de uma maneira bem... eu quero me dedicar ao máximo porque eu acho que eles [alunos deficientes] merecem ser atendidos também [...]”. (P3)</p> <p>“Eu ia ficar muito assustada se a ... inclusão fosse de uma criança que nunca tivesse participado de... sem passar por nenhuma etapa”. (P4)</p> <p>“[...] não foi surpresa porque o aluno [deficiente] falou para mim: ‘No ano que vem você vai ser minha professora’ [...] ele que me escolheu, então, já tem um certo vínculo [...] já é uma responsabilidade”. (P5)</p>	<p>“[...] eu estou voltada para essa interação [aluno/professor] conhecendo as características de cada um, as necessidades de cada um e tentando suprir [...]”. (P2)</p> <p>“[...] se eu fico muito perto ela [a aluna deficiente] fica constrangida, então eu fico de longe: ‘Você terminou? Isso, está bom’; como eu faço com os outros [...]”. (P3)</p> <p>“E com você a interação... Está normal”. (P4)</p> <p>“[...] não tem diferença [no tratamento com os alunos] na sala de aula [...] sem uma diferença entre eles [...] eles não podem ser excluídos de nada”. (P4)</p> <p>“[...] é uma responsabilidade, ele [o aluno] já teve um laço afetivo [...] ele fala: ‘É verdade, eu não quero te deixar nervosa, é verdade, eu vou mudar’”. (P5)</p>	<p>comigo está excelente”. (P1)</p> <p>“Como está a sua interação com ela [aluna deficiente] agora? Melhor, hoje ela já sorri mais [...] ela já não está mais retraída [...]”. (P2)</p> <p>“Porque a convivência É essa troca, você vai aprender com o aluno também [...]”. (P3)</p> <p>“[...] ela já melhorou [...] ela brinca mais com os colegas [...]”. (P3)</p> <p>“Como está sua interação com ele? Continua boa”. (P4)</p> <p>“Como está agora o seu relacionamento com ele? Bom, ele respeita... muitas vezes ele esquece e fala: ‘Desculpa professora’. [...] Não vou falar que é um relacionamento ruim não, ele obedece, muitas vezes ele RESMUNga... ele te olha e fala: ‘Não vou fazer, não vou vir’. Aí ele vê que está errado e fala: ‘Aí professora, desculpa’. [...] não é aquele aluno que não tem consciência do que faz, ele tem, ele sabe o que é certo e o que é errado, mas tem que estar sempre lembrando ele [...]”. (P5)</p>	<p>“[...] eu pretendo [...] aceitar sim qualquer tipo de inclusão e fazer o possível para acrescentar alguma coisa a essa criança [deficiente]”. (P2)</p> <p>“Como está a sua relação com a aluna [deficiente] agora? Melhorou bastante, ela está mais solta, às vezes ela faz até alguma brincadeira comigo [...]”. (P3)</p> <p>“[...] sinto que há resistência. Por parte de quem? No começo ATÉ minha, não por discriminar, mas com medo de falhar, a criança vai chegar e tem que crescer, e se não sair nada? A responsabilidade é minha [...] se não mudar a cabeça de todo mundo, não houver um preparo vai ter muita resistência dependendo do tipo de aluno [...]”. (P3)</p> <p>“E atualmente, como está [interação com o professor]? Normal [...] COMIGO [...] não tive problemas com ele, socialmente não [...]”. (P4)</p> <p>“Tem melhorado [aluno deficiente], ele demonstra esse respeito [...]”. (P5)</p>	<p>“Como está a sua interação com a aluna deficiente? Perfeita [...] no começo ela era tímida quando eu demonstrava algum afeto, hoje não, hoje ela sorri como os outros e nossa, está ótimo”. (P2)</p> <p>“Como está a sua relação com ela agora? Normal, nesse ponto a gente chegou em um nível bom, ela [aluna deficiente] vem conversar não só sobre a matéria, antes ela estava mais afastada, eu ia perto eu sentia que ela se retraía, isso eu acho que melhorou já desde o outro bimestre”. (P3)</p> <p>“Comigo não tem problema [...] não dá trabalho, mas se eu faltou, vem uma outra professora aí ele [aluno surdo] faz o que ele acha que pode fazer, aí já começa bagunçar na classe, quer que a gente fique lá”. (P4)</p> <p>“Como está a sua interação com o aluno deficiente? Tem momentos que eu falo para ele que ele faz a gente perder a paciência, mas [...] quando precisa eu converso individualmente com ele [...] mas a interação com ele dentro e fora da sala de aula não tem problema”. (P5)</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 18- Relatos sobre a aceitação do aluno deficiente, inserido no ensino regular.

Para Melo & Martins (2004), a aceitação do outro diferente/deficiente na sociedade é, sem dúvida, um grande obstáculo a ser vencido. Nesse sentido, a escola – na perspectiva inclusiva – ao favorecer a convivência entre pessoas normais e com deficiência,

contribui para que as diferenças possam ser vistas como uma condição real e inerente à vida. Assim, as pessoas precisam respeitá-las e entendê-las como algo que faz parte da humanidade.

A maioria dos participantes demonstrou aceitar o aluno deficiente na sala de aula. Porém, foi possível perceber também, de acordo com os relatos dos participantes, que a deficiência apresentada pelos alunos inseridos em suas salas não era acentuada:

“[...] eles têm uma deficiência mínima [...] (P1, quinta sessão de coleta)”; “[...] corresponde às expectativas [...] a menina não apresenta problemas [...] não está apresentando dificuldades (P2, quinta sessão)”; “[...] tem hora que eu nem lembro que ela é incluída [...] (quarta sessão) [...] não tive problemas com ela [...] (P3, quinta sessão)”; “[...] ele quase fala normalmente [...] (segunda sessão) [...] Está sendo normal, igual com os demais alunos (P4, terceira sessão)”; “[...] a deficiência dele é leve (P5, quinta sessão)”.

Neste sentido, seria possível questionar: a aceitação seria a mesma caso estes alunos apresentassem grau severo de deficiência? Ou seja, a aceitação do aluno deficiente matriculado no ensino regular estaria condicionada ao grau de severidade da deficiência?

A aceitação e uma boa interação entre o professor e o aluno deficiente, que frequenta o ensino regular, podem facilitar também a interação e inclusão do aluno deficiente com os outros alunos da sala, pois o professor estaria fornecendo um modelo de interação aos alunos, podem favorecer a aprendizagem do aluno deficiente, além de contribuir para sua inclusão.

Um dos participantes (P1) apresentou questionamentos demonstrando surpresa quando soube, por meio da pesquisadora, que teria alunos deficientes na sua sala de aula: “Por que ele [aluno deficiente] veio para a minha sala? Por que ele é uma criança incluída? [...] ninguém me falou que eu teria aluno incluído (1ª sessão de coleta de dados)”. Talvez a direção da escola não tenha informado a professora, da inserção de alunos deficientes na sua sala, propositalmente.

#### **5.1.1.4 Interação entre o aluno deficiente e os alunos não deficientes na sala de aula regular**

Os relatos dos participantes revelaram que o grupo teve uma boa aceitação quanto ao aluno deficiente na sala de aula, inclusive, os participantes verbalizaram que não houve questionamentos por parte do grupo em relação aos alunos deficientes terem vindo da classe especial, não perceberam sentimentos e atitudes de rejeição, discriminação ou exclusão.

Alguns participantes (P3 e P4), em seus relatos, indicaram inicialmente, que seria necessário trabalhar com os alunos da sala questões relacionadas à aceitação, respeito, cidadania, para que não houvesse problemas de aceitação, rejeição ou discriminação entre os alunos. Posteriormente, verbalizaram que não foi necessário realizar este trabalho em função da inserção dos alunos deficientes.

1 <sup>a</sup> . sessão de coleta	2 <sup>a</sup> . sessão de coleta	3 <sup>a</sup> . sessão de coleta	4 <sup>a</sup> . sessão de coleta	5 <sup>a</sup> . sessão de coleta
	<p>“A interação está excelente [...] Eles [os alunos deficientes] estão espertos, eles estão se aproximando das crianças”. (P1)</p>	<p>“E [interação] com os outros alunos da classe? Também, não tem problema nenhum [...] Eles [os alunos deficientes] têm um relacionamento bom com os colegas [...]”. (P1)</p> <p>“Você percebeu entre os alunos [não deficientes] sentimentos de rejeição, discriminação... Nunca [...] eles [alunos não deficientes] não perceberam que os dois são incluídos, que não têm idade igual a deles...”. (P1)</p>	<p>“Como está a interação deles [alunos deficientes] com os colegas da classe? Está perfeita, nossa está boa até demais”. (P1)</p>	<p>“E em relação a eles terem vindo da classe especial? Houve algum comentário? [...] as crianças nem perceberam. Agora que estão percebendo que eles [alunos deficientes] são um pouco maiores, mas não discriminam, conversam, brincam, atividade em grupo participam normalmente”. (P1)</p>
<p>“[...] Eu acho que a interação deles, [...] não vai ser tão assustador para eles, eu espero e vou fazer tudo para isso”. (P2)</p>	<p>“Ela está com um bom convívio com os colegas [...]”. (P2)</p>	<p>“[...] ela consegue conviver muito bem com os colegas [...] Ótimo, conversa, pede ajuda, trabalha em grupo, tudo normal”. (P2)</p>	<p>“E agora? Como está a interação dela com os colegas? Ótima [...] ela não tem receio de conversar com o colega, eles ajudam [...] não mostra insatisfação com nenhuma criança da sala [...]”. (P2)</p>	<p>“Normal. Ela chega, conversa com os amigos, sai sorrindo, sai conversando com os colegas, cada vez melhor”. (P2)</p>
<p>“Quero preparar a sala para que respeitem esses alunos [alunos deficientes], para não ter gozação, apelido, a gente tem que tomar cuidado”. (P3)</p> <p>“[...] vou trabalhar este lado de acolher [...] que tenham disposição de querer ajudar”. (P3)</p>	<p>“E em relação a trabalhar a aceitação com os alunos [todos os alunos]? Nem foi necessário, eles aceitam, conversam [...] nem parece que nós estamos com a aluna incluída aqui, é normal [...] E com os colegas da classe está bom o relacionamento [da aluna]? Está”. (P3)</p>	<p>“Você percebeu algum sentimento de rejeição por parte dos colegas [não deficientes]? Não”. (P3)</p> <p>“[...] há uma interação e eles [alunos não deficientes] se preocupam em ajudá-la [a aluna] Na parte de socialização está super tranquilo [...] ela [aluna deficiente] é respeitada [...]”. (P3)</p>	<p>“Como está o desempenho social dela [aluna deficiente] na sala de aula? [...] na PARte de socialização está super entrosada [...] Eles aceitam, normal”. (P3)</p> <p>“Você percebeu algum comentário por parte deles [alunos não deficientes] em relação a ela ter vindo da classe especial? Não, não percebi não, normal”. (P3)</p>	<p>“Como está atualmente a interação da aluna deficiente com os demais alunos da sala de aula? A interação com eles é boa. Teve algum problema de rejeição, discriminação...? Não, nenhum”. (P3)</p> <p>“E quanto ao fato da aluna deficiente ter vindo da classe especial, os alunos te questionaram? Não”. (P3)</p>
<p>“O que você espera desse aluno [surdo] em relação à interação com os colegas da classe? [...] eu espero que ele tenha uma boa... que ele possa sentir-se bem, porque é tão difícil para ele estar incluído no meio das outras crianças e a aceitação dos outros também, tem que fazer um trabalho de cidadania, de convivência”. (P4)</p>	<p>“Você precisou fazer este tipo de trabalho [de cidadania]? Você notou algum tipo de rejeição, de discriminação? Com essa criança [aluno surdo] não, eu trabalhei e ainda trabalho a cidadania, a convivência na sala de aula, não houve rejeição da classe, a gente já trabalha [cidadania, convivência] independente de ter crianças incluídas”. (P4)</p> <p>“Eu achei que fosse ele, mais difícil, às vezes, ele entrar ali numa sala, todo mundo diferente [...] a convivência com esse aluno [surdo] não tem problema”. (P4)</p>	<p>“E com os alunos da sala [como está a relação]? Também [está boa]. Você percebeu algum sentimento de rejeição, de discriminação? Não, dentro da sala de aula não”. (P4)</p>	<p>“Como está agora, [a relação] entre os alunos na sala de aula? Está tudo bem. Os alunos questionam o fato dele ter vindo da classe especial? Não”. (P4)</p> <p>“[...] as crianças conVERSAM com ele, FAlam, ele entende... [...]”. (P4)</p>	<p>“Como está a interação do aluno surdo em sala de aula? Sem problemas. Quando eu estou presente, com os colegas também não, mas o dia que eu faltei até a diretora precisou ir à classe porque ele [aluno surdo] tinha brigado com outra criança. Você ouviu falar se teve problema de rejeição, de discriminação? Não”. (P4)</p> <p>“Os alunos te questionaram sobre o fato do aluno surdo ter vindo da classe especial? Não”. (P4)</p>
<p>“E em relação à interação [do aluno deficiente] com os</p>	<p>“Como está agora a interação [do aluno</p>	<p>“Você tem percebido entre os alunos sentimentos de</p>	<p>“Na sala de aula você já me disse que de vez em quando</p>	<p>“E a interação do aluno deficiente com os colegas na</p>

<p><i>outros alunos, você acha que vai ter problema? Pelo que eu percebi do ano passado, ele não teve problema na sala dele [...], mas creio que não vá ter muita diferença não”.</i> (P5)</p>	<p><i>deficiente] com os alunos da sala? Os alunos respeitam [...] este ano, os primeiros textos que a gente trabalhou foi sobre as diferenças, respeitar os outros, então, os outros alunos não vêem ele como um estorvo, vêem como um colega de classe, têm respeito pelo colega [...]”.</i> (P5)</p>	<p><i>rejeição, de discriminação, medo de estar perto dele [do aluno deficiente]... Não. Eles brincam , na Educação Física é um bom jeito para a gente estar avaliando esse tipo de comportamento, eles não o excluem da atividade [...] ele interage com todo mundo [...]”.</i> (P5)</p>	<p><i>tem alguns problemas... no geral como está? Não, não tem apresentado desentendimentos quanto à exclusão, deixar de brincar com ele por isso, eles se integram, eles participam [...] nessa interação eles estão se dando muito bem”.</i> (P5)  <i>“Os alunos comentam com relação a ele ter vindo da classe especial? Não, nunca teve comentário [...] tem demonstrado respeito pela sala, emBOra, de vez em quando volte a agredir verbalmente algum aluno, olhar o defeito e expor [...] vem melhorando [...]”.</i> (P5)</p>	<p><i>sala de aula? Não tem problema, não aqueles problemas graves que foram apresentados no 2º bimestre, deu uma melhorada”.</i> (P5)  <i>“Os alunos questionam o fato do aluno deficiente ter vindo da classe especial? Não”.</i> (P5)</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 19- Relatos sobre a interação entre os alunos na sala de aula regular.

A inclusão de deficientes na sala de aula do ensino regular, de acordo com De Vitta, Silva & Moraes (2004), também possibilita à criança normal aprender que o ambiente social é constituído de diferentes pessoas, com diferentes características e que estas diferenças devem ser respeitadas. Nos relatos apresentados pelos participantes, foi possível perceber que o grupo não teve problemas com a aceitação do aluno deficiente.

De acordo com Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, precisam de interações professor-aluno e aluno-aluno que moldem habilidades acadêmicas e sociais.

A questão dos modelos positivos de comportamento é um outro aspecto também importante quando se trata da convivência, da interação entre o aluno deficiente e seus pares, tais modelos de comportamento fornecidos pelo grupo podem ser apreendidos e incorporados pelo aluno deficiente durante sua convivência com alunos não deficientes, comportamentos estes que possibilitarão ao aluno deficiente criar laços de amizade e conseqüentemente sentir-se parte do grupo e ser considerado como tal pelos demais alunos, favorecendo também o desenvolvimento social e afetivo do aluno e que pode refletir na melhoria da aprendizagem de habilidades acadêmicas.

No estudo de Monteiro (1997), a respeito da interação de crianças pré-escolares com Síndrome de Down, convivendo com crianças comuns, foram constatados aspectos positivos no desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down, tais como: aceleração no desenvolvimento da linguagem, maior incorporação das regras sociais, diminuição de comportamentos agressivos. Segundo a autora, tais resultados comprovaram os dados já identificados em outros estudos que revelaram benefícios da interação de pessoas comuns e com necessidades especiais. Para Monteiro (1997), o seu estudo demonstrou que as crianças

comuns representam um papel importante na estimulação dos grupos e no fornecimento de modelos positivos.

### 5.1.1.5 Interação entre o aluno deficiente inserido e os alunos não deficientes fora da sala de aula (recreio)

A maioria dos participantes (P1, P2 e P3) verbalizou que os alunos deficientes não estavam apresentando problemas quanto ao relacionamento durante o horário de recreio. Os outros participantes (P4 e P5) que atuavam, respectivamente, com alunos com deficiência auditiva e mental relataram, inicialmente, que estavam recebendo reclamações dos funcionários da escola em relação ao comportamento agressivo dos alunos deficientes quanto aos outros alunos, mas no decorrer da coleta pôde-se perceber pelos relatos que o comportamento dos alunos deficientes melhorou e as reclamações diminuíram.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
	<p><i>“E fora da sala de aula, você tem conhecimento se eles [alunos deficientes] estão tendo bom relacionamento? Eles não estão tendo problema de relacionamento fora da sala. Na Educação Física se comportam como os outros [...]”.</i> (P1)</p>	<p><i>“E agora, como está o relacionamento [do aluno deficiente] fora da sala de aula? MESma coisa, não tem problema nenhum [...]”.</i> (P1)</p>	<p><i>“E fora da sala de aula, ele [alunos deficientes] estão tendo algum problema de relacionamento? Que é do meu conhecimento não, tudo normal”.</i> (P1)</p>	<p><i>“E a interação deles [alunos deficientes] fora da sala de aula, está tendo algum problema? Não. Às vezes o A2 vem me falar de crianças da sala [classe especial] que eles participaram o ano passado, mas com as crianças da minha sala não, a interação é ótima”.</i> (P1)</p>
<p><i>“Se forem alunos [deficientes] daqui eu acho que não vai ter tantos problemas não [fora da sala], pelo menos essa interação social [...]”.</i> (P2)</p>	<p><i>“E fora da sala, você tem conhecimento de como está o relacionamento dela? [...] no recreio não tem problema [...]”.</i> (P2)</p>	<p><i>“E fora da sala de aula você sabe como está [interação]? Não ouço nenhuma reclamação [...] ela participa feliz no recreio, não tem apresentado problema”.</i> (P2)</p>	<p><i>“E no recreio, você sabe se ela [aluna deficiente] está tendo algum problema? TUdo normal, nenhuma reclamação de recreio [...] além das expectativas”.</i> (P2)</p>	<p><i>“Como está a interação da aluna deficiente fora da sala de aula? Continua feliz, integrada, não chama atenção para nenhuma diferença. Acho que ninguém da escola a considera deficiente”.</i> (P2)</p>
<p><i>“[...] aqui eles [alunos deficientes] já convivem no recreio, as crianças das outras salas brincam com os demais alunos da classe especial...”.</i> (P3)</p>		<p><i>“E fora da sala, você sabe como está o relacionamento [da aluna deficiente]? [...] não vem nenhum problema em relação a ela, está sempre sossegado”.</i> (P3)</p>	<p><i>“Como está agora, fora da sala de aula? Continua normal, não teve nunca reclamação dela no recreio, ela fica com a turma, toma o lanche, brinca, de vez em quando corre”.</i> (P3)</p>	<p><i>“Como está a interação da aluna deficiente fora da sala de aula? Mesma coisa, normal, tranquilo”.</i> (P3)</p>
	<p><i>“[...] às vezes no recreio tem muita reclamação dele [aluno surdo] [...] reclamações de agressividade [...] eu não sei se isso é para chamar a atenção [...]”.</i> (P4)</p>	<p><i>“[o aluno surdo] Continua TENDo problemas fora da sala de aula, brigas... [...] provocações”.</i> (P4)</p>	<p><i>“Como está agora, esta interação do aluno surdo fora da sala? Melhorou muito, na hora do recreio eu fiquei investigando com os funcionários, a interação dele está igual de todos, com alguns probleminhas, mas não tanto como ocorria”.</i> (P4)</p>	<p><i>“E fora da sala de aula? Como está a interação do aluno surdo? Não houve problemas neste 3º bimestre, acho que melhorou”.</i> (P4)</p>
	<p><i>“[...] na hora do recreio [...] esquece as regras [o aluno deficiente mental], acaba</i></p>	<p><i>“Na hora do recreio, você sabe como está o comportamento dele [aluno</i></p>	<p><i>“E agora, [o aluno deficiente] está tendo algum problema fora da sala de</i></p>	<p><i>“Agora as inspetoras não têm reclamado na hora do intervalo, de vez em quando</i></p>

	ofendendo o outro [...]”. (P5)	<i>deficiente)?</i> [...] ele quer PARTICIPAR em tudo [...] ele quer se impor, então, aí causa o atrito com a dificuldade no relacionamento”. (P5)	<i>aula?</i> [...] não teve tanta reclamação este bimestre não quanto ao recreio e o que teve a gente chamou a mãe e conversou e ela disse que ia rever a medicação do aluno [do filho] [...], ela disse que tinha cortado [a medicação] ela voltou a dar a medicação como o médico indicou e desde então o aluno apresenta aquele comportamento de querer se impor, mas não de agredir como estava no começo [...]”. (P5)	eu conversei com uma inspetora para ver como está o comportamento das crianças na hora do recreio, mas elas não têm reclamado não”. (P5)
--	--------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 20- Relatos sobre a interação entre os alunos fora da sala de aula.

Em geral crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais podem encontrar dificuldades de integração dentro da escola, não só em decorrência do preconceito dos outros alunos, mas também por sua baixa auto-estima e pouca sociabilidade. No caso de alunos com deficiência auditiva, embora não tenham problemas de locomoção nem dependam tanto do apoio de familiares para frequentar a escola, às vezes tendem ao isolamento, pequena participação nas atividades, pouco ou nenhum acesso à produção cultural e muita dificuldade na aprendizagem (MENDES, RODRIGUES & CAPELLINI, 2003).

Nos relatos de P4, pôde-se perceber que o aluno deficiente auditivo não estava apresentando uma boa interação com os alunos durante o horário de recreio e demonstrava agressividade (P4 relatou que aconteciam brigas e provocações); segundo a participante pode ser que o aluno estivesse querendo chamar a atenção. A participante relatou que na sala de aula não percebeu sentimentos de rejeição ou discriminação. Pôde-se perceber nos relatos de P4 que, com o decorrer do tempo, a interação do deficiente auditivo, fora da sala de aula melhorou.

Nos relatos de P5, pode-se perceber dificuldades de relacionamento do aluno deficiente mental no momento do recreio; a participante relatou que o aluno deficiente ofendia aos colegas, agredia, queria sempre se impor perante os alunos (talvez isso fosse devido ao fato do aluno deficiente ter mais idade que os outros), mas, como se pôde observar nos relatos de P5, as dificuldades de interação fora da sala de aula, inclusive o comportamento agressivo, diminuíram quando o mesmo voltou a ser medicado corretamente.

As dificuldades de interação fora da sala de aula devem ser levadas em consideração no processo de inclusão. É importante que sejam investigados os motivos que estejam levando às dificuldades de interação e, que as decisões e atitudes necessárias sejam tomadas, pois os problemas constantes, fora da sala de aula, entre o aluno deficiente e os demais, podem prejudicar o processo de inclusão do aluno deficiente.

### 5.1.1.6 Interação entre o aluno deficiente inserido e o funcionário da escola regular

Os relatos dos participantes mostraram que a interação entre o aluno deficiente e funcionários da escola regular não estava apresentando problema, inclusive alguns participantes (P1, P2 e P3) verbalizaram que os funcionários aceitavam bem os alunos, ajudavam e tratavam bem.

1 <sup>a</sup> . sessão de coleta	2 <sup>a</sup> . sessão de coleta	3 <sup>a</sup> . sessão de coleta	4 <sup>a</sup> . sessão de coleta	5 <sup>a</sup> . sessão de coleta
		<p>“[...] o povo lá [direção, coordenação, funcionários] já acostumou, como lidar, como conversar com as crianças... não tem problema”. (P1)</p>	<p>“<i>Como você vê o posicionamento dos funcionários em relação à inclusão?</i> Eu acho que encaram como normal, aceitam, ajudam”. (P1)</p> <p>“[...] com os incluídos [...] não ouço ninguém reclamando [...]”. (P2)</p> <p>“<i>E quanto aos funcionários, está tendo algum problema de aceitação?</i> Não. Os funcionários acompanham há anos os que estão conosco, compreendem, aceitam”. (P2)</p> <p>“[...] mas eu acho que toda vez que vai aumentar o trabalho começa reclamação e resistência [...] eu percebo aqui, por exemplo, se tiver uma criança que passou mal e não vomitou no vaso, não deu tempo de chegar, a gente percebe que o pessoal [funcionário], tem gente que reclama [...] mas eu já percebi que quem vai limpar acha ruim: ‘Por que não mandou antes para o banheiro?’, mas às vezes a gente não viu, a criança chega na última hora para falar”. (P3)</p> <p>“<i>Como você percebe o posicionamento dos funcionários em relação à inclusão?</i> Eles tratam as crianças [alunos deficientes] muito bem”. (P4)</p>	<p>“<i>Como está a interação dos alunos deficientes da sua sala e os funcionários da escola?</i> Não vejo nada de anormal, está tudo bem”. (P1)</p> <p>“Normal, eu não vejo nenhuma reclamação ligada a alunos incluídos, nem aos alunos da classe especial, as reclamações são de crianças sem deficiência, mas que apresentam muita indisciplina [...] ela [aluna deficiente] é amada na escola, não tem problema não, de envolvimento, de educação, nada, nada”. (P2)</p> <p>“<i>Como está a interação da aluna deficiente com os funcionários da escola?</i> Está tudo bem”. (P3)</p> <p>“<i>Você percebeu se houve rejeição, discriminação por parte dos funcionários?</i> Não, com a aluna deficiente não percebo nada disso não”. (P3)</p> <p>“<i>E com os funcionários o aluno surdo teve algum problema de interação?</i> Não teve problema, a interação melhorou [...] não vejo nenhuma resistência por parte deles [funcionários]”. (P4)</p>
	<p>“[...] a direção também chama bastante a atenção [do aluno deficiente] na hora do recreio [...]”. (P5)</p>	<p>“[...] as inspetoras chamam a atenção dele [aluno deficiente] [...]”.</p> <p>“[...] ele [aluno deficiente] vem direto na direção procurar a diretora ou para dar um beijinho nela ou para falar que fulano mexeu com cicrano...”. (P5)</p>	<p>“[...]ele [aluno deficiente] vem conversar bastante com a direção da escola, a vice-diretora conversa com ele, as inspetoras também, na hora do recreio, quando ele cria confusão... [...]”. (P5)</p>	<p>“Eu acho que é uma boa interação, ele [aluno deficiente] cumprimenta todo mundo, quer conversar com a diretora [...] brinca com todo mundo, conversa, todo mundo respeita, quando ele extrapola fala o que certo e o que é errado, não tem problema”. (P5)</p>

--	--	--	--	--

Quadro 21- Relatos sobre a interação aluno deficiente inserido / funcionário da escola.

Os funcionários são membros da equipe escolar, liderada pelo diretor. De acordo com Janial e Manzini (1999), o diretor da escola possui um papel fundamental no processo de integração. Cabe ao diretor envolver toda a equipe da escola num processo contínuo de discussão e transformá-la em um verdadeiro centro de informações, debates e estudos. O diretor da escola possui um papel fundamental no processo de integração, ele é uma das pessoas da comunidade escolar que detêm o poder de decisão, de desobstruir ou colocar barreiras no processo de entrada do aluno deficiente na escola. Seus valores, concepções, sentimentos e informações sobre ensino, integração e deficiência são fundamentais para as ações concretas que visam integrar alunos no ensino comum.

Na pesquisa realizada por Janial e Manzini (1999), foram indicadas, pelos diretores de escola, dificuldades quanto à ausência de funcionários preparados para lidar com alunos com deficiência, falta de investimentos na capacitação de funcionários, déficit de funcionários na escola. Porém, na presente pesquisa, esta informação não foi mencionada.

#### **5.1.1.7 Perfil do aluno deficiente para ser matriculado no ensino regular: o ponto de vista dos professores**

Os participantes em seus relatos indicaram que a matrícula do aluno deficiente no ensino regular depende de vários fatores, tais como: o tipo e grau de deficiência, nível de ajuda que o aluno necessita, idade do aluno, desempenho social e pedagógico (capacidade para aprender e acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos escolares).

Um dos participantes (P1), inicialmente, verbalizou que para que o aluno deficiente frequentasse o ensino regular era necessário que estivesse preparado no emocional, que ele estivesse no nível da maioria da classe em relação ao emocional. Com o decorrer das coletas e a convivência com o aluno deficiente mental, foi possível perceber que a concepção do participante mudou.

1 <sup>a</sup> . sessão de coleta	2 <sup>a</sup> . sessão de coleta	3 <sup>a</sup> . sessão de coleta	4 <sup>a</sup> . sessão de coleta	5 <sup>a</sup> . sessão de coleta
<p>“Olha, dependendo do estágio do aluno [deficiente] [...] <i>Que estágio você acha que o aluno deveria estar para ser inserido?</i> Eu sempre falo no emocional, que o aluno estivesse preparado para freqüentar uma sala de aula de alunos que são... que eles estivessem no nível destes alunos, da maioria da classe”. (P1)</p>	<p>“[...] você tem visto as propagandas? [...] um menino com cadeira de rodas [...] aquela criança deve ouvir, não é deficiente mental [...] só precisa de um espaço para circular na escola... [...] quando começa aquele pessoal falar por sinais, eu não entendo nada, e se fosse um surdo, eu nem sei como é que... eu teria que estar indo atrás de alguém para me ensinar [...] no caso da aluna [inserida] está sendo tranqüilo, mas, e se fosse surdo mesmo? [...] eu não saberia trabalhar nada, eu acho”. (P3)</p>	<p>“[...] se o aluno tem Capacidade de APRENDER [...] certíssimo ele estar incluído, se não tem capacidade [...] de gravar nada, eu não sou a favor da inclusão não [...]”. (P1)</p> <p>“Tenho a impressão de que, se uma [aluna deficiente] de 13 anos estivesse na fase de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>. série, TRARIA maiores problemas, mas em uma 4<sup>a</sup>. série não, porque de dez a treze anos não tem muita diferença”. (P2)</p> <p>“[...] no nível de aprendizado que ela [a aluna deficiente] tem ela não teria condições de acompanhar uma 5<sup>a</sup>. série [...] ela seria um número [...] ela deveria estar onde está neste momento, aqui com a gente”. (P3)</p>	<p>“<i>Como seria para você o perfil do aluno [deficiente] para ser inserido no ensino regular?</i> Que ele tenha pelo menos um pouco de possibilidade de aprender [...] porque um aluno que não assimila não adianta pôr ele na sala de aula, ele vai se sentir um patinho feio [...]”. (P1)</p> <p>“<i>O que você pensa sobre os alunos [deficientes] a serem matriculados no ensino regular?</i> O único problema que poderia surgir, não para nós professores, mas para as crianças ou para as famílias [...] eles [os pais] se importariam sim e achariam negativo se houvesse uma defasagem muito grande na IDADE [...] colocar um aluno de 15 anos numa segunda série ou um de 18 numa quarta série, traria problemas de envolvimento com as crianças menores [...]”. (P2)</p> <p>“<i>Qual seria então para você o perfil do aluno que poderia ser inserido no ensino regular?</i> Numa faixa etária que não provocasse grandes assombros, que a violência nele fosse controlada se fosse um deficiente mental, uma criança tratada com remédios para que não trouxesse problemas de agressividade para os outros, do contrário não vejo problemas, a gente sempre tem alunos defasados na aprendizagem, seria apenas mais um e não teria que ser excluído, de jeito nenhum, eu acho que dá para levar”. (P2)</p> <p>“<i>Qual seria para você o perfil do aluno [deficiente] para ser inserido no ensino regular?</i> [...] depende do tipo de deficiência [...] um aluno que usa fralda... usa cadeira de rodas, às vezes não controla essa parte fisiológica, eu não sei, não saberia agir [...] se esse tipo de aluno [deficiente], eles merecem? Eu acho que merecem, só que teria que ter um respaldo, alguém que poderia, se acontecer alguma coisa, [...] pegar essa criança, levar, cuidar, mas a escola não tem estrutura para muita coisa assim mais séria [...]”. (P3)</p>	<p>“Como os dois que estão na minha sala, ainda dá para incluir [...] o A2 [...] ele consegue raciocinar, pensar, o A1 a mesma coisa, aceitam o que a gente fala, o que os colegas falam, mas tem criança que não dá, que não aceita, não consegue raciocinar [...] ficar na sala de aula só para falar que é incluída, aí não [...] E a aprendizagem? Aí ele seria discriminado mesmo, numa sala onde todos aprendem e ele não”. (P1)</p> <p>“Que ele não fosse de uma idade muito diferente dos pequenininhos, que não fosse violento, ah, é isso aí, ou deficiente físico ou mental que estivesse na mesma faixa etária dos outros, que ele tivesse a mesma oportunidade de freqüentar, participar e crescer dentro das suas limitações [...] nossas classes ditas normais tem suas diferenças, o aluno incluído é uma diferença MAior, mas é um aluno e deve ser tratado como tal”. (P2)</p> <p>“[...] esta aluna deficiente da minha sala é um perfil que dá para incluir que é a experiência que eu tenho, eu não sei falar de outro perfil. O aluno que tem um retardo mental, entre aspas, ele vai acompanhando devagarinho, a parte pedagógica, se ele não der conta, ele se socializa eu acho isso importante”. (P3)</p>

	<p>“Uma criança deficiente que nunca frequentou nenhuma escola, ela poderia ser inserida direto no ensino comum? Desde que tenha as salas de recursos, algum apoio, eu acho que sim”. (P4)</p>	<p>[...] o que vale não é a idade [para o deficiente ser inserido] [...] é o nível [de aprendizagem] dele [aluno deficiente] [...]”. (P4)</p> <p>“Aqueles [crianças deficientes] que não atingiram o Mínimo que necessitam para estar dentro da sala, não podem, por exemplo, um deficiente físico, às vezes precisa de locomoção, não dá para... entendeu? [...] Então, ele [aluno deficiente] não atendeu o mínimo necessário para estar dentro daquela sala, então necessita da classe especial. Precisa uma pessoa somente para ele, ajudando em tudo [...]”. (P4)</p> <p>“Para você, teria um perfil do aluno que poderia ser matriculado no ensino regular? [...] muitos autores trazem que... devem ser incluídos todos, aí eu acho que é meio complicado [...] O aluno para estar frequentando hoje esta inclusão [...] tem que ter pelo menos o mínimo cognitivo para acompanhar [...]”. (P5)</p>	<p>[...] eu sei que tem aqueles que não têm condições mesmo foi feito estudo de caso, foi feito tudo e realmente não deu... não sou EU que avalio quem pode e quem não pode, já tem as pessoas, supervisão... cabe a eles relacionar quem pode e quem não pode [...] tem criança surda [...] algumas que têm Síndrome de Down, mas não em um nível elevado, até um cego, desde que tenha capacitação para este professor”. (P4)</p> <p>“Você tem alguma coisa para dizer em relação a isso [perfil do aluno para ser inserido no ensino regular]? [...] eu acho muito complicado incluir todos os alunos agora, porque o nosso sistema educacional, a escola cobra aqueles objetivos e os alunos têm que alcançar aquele parâmetro [...]”. (P5)</p>	<p>“A inclusão é para todos, então não se pode dizer quem é e quem não é, é para todos”. (P4)</p> <p>“O aluno [deficiente] tem que ter um certo preparo [...] seria necessário uma adaptação primeiro desse aluno para o aluno ter pelo menos a regra de convivência social porque se chegar um aluno [...] que não respeite nenhuma regra social, para o professor vai ser penoso e para a sala de aula [...] pelo menos um preparo para que o aluno incluído não sofra, não seja deixado num canto, para que o professor não tenha que se desdobrar em 400, 500 para atender todos os casos da sala e que os outros alunos também não sofram [...]”. (P5)</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 22- Relatos sobre o perfil do aluno deficiente para ser inserido no ensino regular.

Os critérios para matricular alunos deficientes em salas de aula regular, no que diz respeito à idade/série, parecem não estar bem definidos na prática. Porém, o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) ressalta que a qualidade do processo de integração depende da estrutura organizacional da instituição e devem considerar o “[...] grau de deficiência e as potencialidades de cada criança; idade cronológica; disponibilidade de recursos humanos e materiais existentes na comunidade [...] (BRASIL, 1998, p. 37)”.

Pelas experiências de inclusão que se tem observado, na prática, parece que ainda não existe um consenso em relação ao que se deve considerar no momento da matrícula do aluno deficiente no ensino regular: a idade do aluno? O nível de aprendizagem em que se encontra? O tipo de deficiência? O grau da deficiência?

Na ocasião da matrícula de um aluno deficiente no ensino regular, a legislação existente deve ser considerada, mas é também uma questão de bom senso em que se deve atentar para a busca de melhor qualidade de vida para o indivíduo.

Segundo Mantoan (2004), os alunos com deficiência mental parecem ser o maior problema da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. A autora acredita que esses alunos constituem mais uma provocação para a transformação e melhoria do ensino escolar em todos os seus níveis.

O comportamento agressivo do deficiente mental, citado no relato de P2, talvez seja o motivo que mais provoque medo no professor do ensino regular quando se fala em inclusão de deficientes. É uma questão que deve ser esclarecida em cursos de formação inicial de professores, formação em serviço; a agressividade não é condição inerente ao comportamento do deficiente mental.

Herrero (2000) também considerou que os indivíduos com deficiência mental fossem mais difíceis de serem integrados, segundo a autora, estes indivíduos poderiam apresentar não só problemas de comunicação (sensoriais), sociais e de movimento (físicas), sendo que a dificuldade básica seria de caráter educativo, afetando a capacidade intelectual de aprender. Além disso, suas dificuldades tenderiam a aumentar à medida que progrediriam dentro do processo educativo. Por isso, a integração destas crianças requeriria modificações profundas na escola. Os relatos de P1 indicaram que a capacidade do aluno para aprender era condição indispensável para que o aluno deficiente fosse matriculado no ensino regular, condição que não foi discutida pelos demais participantes.

Na pesquisa realizada por De Vitta, Silva e Morais (2004), junto a professores de Educação Infantil, a deficiência física e auditiva foram apontadas como as que menos interferem no processo ensino-aprendizagem. A maioria das respostas dos professores que justificaram a não-interferência da deficiência física na aprendizagem referiu-se ao fato de não haver comprometimento intelectual, facilitando ao professor o reconhecimento das necessidades da criança e a proposição de adaptações, que nesse sentido são mais materiais do que pedagógicas. Da mesma forma, P3 verbalizou: “[...] você tem visto as propagandas? [...] um menino com cadeira de rodas [...] aquela criança deve ouvir, não é deficiente mental [...] só precisa de um espaço para circular na escola... [...]”.

Ao pensar na inclusão do deficiente no ensino regular é fundamental pensar na qualidade de vida do indivíduo. Como aponta Omote (2004), há que se considerar a existência de crianças deficientes com tal grau de comprometimento que não podem beneficiar-se da oportunidade colocada pela escola. Estas necessitam certamente de serviços de outra natureza.

A questão levantada por P5, “inclusão de todos”, faz parte de uma discussão que divide opiniões em relação à inclusão de alunos deficientes no ensino regular. Pelo relato de P5, pode-se perceber que ela não compartilha das idéias defendidas por adeptos da inclusão incondicional do aluno deficiente no ensino regular.

### 5.1.1.8 Reações dos pais dos alunos deficientes e não deficientes em relação à inclusão de alunos deficientes no ensino regular

Os participantes relataram que não receberam reclamações dos pais dos alunos, que não houve nenhum questionamento por parte dos pais referentes aos alunos deficientes inseridos na sala de aula regular. Por meio dos relatos da maioria dos participantes (P1, P2, P3 e P4), pôde-se perceber que os pais dos alunos desconhecem a existência de alunos deficientes freqüentando a mesma sala de aula que seus filhos.

Apenas um dos participantes (P3) relatou preocupação com a possibilidade de haver reclamações, rejeição por parte dos pais dos alunos em relação à inclusão de deficientes na sala de aula regular.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
		<p>“Algum pai de aluno veio reclamar sobre a matrícula dos alunos deficientes na sala de aula regular? Nenhum, porque eles [os alunos deficientes] se comportam bem na sala de aula. Nem os pais acho que sabem que tem aluno incluído na minha sala, não perceberam ainda, não ficaram sabendo...”. (P1)</p> <p>“Algum pai de aluno veio reclamar sobre a matrícula desta aluna [deficiente] na sala regular? Não [...] todo mundo a vê como uma aluna normal, nem as famílias [...] porque é uma menina MUIta bem preparada e está a altura [dos demais alunos] não sei como seria um problema maior”. (P2)</p>	<p>“Você teve alguma reclamação de pais de alunos em relação à matrícula deles [alunos deficientes] na sala de aula regular? Não, nem os pais acho que perceberam que tem aluno incluído na sala, se perceberam não comentaram”. (P1)</p> <p>“Você teve algum problema com os pais dos alunos em relação à aceitação [da aluna deficiente]? Não [...] ninguém nem tocou neste assunto”. (P2)</p>	<p>“Eu acho que os pais nem perceberam que os alunos são deficientes [...] Eu não informei porque eu acho que eles passariam para os filhos uma outra idéia e eles não sabem a deficiência que tem o aluno [...] eles têm uma deficiência mínima, então para que eu vou informar os pais [...] eles vão tumultuar, [...] nem falei nada, não deu problema até agora”. (P1)</p> <p>“Se eu percebesse que fossem alunos agressivos, que estavam dando problema, aí sim, eu tinha que deixar os pais a par [...]”. (P1)</p> <p>“Nenhum pai reclamou, nenhum amiguinho, funcionário, está tudo muito bem”. (P2)</p>
“[...] eu vou ter que ter bastante jogo de cintura e ter	“Você teve algum problema com os pais dos alunos? Não,	“E agora? Teve algum problema [com pais em	“E agora? Teve alguma reclamação [de pais] em	“Você recebeu alguma reclamação dos pais dos

<p>cuidado se eu perceber que começa a haver rejeição, pode até acontecer por parte de pais, eu fico preocupada”. (P3)</p>	<p>nenhum pai veio reclamar sobre a inclusão dela”. (P3)</p>	<p><i>relação à aluna deficiente]?</i> Não, nenhum problema”. (P3)</p> <p>“Teve reclamação de algum pai de aluno sobre a matrícula de alunos com deficiência? Só se foi para o servente, não chegou até mim”. (P4)</p> <p>“Algum pai de aluno veio reclamar sobre a matrícula dele [aluno deficiente] na sala regular? Não. A primeira reunião eu deixei claro [...] ano passado [...] [a escola] estava com esse aluno e mais dois incluídos, esse ano aumentou [...] aluno com deficiência física, com baixa visão, surdo [...]”. (P5)</p> <p>“[...] é um bom caminho, foi isso que eu expus para os pais, por isso que não teve reclamação [...]”. (P5)</p>	<p><i>relação à matrícula de alunos deficientes na sala de aula regular?</i> Não, por enquanto não”. (P3)</p> <p>“Teve algum problema com reclamação de pais, algum comentário sobre o aluno [deficiente] inserido na sala de aula? Não”. (P4)</p> <p>“Na reunião de pais eu procuro comentar que a avaliação é diferente, tem que observar o que o aluno está aprendendo [...] Houve reclamação de algum pai de aluno em relação ao aluno [deficiente] inserido? Por parte dos pais dos meus alunos não”. (P5)</p>	<p>alunos? Não. <i>Será que os pais sabem da presença da aluna deficiente na sala?</i> Eu acho que sabem porque os alunos podem ter comentado em casa [...] às vezes é melhor nem saber porque senão já vem os filhos com preconceito [...] porque a aluna tem uma necessidade especial mais relacionada ao raciocínio [...] ela não demonstra aparentemente que tem uma necessidade especial [...] não sei te responder qual atitude seria melhor”. (P3)</p> <p>“Você recebeu reclamação dos pais em relação à inclusão do aluno surdo? Não. <i>Os pais dos outros alunos sabem da presença do aluno surdo na sala de aula?</i> Sabem [...] desde o começo do ano a diretora comenta que tem a sala de recursos, que tem crianças incluídas [...] Eu acho que é bom sim informar porque às vezes a criança chega em casa e fala [...] não sabe nem explicar e o pai já está por dentro”. (P4)</p> <p>“[...] a questão de pais de alunos vir reclamar que não queria aluno incluso não aconteceu [...] na primeira reunião eu deixei claro para os pais que é um privilégio para a nossa escola ter essa experiência com inclusão [...] os pais acharam super válido [...] esse convívio, essa experiência de trocar com o outro que é diferente, o que ele pode alcançar, o que ele tem de novo para mostrar, de bom [...]”. (P5)</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 23- Relatos sobre a reação dos pais dos alunos diante da inclusão.

Segundo Saad (2003), é necessário que a escola apóie os pais, principalmente aqueles cujos filhos possuem necessidades educativas específicas, no sentido de encorajá-los a beneficiar seus filhos com a educação inclusiva, comprometendo-se a oferecer educação de qualidade.

Nos relatos de P5, pôde-se perceber que os pais dos alunos foram preparados desde o início do ano letivo, foi esclarecido sobre a presença de alunos deficientes na escola e sobre o sistema de avaliação. É interessante destacar alguns dos relatos de P5:

[...] é um bom caminho, foi isso que eu expus para os pais, por isso que não teve reclamação (terceira sessão) [...] Na reunião de pais eu procuro comentar que a avaliação é diferente, tem que observar o que o aluno está aprendendo (quarta

sessão) [...] na primeira reunião eu deixei claro para os pais que é um privilégio para a nossa escola ter essa experiência com inclusão [...] os pais acharam super válido [...] esse convívio [...] (quinta sessão).

É claro que só a informação não basta para que o aluno deficiente seja bem aceito na escola regular, mas contribuí para que as pessoas reflitam sobre questões relacionadas às diferenças, as necessidades do outro, respeito, oportunidades sociais, etc.

A compreensão dos pais dos alunos em relação à inclusão do aluno deficiente no ensino regular é necessária para que a implementação da inclusão seja efetiva, não só dentro da escola, mas também na comunidade onde o aluno deficiente está inserido. Desta forma, com a compreensão e sensibilização dos pais dos alunos, é possível procurar meios para facilitar a inclusão escolar e social do deficiente na sua comunidade a partir de um trabalho conjunto envolvendo a escola e a comunidade.

### **5.1.2 Preparação do professor e da escola para atuar diante da inclusão do aluno deficiente no ensino regular**

Esta classe apresenta os relatos e discussões dos participantes em relação à formação do professor e às iniciativas de professores e da escola diante da necessidade de preparação para receber e atender alunos deficientes nas salas de aulas regulares.

#### **5.1.2.1 Formação do professor para atuar com o aluno deficiente na sala de aula regular**

Os participantes informaram, em seus relatos, que não foram preparados para atender alunos deficientes no ensino regular, apenas P5, que estava trabalhando com aluno deficiente mental, verbalizou que estudou sobre inclusão, mas não no curso de graduação em Pedagogia ou em cursos de capacitação e sim durante o curso de especialização em Psicopedagogia, que já havia concluído e na Habilitação em Deficiência Auditiva que estava cursando no momento. Portanto, o conhecimento da participante era advindo de cursos que fez por iniciativa própria.

Os participantes indicaram, nos seus relatos, quais os aspectos que deveriam ser abordados nos cursos de formação e de capacitação em relação à inclusão de deficientes no ensino regular, tais como: conhecimentos básicos sobre cada deficiência, Braille, LIBRAS,

adaptações curriculares, como lidar com o comportamento do deficiente, como lidar com cada necessidade do deficiente.

1 <sup>a</sup> . sessão de coleta	2 <sup>a</sup> . sessão de coleta	3 <sup>a</sup> . sessão de coleta	4 <sup>a</sup> . sessão de coleta	5 <sup>a</sup> . sessão de coleta
<p>“Eu vejo na televisão falando que os professores estão sendo treinados, eu não tive esse treinamento”. (P1)</p> <p>“[...] não sei que preparo tenho que ter [...] mais a parte psicológica [...] eu queria ter um preparo em relação ao comportamento da criança...”. (P1)</p>	<p>“<i>Você acha que agora, está preparada para trabalhar com esse aluno? O emocional ainda não</i>”. (P1)</p> <p>“[...] deveria saber como agir em certas situações, na correção desse aluno [...]”. (P1)</p> <p>“[...] orientação específica para receber algum aluno não, só mesmo a boa vontade [...] falam aí que os professores estão sendo preparados, mentira, não estão, nós estamos sendo informados de que teremos [aluno deficiente na sala], como estamos tendo, mas instrução para isso não tivemos não”. (P2)</p> <p>Na televisão eles falam que [...] estão nos preparando para receber os alunos incluídos, não é verdade, aqui, na nossa escola não, na região também não [...]”. (P3)</p>	<p>“<i>Você se sente preparada para trabalhar com alunos deficientes na sala de aula? Não vou falar que eu estou preparaRADA, mas eu enfrento [...] está dando para acompanhar [...]</i>”. (P1)</p> <p>“<i>Como você acha que deveria ser esse preparo dos professores? Como agir com eles[...]</i>”. (P1)</p> <p>“<i>E em relação à parte pedagógica? Acha que precisa de capacitação? [...]</i> Porque os dois não tiveram dificuldade ainda, se a criança tiver dificuldade eu acho que sim. <i>Já participou de eventos sobre inclusão? Não</i>”. (P1)</p> <p>“[...] sensibilizar os professores para que aceitem, a realidade está aí, não vai mudar mesmo, então que a gente abraça com amor, não tem outra saída”. (P2)</p> <p>“<i>Você já participou de algum evento sobre inclusão? Não, só assisti as teleconferências [apresentadas na escola no HTPC]</i>”. (P2)</p> <p>“<i>Até então vocês não receberam nenhum treinamento? Especialmente para atender aluno incluído não</i>”. (P3)</p> <p>“<i>Como você acha, que deveria ser preparada para trabalhar com aluno deficiente? De acordo com a necessidade do aluno [...] o governo mandar material [...] está precisando capacitar os professores [...]</i>”. (P3)</p> <p>“<i>Você está se sentindo preparada para trabalhar com aluno deficiente? AINDA NÃO, tem que ter</i></p>	<p>“<i>Como você vê agora essa questão do preparo do professor? Eu acho que o professor deve estar BEM preparado para receber o aluno. Que tipo de preparo o professor teria que ter? De tudo, como lidar com essa criança, para ele não se sentir um patinho feio na sala, principalmente isso</i>”. (P1)</p> <p>“<i>Você acha que não há necessidade de preparação para os professores? Eu acho que há sim, agora lembrando dos problemas maiores, como o de uma criança cega [...]</i> não sei se eu saberia como lidar [...]”. (P2)</p> <p>“[...] cada deficiência exige uma dedicação diferente [...] pode ter o CURSO que for, pode nortear sim, mas é a experiência que vai dar esse aprendizado para nós”. (P2)</p> <p>“[...] se eu pudesse reivindicar, eu gostaria de [...] teleconferência a respeito de [...] experiências de crianças incluídas [...] a fala de um psicólogo [...] um psicopedagogo envolvido com a inclusão [...] tirando dúvidas [...] desde que fosse feito dentro da escola”. (P2)</p> <p>“<i>Como você vê agora a questão do preparo do professor? [...]</i> a gente ainda não recebeu um preparo [...] <i>Como você acha que deveria ser esse preparo? [...]</i> todos nós, professor, diretor, para que a gente não ficasse no começo com tanta ansiedade, [...] se a gente tivesse um preparo, uma orientação, a gente ficaria mais tranquila para recebê-los”. (P3)</p> <p>“<i>No curso que você está fazendo, de complementação pedagógica está sendo abordado algo relacionado à</i></p>	<p>“Eu acho que o professor tem que ser preparado com um especialista da área, eu sempre preciso procurar a professora da sala de recurso para ver as dificuldades que eu encontro com eles, os professores têm que ter alguma formação desse tipo, como agir com o aluno na parte pedagógica, emocional, onde for”. (P1)</p> <p>“[...] eu acho ainda MUITO necessário a presença de psicólogos ou psicopedagogas em HTPCs, não precisaria ser um curso, palestras para as pessoas com alunos incluídos fazerem perguntas, que nos norteariam, eu ainda não tive problema, mas posso vir a ter, um especialista da área acostumado a lidar com aluno especial saberia nos conduzir, como a gente reagir [...] eles têm estratégias que nós não conhecemos [...]”. (P2)</p> <p>“[...] uma palestra, elucidar a inclusão é bom, mas que isso vai resolver o problema que você vai enfrentar no dia-a-dia não vai, vai depender muito da boa vontade e do jogo de cintura de cada professor”. (P2)</p> <p>“Tem professor que não aceita muito a idéia da inclusão [...] fazem piadinha [de alunos deficientes] precisa preparar o professor [...] a Diretoria de Ensino deveria dar curso para a gente, trazer experiência de quem já trabalhava com aluno especial [...] professora da classe especial [...] sugestão de conteúdo [...] de repente você pode prejudicar mais [o aluno deficiente [...]”. (P3)</p> <p>“Eu acho que teria que ter cursos [...] capacitação para lidar com a inclusão [...] para trabalhar com as diferenças,</p>
<p>“[...] o que falam muito aqui para a gente, sobre a inclusão, [...] é mais a parte social, mas nós sabemos que nós temos que desenvolver também a parte pedagógica [...]”. (P3)</p> <p>“<i>No seu curso [...] foi abordado em algum momento o assunto alunos deficientes? Não</i>”. (P4)</p>				

<p><i>“No seu curso de Pedagogia foi abordado o assunto inclusão de alunos deficientes no ensino regular? Só em texto, uma pinceladinha só [...] tenho um pouquinho de conhecimento na área de Educação Especial com os deficientes auditivos [...]”.</i> (P5)</p>	<p><i>“A gente estudou um pouco a teoria [na habilitação em deficiência auditiva] [...] diversidade [...] adaptação de currículo”.</i> (P5)</p> <p><i>“[...] eu estou fazendo deficiência auditiva e no caso dele é deficiência mental, fica um pouco complicado [...] falta na área de deficiência mental, mais conhecimento [...]”.</i> (P5)</p>	<p>umas capacitações, orientações, curso de LIBRAS [...] no caso desse aluno [surdo] [...] ele está mesmo em um nível que dá para trabalhar igual as outras crianças, mas eu não sei se eu estaria PREparada para receber uma criança com uma outra necessidade [...]”. (P4)</p> <p><i>“Será que a gente está preparada para receber um aluno diferente [...] que vai precisar de um recurso especial? [...] mas sentir que está preparada, não estou [...] falta recurso material, capacitação do professor [...]”.</i> (P5)</p>	<p><i>inclusão?</i> Eu terminei o 1º termo. Eu sei que sobre inclusão tem no 2º ou 3º termo”. (P4)</p> <p><i>“[...] eu acho que deveria ter as capacitações [...] curso de LIBRAS, o Braille, as capacitações [...] para lidar com cada tipo, cada criança, cada necessiDADE”.</i> (P4)</p> <p><i>“[...] na formação do professor deveria ser mais abordado o tema [inclusão de alunos deficientes]. O que acha que seria importante para eles conhecerem? O BÁSICO sobre cada tipo de deficiência, adaptações curriculares [...] com os professores já, curso de capacitação é a melhor forma de informar”.</i> (P5)</p>	<p>um curso de LIBRAS que parece até que iniciou, mas não teve prosseguimento...”. (P4)</p> <p><i>“A inclusão veio e os professores vão reclamar toda vida que não estão preparados, eu também me vejo assim: ‘Será que estou preparada?’; é uma questão pessoal, mas também é uma questão de ter mais curso [...] incluir, como algumas faculdades já têm feito, na grade curricular alguns tópicos de educação especial, sobre inclusão”.</i> (P5)</p> <p><i>“Para o professor que já está atuando tem que buscar capacitação [...] eu precisei buscar [...] eu preciso me aperfeiçoar naquilo que está sendo exigido naquela hora [...]”.</i> (P5)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 24- Relatos sobre a formação do professor para a inclusão.

Segundo pesquisa realizada por Janial e Manzini (1999), os professores não têm sido preparados para a tarefa de lidar com alunos deficientes e, sem esse preparo, as chances de sucesso são limitadas.

Com exceção de P5, que estava fazendo habilitação em Deficiência Auditiva, na UNESP, as demais participantes desta pesquisa, da mesma forma que os professores participantes do estudo de Janial e Manzini (1999), também não foram preparados para atuar com alunos deficientes no ensino regular e, sendo assim, necessitavam de formação em serviço.

Para De Vitta, Silva e Moraes (2004), há necessidade de possibilitar formação aos professores que contemple conteúdos referentes às deficiências e às diferenças individuais, formas de adaptação e adequação do material pedagógico, adaptação do espaço físico, além de apoio técnico específico. Programas de apoio e formação continuada são relevantes e essenciais devendo, no entanto, vincularem-se à prática, tomando-a como ponto de partida. A opinião do professor, suas dificuldades e necessidades devem ser consideradas quando se pensa em estruturar um trabalho efetivo nessa área.

O professor é uma das peças fundamentais na efetivação da inclusão, portanto, é também urgente refletir e implementar ações que viabilizem a formação inicial dos

professores e daqueles que já estão atuando, no sentido de instrumentalizá-los para que possam exercer sua função adequadamente, maximizando o potencial de aprendizagem de alunos deficientes e não deficientes.

Vitaliano (2002) sugeriu que o curso de formação de professores deveria ser organizado levando-se em conta não apenas os conhecimentos disponíveis na literatura, mas também os conhecimentos que são percebidos como necessários pelos profissionais em campo. Deveriam ocorrer interações constantes entre os professores universitários e do ensino regular para atualizar as disciplinas e atender melhor às necessidades sentidas pelo professor, e ainda, que haja cursos e apoios em serviço para os professores que já estão atuando no ensino regular.

Em seus relatos, os participantes denunciaram a falta de iniciativa por parte do poder público e a incoerência diante da divulgação na televisão da preparação dos professores para atuar com o aluno deficiente no ensino regular e a realidade que se configura na falta de preparação para os professores. De acordo com Melo e Martins (2004), é preciso investir cada vez mais na formação inicial dos professores, bem como na sua formação continuada, de forma a lhes possibilitar as competências necessárias ao exercício da função docente diante da heterogeneidade dos educandos sob sua responsabilidade.

Segundo Beyer (2002), uma formação continuada deve propiciar ferramentas básicas, tendo em vista sua capacitação. Evidentemente, esta formação deve encerrar os requisitos essenciais para uma condução razoável do processo de ensino-aprendizagem, desde os fundamentos conceituais da educação integradora/inclusiva até os aspectos pedagógicos implícitos nesse processo, tais como a metodologia de ensino, os recursos didáticos, as formas de aprendizagem de alunos com necessidades especiais, sua progressão escolar, as questões de avaliação e da terminalidade escolar, etc.

Diante das novas exigências educacionais relacionadas à inclusão, o professor deve estar apto, ou ao menos familiarizado com o assunto, para receber o aluno deficiente na sala de aula regular, visto que os alunos deficientes já estão sendo inseridos e os professores estão recebendo estes alunos sem qualquer tipo de preparação.

Por meio dos relatos de P5, pôde-se perceber que a participante teve alguma formação para atuar com o aluno deficiente na habilitação em Deficiência Auditiva que estava cursando na Unesp, mas a participante, após a convivência com o aluno com deficiência mental na sala de aula, começou a se questionar quanto a sua preparação, além de ter levantado uma das questões muito discutidas no meio acadêmico em relação à formação do professor: formação do professor generalista ou formação do professor especialista?

### 5.1.2.2 Iniciativas e preparação da escola para receber e atuar com o aluno deficiente na sala de aula regular

Os participantes responderam, quando questionados, que não lhes foi oferecido nenhum curso ou capacitação em relação à inclusão. P5 relatou sobre as iniciativas de estudos na escola em que trabalhava, realizadas nos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Em relação à estrutura física da escola, discutida pelos participantes (P3, P4 e P5), parece que começaram movimentações na escola no sentido de planejar mudanças. Dois participantes (P3 e P5) discutiram sobre acessibilidade e barreiras arquitetônicas. Sobre o Projeto Pedagógico da escola, P5, por exemplo, verbalizou que já estava sendo reavaliado.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
	<p>“[...] ouvindo o Chalita, teleconferências [sobre inclusão, apresentadas pela direção da escola nos HTPCs [...]”. (P2)</p>	<p>“Você acha que a escola está preparada para receber o aluno deficiente na classe comum? A nossa escola está PRONTA para receber o aluno deficiente, porque está há muito tempo trabalhando com classes de deficientes [classes especiais] [...]”. (P1)</p> <p>“Vocês tiveram algum cursinho... [sobre inclusão]? Não, por enquanto não”. (P2)</p> <p>“[...] quando passa teleconferência todos assistem [...]”. (P3)</p> <p>“[...] não só a parte física precisa ser preparada, principalmente, funcionário, porque esse aluno [deficiente]</p>	<p>“Foi oferecido algum curso em relação à inclusão? Não, eu não fiquei sabendo. Teve algum evento sobre inclusão? Teve, mas foram escolhidos alguns professores para ir, foi em Presidente Prudente”. (P1)</p> <p>“A nossa escola está bem equipada para receber o aluno deficiente. Teria alguma coisa em que pudesse melhorar? Que é do meu conhecimento não”. (P1)</p> <p>“E os funcionários? Eles precisam de preparo [para atuar com o deficiente]? Não, mais o professor”. (P1)</p> <p>“Foi oferecido aos professores algum curso em relação à inclusão? De JEITO nenhum, só em relação à alfabetização [...] eu percebi que já eram coisas que, eu não digo que SEI..., mas conheço, por isso eu nem fui participar”. (P2)</p> <p>“Foi oferecido algum curso aos professores sobre inclusão? Não. Teve algum evento sobre inclusão? Não”. (P3)</p> <p>“E quanto aos funcionários? Eles também precisam de um</p>	<p>“Foi oferecido curso sobre inclusão? Não. Eu pensei que esse fosse, mas não é, é sobre racismo. A escola está oferecendo algum tipo de preparação? Não”. (P1)</p> <p>“Os funcionários estão preparados para atuar com alunos deficientes? Ah, isso eu não posso te afirmar não. Você acha que eles deveriam ser preparados? É [...] saber lidar com a criança”. (P1)</p> <p>“A escola não tem o que melhorar, essa escola é boa, só se for o nível dos professores, melhorar com mais cursos”. (P1)</p> <p>“Foi oferecido algum curso sobre inclusão? Não, sobre racismo, que não deixa de ser também uma inclusão, mas só sobre inclusão não”. (P2)</p> <p>“Nós fizemos um projeto sobre inclusão [...] em uma mostra de artes [...] eles foram dançar [...] cada escola mostrou algum número envolvendo estes alunos [deficientes inseridos] [...] tinha números com alunos misturados [deficientes e não deficientes[...]] é a nossa afirmação de que há inclusão na nossa escola”. (P2)</p> <p>“Foi oferecido aos professores curso sobre inclusão? Não [...] A escola, está oferecendo algum tipo de preparação para vocês? Não”. (P3)</p> <p>“Você sabe se o projeto da</p>

	<p>ele vai usar banheiro, refeitório e o professor também tem que estar preparado [...] a escola como um todo [...] banheiro com porta larga aqui não tem, torneira baixa [...]”. (P3)</p> <p>“Se a escola não está preparada elas estão sendo preparadas. <i>Em que sentido?</i> Adequação nos prédios [...] colocando rampas [...] <i>Aqui na escola teve alguma modificação?</i> Não sei, não localizei ainda, faz pouco tempo que estou aqui”. (P4)</p> <p>“[...] o curso de LIBRAS aqui em Tupã, muitos professores estão indo [...]”. (P5)  <i>“Foi oferecido algum curso de capacitação?</i> Não, em HTPC a gente tem abordado alguns assuntos [...] teve uma visita [...] de uma coordenadora da APAE [...] ela ia vir para explicar algumas coisas, tirar dúvidas, a gente está começando a tocar nesse assunto em HTPC”. (P5)</p>	<p>treinamento [...] falta funcionário, preparo... do contexto geral da escola [...] a escola não tem estrutura para muita coisa mais séria. <i>E o preparo da direção, coordenação... o que você acha disso?</i> Ah, não sei o que falar da direção”. (P3)  [...] teria que haver interesse da família, da escola, da Diretoria de Ensino, do governo, de todos, dando os cursos para treinar todo mundo [...]”. (P3)</p> <p>“<i>Teve alguma modificação na estrutura física da escola?</i> [...] parece que ela tem projetos sim para modificar alguma coisa na escola [...] no momento ainda não foi feito nada [...] a gente tem o planejamento que já está incluso [sobre inclusão]”. (P4)  “Teve o curso de LIBRAS, mas foi só para os professores da sala de recursos”. (P4)  “<i>Nos HTPCs vocês têm estudado sobre inclusão?</i> Sobre inclusão NÃO, comentários sobre os alunos incluídos [...]”. (P4)  “[...] Todos devem ser capacitados [...]”. (P4)</p> <p>“[...] em HTPC a gente está trabalhando [...] por tópico de deficiência e NÃO a inclusão ainda”. (P5)  “<i>O que a escola deve modificar para melhor atender o aluno deficiente [inserido]?</i> Barreiras arquitetônicas [...] muitas coisa foram adaptadas, material para aluno com baixa visão [...] banheiro [...] o curso de LIBRAS não tem mais [...]”. (P5)  “<i>E em relação ao projeto pedagógico?</i> Hoje estávamos re-avaliando o projeto [...] falta muita coisa [para ser modificado] [...]”. (P5)  “<i>Foi oferecido algum curso de capacitação?</i> [...] sobre inclusão não”. (P5)</p>	<p><i>escola cita algo sobre inclusão?</i> Alguma coisa da inclusão foi colocado [...] eu não vi, mas poderia ter visto. <i>Você percebeu preocupação em melhorar o projeto para atender alunos deficientes?</i> Não”. (P3)  “Teria que ter orientação para todos [...] que trabalham na escola [...] na parte física, se for incluir aluno com problema de locomoção, teria que adaptar tudo”. (P3)</p> <p>“[...] ainda não ofereceram [curso sobre inclusão] [...] deveriam ser capacitados [funcionários], principalmente devido àquelas crianças com deficiência física que precisam um pouco mais do auxílio dos funcionários [...] dependendo do que ele necessita”. (P4)  “<i>A escola está preparada para receber e atuar com o aluno deficiente?</i> Eu vejo que sim, no aspecto físico ainda não, mas como tem vários professores de sala de recursos aqui [...] trabalham há muito tempo, inclusive com inclusão”. (P4)  “[...] o projeto pedagógico [...] não houve mudança”. (P4)</p> <p>“O Projeto Político pedagógico [...] a gente não chegou a redigir, foi feita a avaliação [...] e também a questão da inclusão [...] de como atender as necessidades destes alunos [...] parceria com o PSF [Programa de Saúde da Família] [...] a gente adquiriu um aparelho de diabetes porque tem uma criança diabética [...]”. (P5)  “<i>E os funcionários? Eles precisam ser preparados?</i> Funcionários no geral [...] de como tratar o aluno [...] a direção já abriu para conversa [...] não vi resistência”. (P5)  “<i>Foi oferecido curso sobre inclusão?</i> Não”. (P5)</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 25- Relatos sobre a iniciativa e preparação da escola para a inclusão.

Para Mendes, Rodrigues e Capellini (2003), as alterações nas estruturas da escola devem ocorrer, pois a escola, assim como a sociedade, deve adaptar-se para receber a todos, e não o contrário. Dois participantes (P3 e P5) verbalizaram sobre a estrutura física da escola:

[...] banheiro com porta larga aqui não tem, torneira baixa para o aluno entrar para lavar as mãos [...]” (P3, terceira sessão); “Barreiras arquitetônicas [...] muitas coisas foram adaptadas, material para aluno com baixa visão [...] banheiro [...]” (P5, quarta sessão).

Estas questões estão relacionadas à acessibilidade; para garantir a acessibilidade do deficiente no ensino regular é preciso eliminar não só as barreiras arquitetônicas, mas também as barreiras pedagógicas e sociais, principalmente as referentes ao preconceito e ao estigma.

Segundo Mantoan (2004), é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem suas barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino escolar adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem as diferenças, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiências, mas sem discriminações.

A escola deve preparar-se e favorecer o preparo de toda a equipe escolar desde a servente e o zelador até a associação de pais e mestres e a direção da escola. Todos têm que estar mobilizados quanto à oferta desse atendimento educacional específico, que, a propósito, deve ser objetivamente contemplado no projeto pedagógico elaborado pela escola. Ou se assume essa interconexão dentro do ambiente escolar ou o aluno que apresenta algum tipo de deficiência será considerado o aluno da professora “fulana de tal”, ou daquela equipe de “especialistas” do núcleo (delegacia) de ensino (CRUZ, RAZENTE e MANGABEIRA, 2003, p. 212).

A preparação para receber o aluno deficiente e para trabalhar com este aluno em sala de aula não deve ser tarefa somente do professor, mas sim de toda a escola. A escola, como um todo, deve buscar preparar-se para atuar com o aluno, proporcionar um ambiente favorável para o desenvolvimento social, físico, emocional e cognitivo do aluno e oferecer um ensino de qualidade.

As decisões e atitudes que deverão ser tomadas em relação à inclusão do deficiente no ensino regular devem estar claramente descritas no projeto pedagógico da escola. Dois participantes (P4 e P5) discutiram sobre esta questão, inclusive, P5 relatou no momento da quarta sessão de coleta de dados que, na reunião daquele dia (final do primeiro semestre), os professores reavaliaram o projeto pedagógico da escola, mas que faltava muita coisa em relação à inclusão: “[...] muita coisa já está modificando [...] adaptação de banheiro, falta muita coisa a respeito da inclusão porque é muito amplo e a gente não tem muitos alunos incluídos na rede municipal [...]”.

Os participantes relataram que a escola tem oportunizado aos professores momentos de estudos sobre inclusão nos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e apresentado teleconferências a respeito da inclusão, o que pareceu ser uma atitude importante da direção e coordenação da escola. Talvez, desta forma, a escola esteja abrindo um caminho rumo a uma escola inclusiva. Segundo O'Brien e O'Brein (1999), este tipo de escola exige muito do professor, porque cada membro da escola, incluindo os diretores, os zeladores e os funcionários da cantina, deve aceitar a responsabilidade pessoal de também ser um aprendiz ativo e cooperativo.

### 5.1.3 Disponibilidade do professor em aprender e preparar-se para atuar com o aluno deficiente inserido no ensino regular

Observando os relatos, pôde-se perceber que a maioria dos participantes (P3, P4 e P5) demonstrou disponibilidade para aprender e preparar-se em relação à inclusão de alunos deficientes no ensino regular. Relataram que fizeram cursos e estavam interessados em participar de cursos específicos sobre inclusão. Já os outros participantes (P1 e P2), que atuavam com alunos deficientes mentais, pareceram não se interessar muito em participar de cursos relacionados à inclusão e demonstraram pouca iniciativa em relação à busca por preparação.

1 <sup>a</sup> . sessão de coleta	2 <sup>a</sup> . sessão de coleta	3 <sup>a</sup> . sessão de coleta	4 <sup>a</sup> . sessão de coleta	5 <sup>a</sup> . sessão de coleta
“[...] tenho que aprender a lidar com essa criança no emocional [...] Eu fiz o curso Letra e Vida [...] <i>“Teria interesse em participar de cursos sobre inclusão? Nessa altura da minha vida, agora não”</i> . (P1)	“ <i>Você leu sobre inclusão? Não [...] eu não necessitei ainda, porque eles [os alunos deficientes] não estão me dando trabalho [...]”</i> . (P1)  “ <i>Tem interesse em participar de cursos? Continuo achando que não</i> ”. (P1)  “ <i>Você tem interesse em participar de cursos sobre inclusão? Não, por problemas pessoais [...] eu não gostaria de assumir compromisso não, fora daqui não</i> ”. (P2)  “ <i>Você já leu sobre inclusão? Eu tenho lido o que está sendo exposto para todos [na</i>	“ <i>Você leu sobre inclusão? Eu li bem pouco [...] De livro [...] curiosidade minha [...] depois que surgiu aquele problema do menino [aluno deficiente] com o desenho [mais para o lado do sexo], aí eu procurei... saber um pouquinho mais</i> ”. (P1)  “ <i>Pode ser que eu faça cursos sim [sobre inclusão] [...] se surgir uma oportunidade [...] e se a criança tiver dificuldade? [...] se for imposto que tem que ser feita a inclusão, eu vou ter que me especializar</i> ”. (P1)  “ <i>Após a nossa última conversa você fez algum curso? Não. Nos HTPCs a gente tem feito leituras, a respeito... Sobre inclusão? Também, reflexões, debate com as colegas, troca de experiências, mas curso não. [...] não sinto necessidade de grandes cursos, como fazer</i>	“ <i>Após o nosso último encontro você leu sobre inclusão? Não</i> ”. (P1)  “ <i>Caso surgisse algum curso você estaria interessada em fazer? No momento eu não sei não vi, sabe o que é cansada de educação? Eu estou cansada de descaço, de tudo, então não me interessa mais não [por cursos]</i> ”. (P1)  “ <i>Tem algum assunto relacionado à inclusão que te interessa conhecer? Não</i> ”. (P1)  “ <i>Atualmente, você teria interesse em participar de curso sobre inclusão? Não, por enquanto não estou sentindo necessidade e nem tenho perspectiva em relação a um curso desse tipo [...] se o curso proposto se encaixar nas minhas necessidades [...] eu faria [...]”</i> . (P2)	“ <i>Você procurou algo para ler sobre inclusão? Não. Fui participar desse curso que começou agora, achando que era sobre inclusão, mas não é, é sobre racismo [...] é, pode ser que dê para aproveitar pouquíssima coisa</i> ”. (P1)  “ <i>Você teria interesse em participar de cursos sobre inclusão? No momento não porque eu estou com mais curso, mas futuramente se eu estiver sem curso aí sim</i> ”. (P1)  “ <i>Estou participando de um curso sobre racismo [...] não deixa de ser uma inclusão, eu tenho a impressão que vai ajudar um pouquinho [...] essa preparação que a gente vai ter de lidar com o diferente, pode ser que me acrescente alguma coisa com o aluno incluído [...] mas</i>

<p>escola [...]”. (P2)</p> <p>[...] e se fosse um aluno surdo? [...] eu teria que estar indo atrás de alguém para me ensinar, para eu poder trabalhar, porque eu não sei nada de sinais”. (P3)</p> <p>“A gente fez um estudo sobre a nova deliberação”. (P4)</p> <p>“Eu estava fazendo Psicopedagogia voltada para a Educação Especial e tinha 120 horas de LIBRAS [...] a professora me falou que foi formada pela UNESP [...] eu fui atrás e estou lá [P5 faz habilitação em Deficiência Auditiva]”. (P5)</p>	<p>“Você já leu algum material sobre inclusão além deste curso que você fez? Eu só li na LDB”. (P4)</p> <p>“[...] não sei qual foi o jornal, eu estava vendo sobre deficiência e os portadores de necessidades especiais [...]”. (P4)</p> <p>“Eu estou fazendo Pedagogia no final de semana[...]”. (P4)</p> <p>“[...] a gente tem que buscar recurso [...] informação”. (P5)</p> <p>“Tanto estou interessada que [...] eu fiz o curso [LIBRAS] o ano passado, promovido pela UNESP [...]”. (P5)</p>	<p>“Um aluno surdo, eu teria que me virar e aprender a linguagem dos sinais [...]”. (P3)</p> <p>“Você teria interesse, caso surgisse algum curso? Seria bom, porque a gente JÁ viu algumas coisas sobre inclusão, quando passa teleconferência, todos da escola assistem [...]”. (P3)</p> <p>“Você já leu algum material sobre inclusão? Não”. (P3)</p> <p>“Vou começar o Letra e Vida sobre alfabetização[...]”. (P3)</p> <p>“Você procurou algum material para ler sobre inclusão? Estou fazendo cursos no domingo, nós estamos estudando sobre portadores de necessidades especiais [...] curso preparatório para concurso [...] agora foi a Resolução que fala sobre portadores de necessidades especiais”. (P4)</p> <p>“[...] há necessidade [do professor] de buscar sim esse preparo [para atuar com o aluno deficiente] [...] estou tentando buscar aperfeiçoamento [...]”. (P5)</p> <p>“[...] para a área de deficiência mental... [está atuando com deficiente mental em sala de aula] eu só li um livrinho [...]”. (P5)</p>	<p>“Você leu algo sobre inclusão, após o nosso último encontro? [...] só sobre inclusão não, às vezes sai algum artigo e eu procuro ler [...] mas coisas específicas não”. (P2)</p> <p>“Após o nosso último encontro você leu alguma coisa a respeito da inclusão? Não procurei não”. (P3)</p> <p>“Você tem lido sobre inclusão? Eu li e estou lendo as resoluções [...] eu já lia alguma coisa; quando surgiu a inclusão, achei que, Como JÁ tinha na lei, porque que agora que está começando a inclusão... que chegou até nós...? Eu fui procurar, mas não encontrei livros sobre isso [...] a revista ESCOLA, [...] eu li quando tem um artigo”. (P4)</p> <p>“[...] [o professor] tem que buscar informação, curso de capacitação [...] Tenho lido na revista Nova Escola sobre inclusão [...] vou começar [ler] porque eu estou terminando a faculdade [habilitação em deficiência Auditiva] e vou ter mais tempo para estudar”. (P5)</p>	<p>ainda não é sobre o aluno incluído, que deveria ser oferecido”. (P2)</p> <p>“Você leu algum material sobre inclusão? Não”. (P2)</p> <p>“Você leu alguma coisa sobre inclusão? Não, eu não li”. (P3)</p> <p>“Você está se aposentando agora, caso você continuasse na ativa você teria interesse em participar de cursos sobre inclusão? Eu teria”. (P3)</p> <p>“Você procurou algo para ler sobre inclusão? [...] na Revista Escola saiu um artigo muito bom sobre inclusão [...] falando sobre as diferenças [...] nos artigos de alguns livros que falam de inclusão, que eu li para o concurso [...]”. (P4)</p> <p>“Você teria interesse em participar de cursos sobre inclusão? Sim, com certeza”. (P4)</p> <p>“Eu tenho lido livros que tratam do problema emocional [...] nem tanto para a inclusão [...] eu li do Gabriel Chalita ‘Pedagogia do amor’, ‘Pais brilhantes Professores fascinantes’, são leituras que venho fazendo que ajude a resgatar a parte afetiva dos alunos [...] problemas familiares [...] ocasionou neles um conflito maior então eu estou buscando trabalhar isso em sala de aula”. (P5)</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 26- Relatos sobre a disponibilidade do professor para preparar-se para a inclusão.

Segundo Mantoan (1997), a adesão à inclusão, como uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação, também depende de uma disponibilidade interna, que não é comum a todos os professores. Há professores que têm claro que a inserção é possível, porque tiveram experiências que lhes demonstraram essa possibilidade. Outros professores estão em busca desta certeza e tentam encontrá-la, em cursos, grupos de estudos, etc. Há também, aqueles que tentam, mas o preconceito e hábitos enraizados não permitem rever suas atuações, de acordo com novos propósitos e procedimentos educacionais.

Alguns participantes (P1 e P2) pareceram ainda não ter esta disponibilidade interna conforme apontou Mantoan (1997). Nos relatos destes participantes, pôde-se perceber pontos contraditórios, como por exemplo, P1 e P2 relataram, nesta e em outras subclasses, que precisavam aprender, que o professor precisava estar bem preparado, que não estavam sendo oferecidos cursos de preparação, mas em contrapartida, foi possível notar, ainda, em seus relatos, pouca disponibilidade em buscar conhecimentos sobre inclusão.

Para O'Brien e O'Brien (1999), a arte de facilitar a adesão à inclusão envolve o trabalho criativo com este estado de elevação da consciência, redirecionando a energia estreitamente relacionada ao medo para a resolução de problemas que promova a reconsideração dos limites, dos relacionamentos, das estruturas e dos benefícios.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) também discutiram sobre os benefícios da inclusão de indivíduos deficientes. Segundo os autores, os benefícios dos arranjos inclusivos são múltiplos para todos os envolvidos com as escolas – para todos os alunos (deficientes ou não), para os professores e para a sociedade em geral.

Conforme apontaram Valle e Guedes (2003), o professor deve estar sempre aberto ao fazer revisões no seu referencial teórico, acompanhando as descobertas e o desenvolvimento da educação. Nos relatos dos participantes P1, P4 e P5 foi possível perceber que buscaram apoio na literatura sobre inclusão e sobre deficiências, após o ingresso do aluno deficiente na sala de aula regular, seja por curiosidade, por sentir necessidade de ficar mais a par sobre o assunto ou mesmo para buscar soluções quanto a dificuldades comportamentais do aluno deficiente mental, como foi o caso de P1, que teve problemas com a sexualidade: “[...] tive um problema com o A2 sobre um desenho [...] é mais para o lado do sexo [...]”. Um dos participantes (P2) pareceu não valorizar muito a busca por referenciais teóricos para atender o aluno deficiente inserido na sua sala, talvez por não estar tendo dificuldades com o aluno deficiente, relatou: “[...] não sinto necessidade de grandes cursos [...] a gente vai aprendendo a conviver com eles e a fazê-los crescer”.

A formação inicial do professor com vistas para educação inclusiva se faz necessária, assim como se faz urgente a capacitação do professor em serviço, porém, cabe também ao professor ter iniciativa, buscar informação, preparação ao invés de esperar confortavelmente pela oferta de cursos de capacitação que já deveriam ter acontecido através de iniciativas do poder público.

### 5.1.4 O aluno deficiente no ensino regular: ensino e avaliação

Nesta classe, são apresentadas as dificuldades relatadas sobre os alunos deficientes, sobre a adaptação de currículo, adaptação de atividades, o ritmo de aprendizagem do aluno deficiente na sala de aula, a metodologia utilizada pelo professor, sobre a participação do aluno deficiente, potencial do aluno, e ainda, a forma como o professor estava avaliando o aluno deficiente em sala de aula.

#### 5.1.4.1 Dificuldades do aluno deficiente em relação à aprendizagem

Com exceção de P2, todos os outros participantes (P1, P3, P4 e P5) relataram que os alunos deficientes apresentaram dificuldades na aprendizagem e, indicaram quais eram as dificuldades dos alunos, o que significa que os participantes identificaram quais eram as necessidades educacionais especiais de seus alunos com deficiência, inclusive, P5 verbalizou que o seu aluno com deficiência mental necessitaria de recurso diferenciado.

Os participantes identificaram dificuldades dos alunos em relação à leitura, escrita, Matemática. Alguns participantes (P4 e P5) verbalizaram que os alunos com deficiência auditiva e mental, com quem trabalhavam, apresentavam uma grande defasagem na aprendizagem em relação aos demais alunos.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
	“[...] eles [A1 e A2] têm alguma dificuldade, lógico, um tem 10 anos e está na 1ª. série[...] não apresentam dificuldade não, principalmente o A1[...] o A2 [...] tem um pouquinho de dificuldade para entender o que eu peço, às vezes é devido à audição”. (P1)	“[...] [A1] está omitindo letras [...] é uma falta de atenção dele... [...] Eu estou toda vez encima [...]”. (P1)  “[...] [a aluna] quando tem dificuldade, procura [...] não apresenta dificuldade, em português, história e geografia”. (P2)  “[...] na matemática ela [aluna deficiente] está com um pouco de dificuldade [...]”,	“[...] o único problema é o A1 [...] ele omite letras [...] Ele continua com esse problema [...]”. (P1)  “[...] ela [aluna deficiente] tem MAis dificuldade em Matemática [...] no	“O A1 [...] copia a palavra pela metade ou ele troca letra [...] A fono fez uma triagem com ele e falou que ele tem mesmo muita dificuldade, tanto na fala como na aprendizagem [...]”. (P1) “[...] o A1 é melhor na matemática, o A2 é melhor em português. O A2 forma uma frase com palavras completas, agora o A1 não, ele omite letras [...] a professora da sala de recurso comentou que com ela o A1 tem o mesmo problema”. (P1)  “[...] na minha área [português, história e geografia] ela está indo muito bem, ela não está apresentando dificuldade [...]”. (P2)  “Em matemática ela [aluna deficiente] tem dificuldade, bastante [...] tem criança que

<p>“Eu sei que ele [aluno deficiente] vai ter mais dificuldade que os outros [...] Segundo a professora [do ano anterior] [...] tem dificuldade de leitura, de interpretação [...] mas em matemática ele estava indo bem [...]”. (P5)</p>	<p>“A dificuldade que você achava que ele [aluno deficiente] teria se confirmou? Confirmei [...] em matemática a gente viu que é o contrário, ele ainda está precisando do material concreto [...] vai precisar usar recurso diferenciado [...] às vezes ele [aluno deficiente] só copia, não entende muito [...] Na leitura ele tem uma defasagem muito grande [...] produção de texto, ele até consegue, se ele tiver apoio [...]”. (P5)</p>	<p>mas ela solICITA ajuda e com ajuda ela faz”. (P3)</p> <p>“[...] na matemática ele [aluno deficiente] tem um atraso um pouquinho maior que os outros alunos [...] tem que dar um material diferente”. (P5)</p>	<p>raciocínio, tem atividade que ela necessita de ajuda [...] em matemática ela [aluna deficiente] acompanha a turma que não é incluído, mas também tem dificuldade”. (P3)</p> <p>“[...] a dificuldade dele é na aprendizagem tanto é que ele é pré-silábico e está na 3ª série [...] tem onze anos [...] acredito que é uma criança mais ou menos limitada [...]”. (P4)</p> <p>“[...] a parte escrita ele [aluno deficiente] continua tendo dificuldade [...] para redigir texto, estruturar [...] ele tem uma grande defasagem em Matemática em relação aos demais”. (P5)</p>	<p>não é incluída e também tem dificuldade [...] neste 3º bimestre ela teve mais dificuldade para fazer as atividades mesmo no dia-a-dia da na sala de aula”. (P3)</p> <p>“[...] a demora da aluna deficiente é RAciocinar, se aparecer o primeiro obstáculo ela não consegue transpor, precisa de alguém para ajudar”. (P3)</p> <p>“É na aprendizagem [dificuldade] [...] Na leitura e na escrita. <i>E em matemática, ele tem dificuldade?</i> Também [...] As operações trabalho no concreto com ele e com os outros porque tem casos piores que o dele na sala [...]”. (P4)</p> <p>“Ainda apresenta dificuldades na matemática, eu preciso usar um material concreto [...] diferente das outras crianças, que já avançaram [...] às vezes ele não consegue ler sozinho [...] tem problema de estruturação de texto, paragrafação [...] da lousa ele copia muitas vezes de trás para frente se não tiver alguém orientando [...] no simulado do SARESP [...] exigia leitura, compreensão, para ele ficou meio complicado, mas ele sempre pede ajuda [...]”. (P5)</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 27- Relatos sobre as dificuldades de aprendizagem do aluno deficiente, inserido no ensino regular.

Segundo Valle e Guedes (2003), o professor deve lembrar que a aprendizagem é um processo individual, ocorrendo de maneira ativa em cada pessoa. É o aluno que controla o seu processo de aprendizagem, partindo do que sabe, influenciado por sua história pessoal. Desenvolver a auto-estima é uma das condições de aprendizagem. O sentimento de pertencer a um grupo social, sentindo-se útil e valorizado, possibilita o agir e o crescer com o outro.

Nos relatos de um dos participantes (P3), em outras subclasses, pôde-se perceber situações como as apontadas por Valle e Guedes (2003), situações em que o aluno, sentindo-se útil e valorizado cresceu com o outro. O participante relatou que um aluno indisciplinado melhorou sua disciplina ajudando a aluna deficiente a realizar as atividades em sala de aula.

Conforme apontavam Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade.

Alguns participantes (P3 e P5) verbalizaram que os alunos com deficiência mental estavam apresentando muita dificuldade na aprendizagem de conteúdos matemáticos, inclusive, P5 relatou que o aluno necessitaria de recursos diferenciados para aprender a matemática referente a série que cursava (terceira série).

Pacheco e Shimazaki (2001) consideravam que a forma mais adequada para formação de conceitos matemáticos sistematizados é articulá-los com os conhecimentos adquiridos em situações informais, em que os conceitos espontâneos se constituem e, portanto, a formação de conceitos dá-se através da vinculação do social com o individual. Segundo os autores, pode-se dizer que o conceito está formado quando há abstração e generalização, sendo assim, o aluno com retardo mental, por ter ritmo diferenciado, precisa de mais ajuda para abstração, mas com mediação apropriada forma conceitos, abstraindo e generalizando. É preciso que o professor descubra os talentos e as habilidades desses alunos para esse trabalho.

Rossit, Araújo e Nascimento (2005) realizaram nove estudos investigando aspectos particulares das habilidades matemáticas no ensino do deficiente mental. Foi verificado que a proposta da educação matemática para pessoas com deficiência mental não está claramente definida. Os estudos revisados concentram suas investigações no conceito de número, seqüências numéricas, regras de magnitude e nas aplicações do uso do dinheiro. Os pesquisadores propõem a utilização de um currículo funcional para ensinar as habilidades matemáticas, ou seja, ensinar de maneira direta os componentes utilizados em cada uma das tarefas e, se dificuldades surgirem no decorrer do processo, desmembrar o componente específico em passos menores para que a aprendizagem possa ocorrer.

Um dos participantes (P4) verbalizou que o aluno surdo inserido na sua sala de aula (terceira série), apresentava dificuldade de aprendizagem e ainda era pré-silábico, é possível compreender que estas dificuldades fossem decorrentes da própria deficiência auditiva, que segundo Batista e Costa (2003) produzem efeitos no desenvolvimento da leitura e escrita da criança surda. Os autores consideravam que a primeira necessidade, no caso da aprendizagem da leitura e escrita por crianças surdas, era possibilitar a estas o acesso ao léxico comunicativo; no caso particular do aluno de P4, como o participante relatou em outras subclasses, o aluno quase fala normalmente, portanto, tem acesso ao léxico comunicativo, mas, mesmo assim, apresenta muita dificuldade de aprendizagem e obteve poucos avanços, talvez fosse o caso do professor buscar novas abordagens de ensino, utilizar outras estratégias, outro método de ensino.

Outro participante (P3) verbalizou que a aluna deficiente mental buscava ajuda dos colegas para realizar as atividades e com ajuda ela conseguia fazer. Segundo Beyer (2003), o pensamento vygotskiano considera importante a possibilidade de que a criança deficiente conviva com outras crianças em situações diferenciadas no desenvolvimento e na aprendizagem que esta possibilidade pode servir de elemento compensador para as crianças com necessidades especiais.

#### 5.1.4.2 Adaptação de currículo para o aluno deficiente inserido no ensino regular

Apenas um dos participantes (P5), que atuava com aluno com deficiência mental, apresentou relatos sobre a adaptação curricular. A participante verbalizou desde a primeira sessão de coleta sobre a necessidade de realizar adaptação curricular e indicou como deveria ser feita essa adaptação para que o conteúdo da terceira série se tornasse acessível ao aluno com deficiência mental.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
				<p><i>“Você já ouviu falar em adaptação curricular? Pegar outro currículo e adaptar para eles? Outras atividades? Você disse que o Al tem dificuldade em leitura e escrita, você acha que seria necessário pegar o currículo da 1ª série e adaptar para facilitar a aprendizagem do aluno? Ah, mas ele está na 1ª série, já está adaptado a esta atividade de 1ª série”. (P1)</i></p> <p><i>“Você já ouviu falar em adaptação curricular? O termo sim, eu sou leiga no assunto hein, mas eu ouço falar que os alunos incluídos não devem ser tratados de maneira diferenciada [...] acho que não deve existir essa diferença do currículo [...] não tenho segurança para te afirmar se alguém faz isso, mas eu não mudei nada”. (P2)</i></p> <p><i>“Já ouviu falar em adaptação curricular? Adaptação curricular...? Já. O que sabe sobre o assunto? [...] eu não sei se isso seria adaptação curricular, acho que seria, você tem a mesma atividade dada de maneira diferente para atender aos níveis diferentes da sala [...]</i></p>

<p>“[...] no currículo mesmo, vai ter que caminhar um pouco diferenciado [...] vai ter que recorrer à adaptação sim [...] eu não conheço realmente o aluno [...]”. (P5)</p>	<p>“[...] pegar o currículo da 3ª. [série] e adaptar no nível dele [do aluno deficiente] [...] para facilitar o entendimento do aluno”. (P5)</p>	<p>“[...] fazer umas adaptações, mas dentro do currículo da 3ª. série, eliminar alguns conteúdos, objetivos secundários [...] ADAPTAÇÃO no currículo geral não [...] a gente não modificou totalmente [...]”. (P5)</p>	<p>“É, a gente faz uns arranjos dentro do próprio currículo [...] conteúdo mesmo é de 2ª. série a matemática dele [aluno deficiente] [...]”. (P5)</p>	<p>mas eu tenho dificuldade para diferenciar estas atividades [...] vou me aposentar e ainda não aprendi”. (P3)  <i>“Seria necessário adaptar o currículo em matemática para a aluna deficiente? Eu não sei porque como ela faz com ajuda a gente acha que ela vai...”. (P3)</i></p> <p>“[...] adaptar o currículo seria adequar as atividades das disciplinas. Para o seu aluno surdo seria necessário adaptar o currículo? Para ele e para mais crianças. Foi feito isso...? Porque a adaptação é automática, vai passar uma atividade, com um certo conteúdo, você vai diferenciar o conteúdo, você já está fazendo uma adaptação no próprio conteúdo, do currículo, da disciplina, da atividade”. (P4)</p> <p><i>“Você ainda está trabalhando com o aluno deficiente com currículo adaptado? Na matemática ainda tem que fazer essa adaptação [...] o caderno dele é diferenciado [...]”. (P5)</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 28- Relatos sobre adaptações curriculares diante da inclusão de alunos deficientes no ensino regular.

Quando Valle e Guedes (2003) comentaram sobre as habilidades e competências para o profissional da educação frente à inclusão, se referiram também à questão curricular. Segundo as autoras, o currículo deveria ser planejado e coordenado de maneira que assegurasse, a cada aluno, a aquisição dos conhecimentos e as habilidades essenciais respeitando a diversidade.

Segundo Blanco e Duk (1997), a existência de currículos abertos e flexíveis é uma condição fundamental para que se possa responder às diferentes necessidades dos alunos e dos contextos sócio-educacionais em que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. A resposta às necessidades especiais dos alunos deve ser buscada no currículo comum, realizando-se ajustes e adaptações precisas, como via básica para que seja assegurada a igualdade de oportunidades. Deve ser proporcionado ao aluno um currículo equilibrado, que contemple suas necessidades individuais, sem perder de vista os objetivos que são perseguidos com os outros.

Nos relatos de P5, pôde-se perceber que foram realizadas adaptações curriculares para o aluno com deficiência mental, tendo como base o currículo comum da terceira série,

que o aluno estava cursando, segundo os relatos da participante, o objetivo da adaptação curricular era facilitar o entendimento do aluno deficiente mental. Em relatos de outras sessões, a participante verbalizou que estudou sobre adaptações curriculares na habilitação que cursava em Deficiência Auditiva, o que significa que a formação da participante foi fundamental nas tomadas de decisões e atitudes em relação à adaptação curricular.

### 5.1.4.3 Adaptação de atividades para o aluno deficiente

Alguns participantes (P1, P2,) relataram não ter diferenciado atividades para os alunos com deficiência mental. Outros dois participantes (P4 e P5) verbalizaram que diferenciaram e/ou adaptaram atividades. Um dos participantes (P3), em seus relatos, verbalizou inicialmente, que seria necessário diferenciar atividades para o aluno com deficiência mental, após certo tempo de experiência com o aluno, relatou não ser necessário realizar adaptações.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
	<p>“As atividades de sala de aula eu acho que não [não precisa diferenciar] [...]”. (P1)</p>		<p>“<i>Está sendo preciso utilizar atividades diferenciadas com eles?</i> Não estou usando, o que eu trabalho com a sala eu trabalho com eles [alunos deficientes]”. (P1)</p>	<p>“<i>Foi preciso adaptar atividades?</i> Não porque eles [alunos deficientes] já estavam no nível da sala [...] nada para eles é diferente. Eu acho que é por isso também que as crianças não discriminaram, não perceberam diferença nenhuma [...]”. (P1)</p>
	<p>“[...] não preciso diferenciar trabalho para ela, por enquanto não”. (P2)</p>	<p>“[...] ela [a aluna deficiente] TRABALHA as atividades propostas igual aos outros”. (P2)</p>		<p>“<i>Foi necessário adaptar atividades para aluna deficiente?</i> Não, em nenhum momento”. (P2)</p>
<p>“[...] eu tenho que procurar atividades diferenciadas para atender este aluno [aluno deficiente] [...] Vai ser necessário, tenho certeza”. (P3)</p>	<p>“Até o momento não foi necessário diversificar material [...]”. (P3)</p>	<p>“[...] até o momento não foi necessário dar atividade diferenciada, eu estava muito aflita pensando nisso, como seria [...]”. (P3)</p>		<p>“<i>Você precisou adaptar atividades para a aluna deficiente?</i> Não, com ajuda ela faz as atividades que os outros fazem [...]”. (P3)</p>
<p>“[...] foram passadas informações, que eu teria que trabalhar diferenciado”. (P4)</p>	<p>“[...] eu passo uma atividade com intervenções diferentes, por exemplo, uma parlenda, para uns eu peço para recortar a palavra, outros as frases, para cada nível de alfabetização eu trabalho uma comanda diferente”. (P4)</p>		<p>“[...] tenho passado com ele atividades diversificadas [...]”. (P4)</p>	<p>“[...] tem que fazer um trabalho diferenciado com ele [...] Para ele e mais uns quatro ou cinco alunos. <i>Diversificando ou adaptando?</i> É uma adaptação [...] para a classe toda você pede para interpretar o texto, para eles [alunos com mais dificuldades] você pede para buscar palavras no texto [...]”. (P4)</p>
	<p>“A atividade nem sempre vai ser diferenciada [...] a troca de enunciado, se está difícil</p>	<p>“A gente adapta algumas coisas [...] diferencia algumas atividades [...] ou tarefa a</p>	<p>“[...] matemática teve que diferenciar [...] Ele [o aluno deficiente] não reclama</p>	<p>“[...] se é a operação matemática, conta, que ele [aluno deficiente] precisa da</p>

	para ele [aluno deficiente] a gente vai ter que adaptar". (P5)	gente diferencia para aquele aluno". (P5)	porque ele tem conseguido fazer [...] uma pergunta de interpretação a gente faz simplificado". (P5)	técnica, aí ele usa diferenciado [material e caderno] [...] <i>Nas outras disciplinas ele faz as mesmas atividades só que com algumas adaptações?</i> Isso, tem adaptações [...] é meio complicado, de vez em quando a gente precisa fazer aquelas adaptações... tanto na matéria até na avaliação". (P5)
--	----------------------------------------------------------------	-------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 29- Relatos sobre a adaptação de atividades para o aluno deficiente.

Segundo Stainback et al. (1999), os professores também podem modificar as atividades em que um determinado aluno participa, ou a maneira como ele atinge os objetivos. Embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno. Por exemplo, para muitos alunos, um objetivo pode ser aprender a escrever cartas para os amigos, mas, para outros, um objetivo mais adequado poderia ser ditar uma carta em um gravador ou expandir as opções de vocabulário da comunicação para comunicarem-se com os amigos.

Alguns participantes (P4 e P5), que trabalhavam, respectivamente, com aluno surdo e deficiente mental, indicaram em seus relatos que estavam adaptando atividades para os alunos com deficiência. No caso particular de P4, quando relatou sobre sua forma de trabalho com o grupo, pôde-se perceber uma metodologia semelhante à citada por Stainback et al (1999). A participante verbalizou que desenvolvia a mesma atividade com todos os alunos, mas utilizava intervenções diferentes para cada dupla de alunos (os alunos eram agrupados em duplas, segundo a participante, de acordo com o nível de alfabetização que apresentavam). Analisando os relatos de P4, pôde-se perceber que as “intervenções diferentes”, citadas em seus relatos, seriam os objetivos específicos citados por Stainback et al (1999). Porém, como a mesma participante relatou em outras subclasses que o aluno surdo teve poucos avanços, pode ser que as atividades adaptadas não estivessem de acordo com as competências do aluno surdo.

Um dos participantes (P3) em seus relatos, inicialmente, indicou uma concepção de que para trabalhar com alunos deficientes no ensino regular, necessariamente, deveria adaptar atividades. Com o decorrer do tempo e a experiência com o aluno deficiente mental, essa concepção se modificou, o participante verbalizou que não foi necessário adaptar atividades, o que significa que a presença de alunos deficientes inseridos não necessariamente

exige que sejam feitas adaptações nas atividades da sala de aula, as adaptações somente serão realizadas quando for percebida pelo professor tal necessidade.

Participantes que relataram não ter diferenciado atividades para os alunos deficientes, apesar de terem demonstrado, em outras subclasses, que os alunos deficientes apresentavam dificuldades de aprendizagem, como foi o caso de P1 e P3, verbalizaram que não foi necessário diferenciar as atividades. Talvez as dificuldades de aprendizagem dos alunos deficientes relatadas pelos participantes não eram tão diferentes das dificuldades comumente apresentadas por alunos não deficientes, a ponto dos participantes julgarem que não seria necessário realizar adaptações.

#### 5.1.4.4 Ritmo de aprendizagem do aluno deficiente na sala de aula regular

Nos relatos dos participantes P2 e P3, pôde-se perceber, inicialmente, a crença de que o aluno deficiente teria dificuldades ou não acompanharia o ritmo de aprendizagem de alunos de uma sala de aula regular, com o decorrer do tempo e a experiência com os alunos deficientes, foi possível perceber que as concepções se modificaram. Os outros participantes (P4 e P5), que atuavam, respectivamente, com alunos com deficiência auditiva e mental, discutiram que os alunos deficientes não acompanhavam o ritmo de aprendizagem da maioria dos alunos.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
<p>“[...] que eles [os alunos deficientes inseridos] estivessem no nível destes alunos, da maioria da classe”. (P1)</p>	<p>“[...] [aluna deficiente] está realizando as tarefas, nem parece uma aluna especial, é alfabetizada e entende o que você explica [...] está dando para conduzir normal, como os outros”. (P2)</p>	<p>“[...] até o momento eles [alunos deficientes] estão acompanhando”. (P1)</p>	<p>“[...] eu não vou além, eles [alunos deficientes] vão no ritmo deles [...] no ritmo deles eles acompanham”. (P1)</p>	<p>“Como está o ritmo de aprendizagem dos alunos deficientes? Não está entre os melhores da classe, [...] eles ficam no meio termo [...] O A2 está um pouquinho mais lento, [...] tem que ficar perto dele”. (P1)</p>
<p>“Eu gostaria que eles [alunos deficientes] chegassem [...] em um nível de aprendizagem, que a maioria dos alunos vão estar, mas eu sei que isso não vai acontecer [...] eu posso até me surpreender [...]”. (P3)</p>	<p>“[...] a aluna está trabalhando junto com a turma [...]”. (P3)</p>	<p>“[...] ela [aluna deficiente] REalmente está apta para aprender igualzinho aos outros alunos de 4ª. série [...] está correspondendo [...]”. (P2)</p>	<p>“[...] [desenvolvimento] igualzinho aos outros [...]”. (P2)</p>	<p>“Como está o ritmo de aprendizagem da aluna deficiente? Igualzinho dos outros [...] ela está no mesmo nível”. (P2)</p>
		<p>“Num ritmo mais devagar... mas ela [a aluna deficiente] está indo junto com a turma [...] está acompanhando”. (P3)</p>	<p>“[...] ela [aluna deficiente] está acompanhando [...] em matemática, ela acompanha a turma que tem mais dificuldade, que não é incluído, mas também tem dificuldade”. (P3)</p>	<p>“[...] vai às vezes um pouco mais devagar, com um pouco mais de dificuldade, mas junto com a turma que também tem dificuldade [...]”. (P3)</p>

<p>“A professora da classe especial [informou] [...] ele [aluno surdo] ainda está bem... na alfabetização e 3ª série é uma continuidade da alfabetização [...]”. (P4)</p>	<p>“[...] ele está igual aos outros do seu nível”. (P4)</p> <p>“[...] a diversidade está aí, [...] tem aluno que [...] não desenvolve as atividades como os outros [...] ele [aluno deficiente] não consegue elaborar no mesmo ritmo que as outras crianças [...]”. (P5)</p>	<p>Não, ele é pré-silábico [...] o nível dele é de PRIMEIRA série [...] [alunos] que não são deficientes e sabem MENOS que ele”. (P4)</p> <p>“[...] às vezes eu me pego admirando: Nossa, ele está se desenvolvendo bem, até no ritmo da sala dele”. (P5)</p>	<p>“A aprendizagem dele [aluno surdo] é bem lenta [...] eu procuro respeitar o nível dele [...]”. (P4)</p> <p>“[...] ele [aluno deficiente] tem progredido NÃO como os outros alunos [...]”. (P5)</p>	<p>“<i>Como está o ritmo de aprendizagem do aluno surdo? Continua lento?</i>”. (P4)</p> <p>“Ele é um pouco mais devagar [...] Hoje [...] ele não cumpriu, por exemplo, toda a matéria de história [...] Tem outra aluna também que vai bem mais devagar”. (P5)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 30- Relatos sobre o ritmo de aprendizagem do aluno deficiente.

Valle e Guedes (2003) apontaram que o professor deveria avaliar permanentemente as aprendizagens do aluno, com o objetivo de facilitar a retroalimentação do processo, permitindo que cada aluno progrida segundo seu ritmo, do ponto de vista da evolução de suas competências, ao resolver problemas de toda ordem e na participação da vida social.

Dois participantes (P1 e P4), que atuavam respectivamente com aluno surdo e alunos deficientes mentais, discutiram sobre o ritmo de aprendizagem do aluno deficiente. P1 verbalizou que os alunos com deficiência mental caminhavam no seu próprio ritmo e P4 relatou que procurava respeitar o nível do aluno.

Segundo Mantoan (1997), a inclusão depende de professores que entendem que o processo de conhecimento é tão importante quanto o seu produto final e que se deve respeitar o ritmo da aprendizagem e o seu traçado, que cada aluno elabora, a partir de seus sistemas de significação e de conhecimentos adquiridos anteriormente. Ao contrário do que orientou Mantoan (1997), a maioria dos participantes (P2, P3 e P5), em seus relatos, comparava o ritmo de aprendizagem do aluno deficiente e dos alunos não deficientes. Talvez, o único parâmetro que os professores tenham seja o ritmo de aprendizagem do aluno sem deficiência.

#### **5.1.4.5 Metodologia de trabalho voltada para a inclusão do aluno deficiente na sala de aula regular**

Dentre os participantes, apenas P5 relatou que modificou a metodologia de trabalho em sala de aula, após o ingresso do aluno deficiente mental. Alguns participantes (P1 e P2) verbalizaram que não foi necessário mudar a metodologia de trabalho. Outros dois

participantes relataram, inicialmente, que seria necessário utilizar uma metodologia diferente (P3) ou ainda, que não seria necessário modificar a metodologia (P4), porém, foi possível perceber que, com o decorrer do tempo, as concepções se modificaram.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
<p>“[...] não sei se vou precisar de uma metodologia diferente... [...] tenho que conhecer a criança primeiro [...] eu vou trabalhar ele [aluno deficiente] como eu trabalho os outros [...]”. (P1)</p>	<p>“E agora você acha que vai precisar de uma metodologia diferente? No momento não, pode ser que futuramente eu mude de idéia”. (P1)</p>	<p>“[...] continuo achando que não precisa [mudar a metodologia] [...] eles [os alunos deficientes] estão acompanhando com a mesma metodologia que eu uso com os outros, não mudei nada”. (P1)</p>	<p>“[...] precisou mudar a metodologia? Por enquanto não tive necessidade”. (P1)</p>	<p>“Você precisou mudar sua metodologia de trabalho? Não [...] do jeito que eu trabalho com a sala eu trabalho com eles [alunos deficientes], lógico que às vezes eu tenho que dar mais atenção para eles [...] mas nada de diferente”. (P1)</p>
<p>“[...] acha que vai ser necessário utilizar uma metodologia diferente [...]? Eu acredito que sim”. (P3)</p> <p>“[...] um aluno que tem facilidade, termina primeiro, pode me ajudar a dar uma assistência individualizada para esses alunos incluídos”. (P3)</p>	<p>“Você acha que vai ser necessário mudar a metodologia? Não”. (P2)</p>	<p>“Precisou mudar a metodologia? Não[...]”. (P2)</p> <p>“[...] às vezes já senti que ela tem uma necessidade maior, eu aproveito para reVER a necessidade com a SALA inteira para que ela não seja discriminada”. (P2)</p>	<p>“E agora vai precisar mudar a metodologia? De jeito nenhum”. (P2)</p>	<p>“[...] não precisei mudar nada, claro que sabendo do problema a gente procura fazer ela participar sempre, convidar, citar o nome, pedir resposta da atividade dela [...] assim como eu faço com os outros [...]”. (P2)</p>
<p>“[...] acho que não deve mudar a metodologia da sala [...] a mesma atividade você utiliza [...] intervenção diferente”. (P4)</p>	<p>“Foi preciso mudar a metodologia? Não, especificamente para ela [aluna deficiente] não”. (P3)</p>	<p>“Foi preciso mudar a metodologia? Não, especificamente para ela [aluna deficiente] não”. (P3)</p>	<p>“Depois do nosso último encontro, foi necessário mudar a metodologia? Até agora eu estou trabalhando com ela como eu trabalho com os outros”. (P3)</p>	<p>“[...] eu não fiz nada diferenciado para ela, então, não mudei não [...]”. (P3)</p>
<p>“[...] acho que não deve mudar a metodologia da sala [...] a mesma atividade você utiliza [...] intervenção diferente”. (P4)</p>	<p>“Você disse que não seria necessário mudar a metodologia...? [...] não tem porque eu diferenciar [...] ele [aluno surdo] está igual aos outros do seu nível [...] trabalho diferenciado, com as outras crianças também [...] com duplas compensadas [...] um aluno silábico com um silábico alfabético [...]”. (P4)</p> <p>“[...] intervenções diferentes [...] para cada nível [...]”. (P4)</p>	<p>“[...] que eu já trabalho diferenciado, então esta metodologia já É diferenciada [...] Todos os alunos”. (P4)</p>	<p>“[...] procuro usar estratégias diferentes para ele [aluno deficiente] [...] não pode ser sempre as mesmas atividades, a metodologia é esta, intervir na hora certa”. (P4)</p>	<p>“Eu não modifiquei, [...] mudam só as duplas de alunos”. (P4)</p>
	<p>“Quanto à metodologia, vai ter que modificar conforme a produção da sala [...] não posso estagnar uma turma e deixar o outro chegar até eles [...] A gente explica no coletivo e o aluno que ainda... a gente vai ajudar esse aluno”. (P5)</p>	<p>[...] a diferença está nas atividades, na metodologia [...] a gente procura atender no coletivo [...] uma explicação individual [...]”. (P5)</p>	<p>“Foi preciso fazer outras modificações na metodologia? Não [...]”. (P5)</p>	<p>“[...] a gente usa duplas produtivas [...] Demonstrou grandes resultados tanto no geral da sala de aula quanto com o próprio aluno [deficiente] [...]”. (P5)</p>

Quadro 31- Relatos sobre a metodologia utilizada pelo professor.

Uma educação de qualidade para todos, segundo Valle e Guedes (2003), implica na participação ativa dos professores tendo como fatores determinantes, para o êxito do seu trabalho, sua formação, competência pedagógica e habilidades, que são desenvolvidas

utilizando-se estratégias metodológicas adequadas e avaliando criticamente os resultados da prática. É necessário que os educadores utilizem várias abordagens de ensino para satisfazer as necessidades de seus alunos com diferentes níveis de desempenho, pressupondo uma mudança de postura do professor que se transforma em pesquisador e aprendiz.

Um dos participantes (P4) verbalizou, em outra subclasse, que o aluno surdo inserido em sua sala de aula apresentava dificuldade de aprendizagem, e ainda, que o aluno obteve pouco avanço na aprendizagem. Talvez fosse necessário, como apontou Valle e Gudes (2003), mudar a metodologia, experimentar outras abordagens de ensino para que as necessidades do aluno deficiente fossem satisfeitas.

Muitas vezes o professor tem medo de mudar a metodologia de trabalho, mas diante das novas exigências educacionais relacionadas à inclusão, o professor precisa saber ousar, ter iniciativa e competência para ao menos tentar satisfazer as necessidades dos seus alunos deficientes ou não.

Por meio dos relatos de P3, pôde-se perceber que, inicialmente, a participante indicou uma concepção de que para trabalhar com alunos deficientes na sala de aula regular, seria necessário a utilização de uma metodologia diferente, com o decorrer do tempo e convivência com o aluno deficiente mental, foi possível perceber que a participante não mudou sua metodologia, o que pode indicar que a presença do aluno deficiente na sala de aula regular não significa que, necessariamente, o professor irá precisar modificar seu modo de trabalho. A mudança ou não da metodologia de ensino dependerá do desempenho do aluno deficiente em sala de aula e da turma como um todo.

Stainback e Stainback (1999) orientaram o trabalho do professor em sala de aula dentro de uma perspectiva inclusiva. Baseada na utilização do sistema cooperativo de aprendizagem em grupo, os alunos são responsáveis não somente por sua própria aprendizagem, mas também pela aprendizagem dos outros membros do seu grupo. O papel do professor que estrutura grupos cooperativos desloca-se do papel de um transmissor de informações para o de mediador da aprendizagem. Uma responsabilidade do professor na estruturação de grupos cooperativos é adaptar as exigências da lição a cada aluno.

Nos relatos de P3, pôde-se perceber também o propósito de orientar o grupo para que auxiliasse na assistência ao aluno com deficiência, o que supõe a idéia de uma aprendizagem cooperativa, como apontaram Stainback e Stainback (1999).

### 5.1.4.6 Participação do aluno deficiente na sala de aula e na escola regular

No grupo dos cinco participantes, dois (P2 e P3) atuavam com a mesma aluna com deficiência mental e se dividiam nos trabalhos em duas turmas de quarta série. P2 era responsável pelas disciplinas de Português, História e Geografia, enquanto que P3 era responsável pelas disciplinas de Ciências e Matemática. Nos relatos destes participantes, foi possível perceber que, com o decorrer do tempo, a aluna deficiente melhorou sua participação nas aulas e parece que os participantes atuavam no sentido de favorecer a participação da aluna. Nos relatos de P5, foi possível perceber que o aluno deficiente mental se destacou no grupo, participando oralmente nas atividades em sala de aula.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
	<p>“[...] [a aluna deficiente] é introspectiva [...] está melhorando[...] estou fazendo com que ela converse, saia, pegue alguma coisa para mim [...] Eu chamo primeiro as outras crianças, incluo o nome dela na hora de pedir o caderno, de pedir uma resposta oral, estou fazendo com que ela participe [...]”. (P2)</p>	<p>“Como eu disse no começo, era introspectiva [aluna deficiente], já não é [...] TRAZ mais o caderno, vem tirar mais as dúvidas [...]”. (P2)</p> <p>“[...] participa de tudo, entende regras [...]”. (P3)</p>	<p>“Hoje ela sorri mais, participa das brincadeiras, levanta a mão na hora que eu pergunto [...]”. (P2)</p> <p>“Tudo o que a gente trabalha aqui a gente procura colocar ela junto, igual todo mundo [...]”. (P3)</p>	<p>“O A1 não participa muito não, ele é mais fechado, agora o A2 se começar a perguntar ele participa, só que o A2 tem aquele problema de audição, então é difícil à vezes ele me ouvir [...]”. (P1)</p> <p>“<i>E nas festividades da escola, eles participam? Participam, o A2 participou da festa da escola, ele dançou capoeira, o A1 não quis participar</i>”. (P1)</p> <p>“Ela está participando mais [...] já não fica inibida em participar oralmente [...] Na Educação Física, as festividades [...] quando é no geral ela participa sim, sozinha não, só em grupo”. (P2)</p> <p>“Ela [aluna deficiente] não é de ficar levantando a mão para perguntar, ela pergunta para quem está próximo [...] <i>ela participa oralmente?</i> Ela fica quietinha, só se [perguntar] diretamente para ela [...]”. (P3)</p> <p>“<i>E nas festividades da escola, ela participa?</i> Ela nunca se ofereceu para nada [...] ela não quer ficar só ela em evidência [...] quando a classe está junto [...] ela participa [...] se tiver alguma dança ela participa, mas com mais gente”. (P3)</p> <p>“Ele participa em parte, ouvindo as histórias que a gente conta [...] ele fica</p>

		“[...] e EM sala de aula ele [o aluno] PARTicipa, oralmente ele participa bem, [...] ele está se desenvolvendo”. (P5)	“[...] Na participação oral, realmente o aluno se destaca [...] está sempre querendo participar [...]”. (P5)	atento [...] na hora de passar atividade para ele aí ele não acompanha [...] quando tem apresentação da minha sala [...] ele participa cantando junto a música, fazendo gestos”. (P4)  “Ele [aluno deficiente] participa bastante [...] em palestra, teatro, que tem abertura para perguntas às vezes ele faz perguntas que não têm nada a ver com a contextualização daquela hora, tem que trabalhar isso também com ele [...] os alunos respeitam, falam: ‘Olha, não é isso agora’ [...] quando teve a quadrilha ele gostou muito de dançar, a apresentação no culto à bandeira, o Hino Nacional, ele participou [...]”. (P5)
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 32- Relatos sobre a participação do aluno deficiente na sala de aula regular.

Para Stainback e Stainback (1999), uma escola inclusiva é um lugar em que todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas. As salas de aula inclusivas partem de uma filosofia segundo a qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária, todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades.

Sendo assim, em uma escola inclusiva, todos participam de tudo e de todas as atividades proporcionadas. No processo de inclusão do aluno deficiente é importante favorecer sua participação em todas as atividades escolares. Pelo que se pôde perceber nos relatos dos participantes, os alunos deficientes estavam participando das atividades de sala de aula e fora dela junto com o grupo.

A participação do aluno deficiente nas atividades escolares é muito importante para que o processo de inclusão destes alunos ocorra de forma efetiva, de forma que os alunos deficientes possam sentir-se parte do grupo de alunos da sua escola, da turma da sala de aula, elevando sua auto-estima, conseqüentemente, facilitando o seu desenvolvimento social e acadêmico.

Nos relatos de P2, pôde-se perceber que a participação da aluna foi evoluindo, melhorando com o decorrer das coletas. Da mesma forma que alunos não deficientes que viessem de outra classe ou de outra escola no início do ano, alunos deficientes ou não podem necessitar de um certo tempo para sentir-se à vontade para fazer amizades, para recorrer ao

professor, aos colegas e participar espontaneamente de atividades orais; cada indivíduo tem seu tempo e sua forma de participar.

Um dos participantes (P5) destacou a participação do aluno deficiente mental de forma oral nas atividades realizadas em sala de aula. Pôde-se perceber que a participante utilizou esta forma de participação do aluno para avaliar o seu desenvolvimento pedagógico.

### 5.1.4.7 Potencial do aluno deficiente para a aprendizagem na sala de aula regular

Os relatos indicaram que a maioria dos participantes percebeu o potencial do aluno para a aprendizagem, inclusive um dos participantes (P5) relatou que, muitas vezes, até se assustava com o que o aluno deficiente mental poderia fazer. Um dos participantes (P4), relatou inicialmente que o aluno surdo demonstrou avanços; em seguida relatou que o avanço do aluno foi mais na parte de comportamento e, na sessão seguinte, relatou que, pedagogicamente, o aluno não teve avanço nenhum.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
<p>“[...] que o aluno [deficiente] estivesse preparado para freqüentar uma sala de aula de alunos que são... [...] o aluno vindo zero para mim não importa [...]”. (P1)</p>	<p>“[...] estão [alunos deficientes] entendendo o que eu estou passando [...]”. (P1)</p> <p>“[...] são dois artistas [...] é perfeição mesmo o desenho deles”. (P1)</p>	<p>“Estão LENDO, escrevendo, passando da letra de forma para cursiva [...] têm condições de aprender [...] na aula de Educação Artística ele é um arTISTA”. (P1)</p>	<p>“Não é aquele aluno excelente, é o aluno bom”. (P1)</p>	<p>“<i>Como está o desempenho pedagógico deles?</i> Não estão entre os piores, estão no meio termo [...] Matemática ele [A1] é bem melhor, ele tem raciocínio rápido [...] o A2 é melhor em português [...] forma uma frase com palavras completas [...]”. (P1)</p> <p>“[...] o A1 [...] a fono falou que o dele é um problema mais sério mesmo dele, mas como matemática ele aprende fácil? Eu dei divisão ele pegou na primeira explicação que eu dei. Então, eu não sei qual é o problema dele [...]”. (P1)</p>
<p>“Se ela já sabe ler e escrever, o mínimo que ele tem que aprender...”. (P2)</p>	<p>“[...] está alfabetizada [aluna deficiente] [...]”. (P2)</p> <p>“[...] eu continuo otimista e estou vendo resultado com a criança [...]”. (P2)</p>	<p>“Ela avançou SOCIALmente e isso contribuiu para que pedagogicamente ela não apresentasse problemas”. (P2)</p>	<p>“<i>Ela teve mais avanços na parte pedagógica?</i> Teve sim [...] está bem desenvolvida socialmente”. (P2)</p> <p>“<i>Está tendo dificuldade para aprender?</i> Não”. (P2)</p>	<p>“[...] ela [aluna deficiente] tem surpreendido [...] progrediu bastante [...] foi muito bem nas minhas provas [...] está interpretando texto melhor [...] os textos dela, claro que não é como um dos mais brilhantes da sala, mas ela consegue se comunicar através da escrita [...] o SARESP está chegando e eu não tenho medo em relação a essa menina [...]”. (P2)</p>
	<p>“Vou ver até que ponto dá para ir assim e de repente eu posso me surpreender e ela continuar tendo um desempenho igual aos outros [...] o desempenho dela está</p>	<p>“[...] eu estou feliz com o desempenho dela, com a turma, com tudo”. (P3)</p>	<p>“[...] com ajuda ela compreende e faz os exercícios [...] ela tem interesse em aprender, ela gosta da escola”. (P3)</p>	<p>“O desempenho pedagógico continua o mesmo [...] do começo que ela chegou até agora eu acho que ela progrediu bastante até. Agora, dizem que esses</p>

<p>“Desde que ele esteja me entendendo então fica mais fácil para alfabetização, então ele está em um nível melhor, do que quando você pega uma criança que nunca foi para uma escola [...]”. (P4)</p>	<p>satisfatório, eu estou confiante”. (P3)</p>	<p>“Ele tem demonstrado avanços”. (P4)</p> <p>“[...] ele [aluno deficiente] tem acompanhado [...] está se desenvolvendo [...] E muitas vezes a gente até se assusta com o que a criança POde fazer realmente [...]”. (P5)</p>	<p>“[...] avanço mais na parte de comportamento, na aprendizagem os resultados continuam os mesmos [...] o avanço foi pouco, é como se fosse um limite [...]”. (P4)</p> <p>“[...] tem força de vontade, está empenhado [...] tem melhorado bastante [...] grava bem as explicações, conSEgue entender e repassar aquela informação de forma coerente”. (P5)</p>	<p>alunos têm um limite, não sei, ouvi dizer que vai chegar uma hora que eles param de... será que é verdade... que o aluno vai estacionar?” (P3)</p> <p>“<i>Como está o desempenho pedagógico do aluno surdo?</i> Não teve avanço nenhum [...] ele teve problemas de saúde, faltou mais ainda que aqueles bimestres”. (P4)</p> <p>“[...] história ele tem acompanhado bem, geografia, ciências [...] escreve com coerência atualmente [...] tem a letra caprichada [...] é esforçado, tenta fazer o máximo dele [...] progrediu bastante [...] Matemática ele já está trabalhando com centenas, ele tenta resolver a divisão, no 2º bimestre ele não fazia [...] multiplicação ele deu uma boa avançada [...]”. (P5)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 33- Relatos sobre o potencial do aluno deficiente inserido.

De acordo com Saad (2003), é possível dizer que investir na deficiência resulta em dependência, ao passo que investir no potencial resulta em ganhos como a autonomia, participação, dignidade e cidadania. Em se tratando da questão do potencial do aluno deficiente, ao invés de o professor focalizar a deficiência e as limitações do aluno, é essencial que o professor tenha como foco principal no seu trabalho as potencialidades do aluno deficiente.

Por meio dos relatos, pôde-se perceber que a maioria dos participantes conseguiu visualizar o potencial dos alunos deficientes para a aprendizagem. É muito importante quando o professor consegue perceber o potencial do aluno e não apenas as suas limitações, talvez, diante destas percepções, o professor sinta-se motivado para ensinar o aluno deficiente porque percebe que o aluno tem condições de progredir.

Segundo Valle e Guedes (2003), dentre as competências que o professor deve ter frente à inclusão em relação aos alunos, uma delas é que o professor deve partir da idéia de que todos os alunos podem aprender. Ele deve valorizar as potencialidades de aprendizagem de cada aluno, que podem ser desenvolvidas por meio de propostas metodológicas adaptadas às suas necessidades, porque a aprendizagem só é significativa quando as situações de ensino são criadas levando em consideração o interesse do aluno e a sua capacidade de aprender.

Os relatos de P4 demonstraram um certo descontentamento da participante em relação ao desempenho do aluno.

### 5.1.4.8 Avaliação da aprendizagem do aluno deficiente na sala de aula regular

Os relatos de alguns participantes indicaram, inicialmente, que seria necessário utilizar uma forma de avaliação diferente com o aluno deficiente mental (P3), e ainda, que o participante diferenciou a avaliação apenas para o aluno com deficiência mental (P5), com o decorrer do tempo e a experiência com o aluno deficiente em sala de aula, pôde-se perceber que as concepções se modificaram.

O relato de P4, na quarta sessão, chamou a atenção. Inicialmente (terceira sessão), verbalizou que avaliava todos os alunos da mesma forma, através dos projetos realizados em sala de aula, observando os avanços de cada um, inclusive do aluno surdo. Na quarta sessão de coleta, relatou que utilizou, para avaliar todos os alunos, uma prova igual do SARESP e que o desempenho do aluno surdo foi insatisfatório comparado ao desempenho do grupo. Talvez essa não seja a melhor forma de avaliar os avanços do aluno na aprendizagem, visto que, em outros relatos, a participante verbalizou que o aluno demonstrou avanços.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
<p>“[...] vai ser necessário utilizar uma [...] avaliação diferente? [...] não sei, [...] eu tenho que conhecer a criança primeiro”. (P1)</p>	<p>“No momento não dá para saber direito sobre avaliação, no momento eles estão no nível da sala”. (P1)</p>	<p>“Eles [alunos deficientes] acompanham e são avaliados do mesmo jeito [...]”            “A avaliação foi através dos projetos [...] eles conseGUIram”. (P1)</p>	<p>“Agora foi feita a prova e eles fizeram como a classe fez [...] desempenho [...] não como aluno excelente, mas como aluno bom”. (P1)</p>	<p>“Fizeram a mesma avaliação [...] Uma prova igual dos outros [...] em relação à classe foi bom. Se eu fizer uma avaliação diferente com os dois alunos deficientes eu vou discriminar eles [...] <i>Eles precisaram de ajuda para fazer a prova?</i> [...] é uma atenção especial, quando sobra um tempo a atenção é mais para eles, mas sem que as crianças percebam”. (P1)</p>
<p>“[...] [será necessário] uma avaliação diferente...? Eu acho que sim”. (P3)</p>	<p>“[...] ela vai poder ser avaliada como os outros, hoje eu corriji o caderno dela e ela errou menos que os outros alunos [...]”. (P2)</p>	<p>“A mesma avaliação que os outros e ela foi muito bem, melhor que muitos outros alunos”. (P2)</p>	<p>“A MESma avaliação e correspondeu às expectativa [...] ótimo, na interpretação ela tirou B, muitas crianças tiraram C”. (P2)</p>	<p>“A mesma avaliação que os alunos fizeram no 3º bimestre ela [aluna deficiente] fez e foi muito bem, foi aplaudida pela sala [...] na avaliação não teve ajuda e ela respondeu melhor que muitos alunos que não apresentam problema nenhum”. (P2)</p>
	<p>“[...] ainda não fiz [...] provas, mas a avaliação do dia-a-dia, até agora ela está conseguindo junto com a turma, realizar as atividades”. (P3)</p>	<p>“[...] a mesma avaliação que eu dei para os outros [...] alguns probleminhas ela precisou de ajuda [...] outras crianças também, que não são incluídas”. (P3)</p>	<p>“A mesma avaliação que os outros [...] Ela pediu ajuda em alguns exercícios [...] outras crianças tiveram até mais dificuldade [...]”. (P3)</p>	<p>“Ela [aluna deficiente] fez a mesma prova só com um tempo maior [...] requisitou mais ajuda [...] não conseguiu fazer no mesmo dia, continuou no dia seguinte sempre com ajuda</p>

<p>“[...] não tem necessidade de fazer avaliação separada, mas sim registrando o que ele tem feito, refletindo, a intenção sobre o sistema de escrita, o que essa criança tem avançado”. (P4)</p> <p>“[...] a gente vai ver o quanto ele evoluiu [...] essa avaliação a gente faz durante todo o decorrer, não é uma avaliação fixa [...] Com todos os alunos, por portfólio sim”. (P5)</p>	<p>“[...] a avaliação, é diagnóstica, então é no dia-a-dia [...] você faz o seu registro reflexivo para com a criança”. (P4)</p> <p>“Como avaliamos a produção do aluno, então, a gente avalia o individual [...] o que ele conquistou e o que não conquistou [...]”. (P5)</p>	<p>“[...] avaliei o projeto, coloquei atividades [...] de todas as áreas, dentro de um projeto [...] EU estava avaliando o avanço de cada criança [...]”. (P4)</p> <p>“História [...] ele foi mal, na avaliação escrita, mas [...] oralmente ele demonstrou ter entendido Tudo [...]”. (P5)</p> <p>“A avaliação dele não foi SÓ com base na escrita, mas também DENTRO do avanço do PRÓprio aluno [...]”. (P5)</p> <p>“A avaliação acabou sendo diferenciada [...]”. (P5)</p> <p>“Para os outros a gente usou um parâmetro único”. (P5)</p>	<p>“[...] eu achei melhor dar uma avaliação igual do SARESP para todos [...] tive que ajudá-lo [...] Os outros não [...] insatisfatório [desempenho]”. (P4)</p> <p>“Foi diferenciada, não só para ele [aluno deficiente] para os outros alunos a gente teve que ter outro olhar sobre o próprio progresso dos alunos [...] Os objetivos para este aluno foram diferentes? Não”. (P5)</p>	<p>“[...] Outros alunos também tiveram dificuldade? Alguns para terminar [...] ela foi em nível médio [...] com ajuda ela fez [...]”. (P3)</p> <p>“O aluno surdo fez a mesma avaliação que os demais? Fez, mas na hora de dar a nota, eu avaliei o que ele conseguiu fazer, não igual dos outros [...]”. (P4)</p> <p>“O SARESP está aí e eles não mandam uma prova diferenciada para os alunos incluídos, só que na hora de dar a nota você analisa diferente [...] o aluno surdo e mais uns três alunos [...] eu fui auxiliando para colocar o nome completo [...]”. (P4)</p> <p>“[...] a gente adota o sistema de portfólio [...] Ele [aluno deficiente] fez a mesma avaliação, mas a gente avaliou o que ele avançou com ele mesmo e a avaliação com os objetivos da 3ª série, em história, geografia, ciências ele alcançou satisfatoriamente [...] com mais dificuldade na escrita, precisando de intervenção [...] Língua Portuguesa a gente avaliou o avanço dele [...] Em matemática [...] com a mesma prova [...] foi satisfatório com ressalvas [...] a gente viu esse avanço dele também [...] para alguns alunos sim [foi feito igual [...]”. (P5)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 34- Relatos sobre a avaliação da aprendizagem do deficiente.

De acordo com a Indicação CEE nº 12/99 (MENDES, RODRIGUES & CAPELLINI 2003), os deficientes físicos, visuais e auditivos integrados nas classes comuns estarão sujeitos aos mesmos critérios de avaliação adotados para os demais alunos, mas com utilização de formas alternativas de comunicação para cegos e surdos e adaptação de materiais didáticos e espaço físico para deficientes físicos. A estrutura frasal dos deficientes auditivos não deve interferir na avaliação dos conteúdos de suas mensagens escritas, bem como a grafia das palavras para os que possuem visão subnormal.

Um dos participantes (P4), que trabalhava com um aluno surdo, verbalizou utilizar a mesma forma de avaliação para todos os alunos. A participante relatou que avaliava o avanço de cada criança; esta forma de avaliar talvez seja um meio que contribua para facilitar a permanência do aluno deficiente na sala de aula regular. Em contrapartida, uma avaliação baseada em comparações entre o desempenho dos alunos, como relatou ter utilizado

na quarta sessão de coleta de dados, poderia prejudicar o processo de inclusão do aluno deficiente na sala de aula regular e, conseqüentemente, sua permanência na sala de aula.

Na pesquisa realizada por Faleiros (2001), os professores do ensino regular relataram que os alunos com deficiência mental eram avaliados da mesma forma que os demais alunos, não deficientes, que os alunos deficientes mentais inseridos no ensino regular, tinham que se adequar às normas aí estabelecidas.

Da mesma forma que os participantes da pesquisa de Faleiros (2001), parte dos participantes (P1, P2, P3) do presente estudo, que estavam atuando com alunos com deficiência mental, também não realizaram adaptações ou quaisquer modificações no processo de avaliação. Os alunos deficientes foram avaliados da mesma forma que os demais, talvez isso tenha acontecido porque, como foi relatado pelas participantes, em outras subclasses, os alunos deficientes estavam acompanhando o desenvolvimento dos outros alunos, e não estavam apresentando grandes dificuldades de aprendizagem.

Como se pôde perceber nos relatos de P3, inicialmente, a participante indicou que seria necessário utilizar uma avaliação diferente, metodologia diferente, adaptar atividades. Enfim, demonstrou uma concepção de que tudo deveria ser modificado na sala de aula com a presença de um aluno deficiente, mas parece que com o decorrer do tempo essas concepções se modificaram, a participante verbalizou que não foi necessário utilizar uma avaliação diferente com a aluna deficiente mental.

Oliveto e Manzini (1999) discutiram que alguns alunos teriam facilidade para aprender, outros teriam algumas dificuldades, e outros muitas dificuldades, seria importante comparar cada aluno a ele mesmo. Cada aluno ao seu modo, ao seu ritmo, da sua forma, apresentaria progressos. Mais que realçar as dificuldades, seria preciso estabelecer uma política de valorizar as conquistas, por mais ínfimas que elas pudessem parecer.

P5 utilizava uma mesma forma de avaliar para todos os alunos, valorizando a evolução de cada um. Porém, ao introduzir uma variação nesta forma de avaliação, como o fez ao avaliar o aluno com deficiência, limitou-se ao benefício de um único aluno, quando poderia beneficiar a todos. Com o decorrer do tempo, P5 demonstrou, em seus relatos, mudança de concepção quando estendeu, a forma de avaliação que utilizava para o aluno deficiente, para todo o grupo.

### 5.1.5. Dificuldades em relação à inclusão do aluno deficiente no ensino regular

Durante a coleta de dados, os participantes relataram sobre as dificuldades que vinham enfrentando no trabalho com o aluno deficiente na sala de aula regular, dentre elas: dificuldades para lidar com a diversidade, com o comportamento do aluno, dificuldade para ensinar o aluno e dificuldades relacionadas à diferença de idade do aluno deficiente e o grupo.

#### 5.1.5.1 Dificuldades em lidar com a diversidade em sala de aula

Um dos participantes (P4) discutiu, inicialmente, que a maior barreira entre o professor e o aluno surdo na sala de aula seria a comunicação, após conhecer o aluno e conviver com o mesmo, foi possível perceber que essa concepção se modificou. O outro participante (P5) discutiu, em todas as sessões de coleta, a diversidade em sala de aula e os seus relatos não demonstraram mudança de concepção, mas, indicaram um fato novo referente ao número excessivo de alunos na sala de aula onde o aluno deficiente mental estava inserido.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
				<p>“Você já ouviu falar em diversidade? Já. O que sabe sobre o assunto? Já ouvi falar, mas nada aprofundado”. (P1)</p> <p>“Você já ouviu falar sobre diversidade? [...] diversidades que já existem em nossa sala de aula e que sempre vão existir, por isso que eu não acho um bicho de sete cabeças o incluído deficiente”. (P2)</p> <p>“Você já ouviu falar sobre diversidade? Diversidade? De quê? Diversidade na escola, diversidade e inclusão... Das diferenças...? Já ouvi falar. Já leu sobre isso? Não. O que você sabe sobre diversidade? Que na escola nem todos são iguais, que a gente deve trabalhar de maneira diferenciada, respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um”. (P3)</p>
A barreira maior vai ser na sua expressão, para eu interpretar, mas a gente faz o	“[...] ele fala e eu entendo o que ele fala, então não é tão complexo [...]”. (P4)		“Ele está apresentando, dificuldade de comunicação? Não, continua do mesmo	“E problemas de comunicação com o aluno surdo você está tendo? Não

<p>possível para entender”. (P4)</p> <p>“Ah, dificuldade eu acho que a gente tem em toda... para lidar com a diversidade [...]”. (P5)</p>	<p>Um pouco, não vou falar que é fácil porque cada aluno tem um ritmo [...] e trabalhar com a diversidade não é fácil”. (P5)</p>	<p>“[...] a gente JÁ TEM diversidade na sala de aula [...] há muito tempo, é só uma forma nova de se trabalhar”. (P5)</p>	<p>jeito”. (P4)</p> <p>“[...] é difícil lidar com a diversidade [...] COMO esse acompanhamento é individual [...] na convivência com trinta alunos, tem ficado meio complicado [...]”. (P5)</p>	<p>[...] Diversidade? Sim [...] são as diferenças, [...] diversidade em inclusão são vários tipos de crianças cada um com uma dificuldade. <i>Você acha difícil trabalhar com a diversidade em sala?</i> Ao mesmo tempo que é difícil eu acho que contribui porque se fossem todos iguais não teria muita coisa para ser feito, estaria pronto”. (P4)</p> <p>“<i>Você ainda está tendo dificuldade para trabalhar com a diversidade?</i> Não, agora a classe parece que deu uma boa caminhada quanto a isso”. (P5)</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 35- Relatos sobre as dificuldades do professor para lidar com a diversidade em sala de aula.

Conforme apontou Aranha (2000), a idéia de inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade, na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social. Saad complementou: “A inclusão supõe a aceitação da diversidade, do modo de ser de cada um”. (SAAD, 2003, p. 72).

Segundo Omote (2004), a diversidade que deveria constituir um contexto positivo de aprendizagem e de formação dos escolares não se constrói automaticamente com a introdução de um aluno deficiente. O isolamento deste na classe pode representar prejuízo para todos aí presentes, na extensão em que junto com ele confinam-se também as diferenças e dificuldades, cuja busca de enfrentamento poderia representar uma ação coletiva positiva para toda a classe.

Pelo que se pôde perceber nos relatos de P4 em outras subclasses, o aluno surdo foi bem aceito pelo grupo na sala de aula, mas fora da sala de aula, inicialmente, a participante relatou que ocorreram problemas relacionados à aceitação do aluno deficiente. Com o decorrer das coletas de dados, a participante verbalizou que a dificuldade de interação fora da sala de aula e as constantes reclamações dos funcionários em relação ao comportamento do aluno surdo diminuíram. Quanto à dificuldade de comunicação com o aluno surdo, as expectativas da participante de que a comunicação seria uma barreira entre professor e aluno, pôde-se perceber nos relatos que não se confirmaram.

Saad (2003) realizou estudos com indivíduos com Síndrome de Down e afirmou que a sociedade exige que as pessoas com Síndrome de Down tenham um comportamento perfeito, pois diante de qualquer deslize, atribui o comportamento à síndrome, como se isso

não pudesse acontecer nas mesmas circunstâncias com outro indivíduo sem a síndrome. Da mesma forma, pôde-se perceber nos relatos dos participantes, em outras subclasses, uma concepção baseada na generalização de que todo deficiente mental é agressivo. Nos relatos iniciais de P4, foi possível perceber também uma concepção inicial de que todo indivíduo surdo tem severas dificuldades para se comunicar. Portanto, a agressividade e a dificuldade severa de comunicação não são características inerentes aos indivíduos com deficiência mental e surdez.

Para Saad (2003), a informação não é suficiente para erradicar o preconceito de imediato. O preconceito, ao esbarrar na cultura e no inconsciente das pessoas, não permite que se considere a diferença como diversidade ao invés de desigualdade, requisito importante para a constituição da sociedade inclusiva. Para a pesquisadora, professores informados, despidos de preconceito, e com apoio de recursos humanos e materiais, representam caminho aberto para a inclusão escolar e conseqüentemente social. Não se trata simplesmente de tolerar o aluno diferente, mas de propiciar seu desenvolvimento, atendendo às suas necessidades e integrando-o na comunidade da escola.

Na pesquisa de Vitaliano (2002), com professores do ensino regular que trabalhavam com alunos deficientes, o grande número de alunos na sala de aula foi uma das reclamações apresentadas pelos participantes. Uma das sugestões, para facilitar a inclusão, seria a diminuição do número de alunos por sala. Nos relatos de P5, pôde-se perceber que a participante discutiu também sobre o grande número de alunos por sala como uma causa que dificulta o trabalho com a diversidade em sala de aula.

A participante indicou, na maioria das sessões de coleta, a dificuldade em lidar com a diversidade em sala de aula. Segundo De Vitta, Silva e Morais (2004), atuar com a diversidade exige um complexo rol de conhecimentos e disponibilidade para lidar com o novo, com o inesperado a cada momento.

#### **5.1.5.2 Dificuldades em lidar com a disciplina / comportamento do aluno deficiente em sala de aula**

Os participantes indicaram, inicialmente, que não saberiam lidar com o aluno caso apresentasse comportamentos agressivos, que esperavam não ter problemas com indisciplina e que foram informados sobre o comportamento agressivo do aluno. Após um

certo tempo de convivência com os alunos deficientes, pôde-se perceber que essas concepções se modificaram (P2 e P3).

P5 relatou, desde o início, os problemas de comportamento do aluno, que com o decorrer do tempo foram diminuindo, mas não por completo.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
<p>“E em relação ao comportamento dessa criança [deficiente], você acha que pode ter problemas? Eu não tenho idéia, se for uma criança agressiva com as outras crianças, eu não sei como lidar com essa criança”. (P1)</p> <p>“[...] eu espero, talvez não ter problema com disciplina”. (P3)</p> <p>“Toda sala apresenta problema de disciplina [...] a primeira coisa que a gente vai fazer, [...] é estabelecer a regra de convívio com os alunos, a partir do que eles falarem [...]”. (P5)</p>	<p>“[...] até o momento não percebi agressividade”. (P1)</p> <p>“[...], mas, por enquanto, está dando para levar como se ela não tivesse sido incluída”. (P2)</p> <p>“[...] nem parece que ela [aluna deficiente] é uma aluna incluída [...] eu estava com medo da disciplina [...] mas com esta aluna, não está tendo problema. Isto também foi uma surpresa [...] Ela é super tranqüila [...]”. (P3)</p> <p>“E o comportamento [do aluno surdo] Também está normal, inclusive, passaram para mim que ele era muito agressivo, mas nas minhas aulas, ele não se manifestou não [...]”. (P4)</p> <p>“Você está tendo problema de comportamento com o aluno [deficiente]? Eu não vou falar que é só com ele, às vezes, a sala em geral apresenta problema de comportamento, mas não aquela coisa que distoe”. (P5)</p> <p>“Te preocupa o comportamento dele [aluno deficiente]? Não [...] eu relembro as regras com ele [...] mas daí um pouco ele vai mexer com o outro [...] Eu tenho que prezar pelo bom comportamento em sala para não atrapalhar o desenvolvimento do aluno [deficiente] [...] não é um aluno que tem problema de comportamento, ele não fica bravo, ele indaga [...] quer saber o porquê de estar chamando a atenção dele</p>	<p>“[...] eles [alunos deficientes] se comportam muito bem na sala de aula”. (P1)</p> <p>“[...] foi tão Fácil lidar com ela [aluna deficiente] [...]”. (P2)</p> <p>“[...] ela [a aluna] não dá trabalho nenhum”. (P3)</p> <p>“Esse aluno [não deficiente] indisciplinado é um GRANDE colaborador dela [da aluna deficiente], então, ele melhorou a DISciplina Dele, e ele ajuda... ela pede ajuda para ele [...]”. (P3)</p> <p>“Igual às outras crianças [comportamento do aluno surdo], tem seus momentos mais agressivos, tem seus momentos mais calmos”. (P4)</p> <p>“Você está tendo dificuldade para lidar com o comportamento dele [aluno deficiente]? Não [...] ele veio apresentando alguns problemas de comportamento sim [...] a gente não sabe se foi a mãe que mudou a medicação... [...] dá para você conversando ir levando [...]”. (P5)</p>	<p>“Eles estão tendo problema de indisciplina? [...] o A1 está muito falante já e... na caligrafia já está mudando [ficando ruim]... ele está se entroSANdo na classe, está pegando mais liberdade”. (P1)</p> <p>“Ela está tendo algum problema de disciplina? Não, de disciplina não [...]”. (P3)</p> <p>“[...] eu sempre soube que ele [aluno surdo] era um menino agressivo... mas não tive problemas com ele [...]”. (P4)</p> <p>“[...] ela [a mãe] voltou a dar a medicação como o médico indicou [...] ele teve os sobressaltos dele durante as aulas [...] ele pede desculpas [...] não É ELE somente, são os outros que também provocam [...]”. (P5)</p>	<p>“Como está a disciplina dos alunos deficientes da sua sala? [...] o A1, está ficando um pouquinho indisciplinado na conversa, acho que ele pegou confiança nos colegas, na professora, ele está se soltando MESMO e eu estou achando um pouco exagerado, ele está conversando muito”. (P1)</p> <p>“Ela está tendo algum problema de indisciplina? Não, ela é um amor, ela não tem esse problema”. (P2)</p> <p>“A aluna deficiente apresentou algum problema de indisciplina? Não, nenhum”. (P3)</p> <p>“Teve um dia, que ele [aluno surdo] estava muito agressivo verbalmente, xingava muito as crianças [...] mexia com as crianças, aí eu chamei a mãe [...] ela falou que não tinha dado o remédio [...] se ele não tomar fica muito agressivo”. (P4)</p> <p>“[...] ele [aluno deficiente] dá também problema de comportamento lá [Projeto da Prefeitura] [...] a mãe também foi chamada para conversar lá [...] quando ele extrapola é só chamar a atenção dele [...] ele obedece [...] uma vez no 3º bimestre por causa de um bonê [...] deu um soco no nariz do outro aluno [...] o caso foi encaminhado para a direção [...] a gente teve que ter uma conversa com os pais dos dois alunos”. (P5)</p>

	[...]” (P5)			
--	-------------	--	--	--

Quadro 36- Relatos sobre as dificuldades do professor para lidar com a disciplina e o comportamento do aluno deficiente inserido.

Para Stainback & Stainback (1999), todos os alunos, deficientes ou não, precisam aprender a comportar-se da melhor maneira dentro de suas possibilidades. É importante que as turmas inclusivas sejam ambientes nos quais os alunos sintam-se seguros e tenham oportunidade para aprender sem ser devidamente perturbados por outros alunos. A melhor maneira de lidar com problemas disciplinares é, em primeiro lugar evitar que eles ocorram. Embora não haja uma maneira totalmente segura de evitar todos os problemas disciplinares, a organização e a estruturação adequadas do ambiente físico, o controle do tempo, as atribuições, as práticas de agrupamento e a atmosfera de uma sala de aula podem ajudar a reduzir a frequência destas ocorrências.

Um dos participantes (P5), de acordo com as colocações de Stainback e Stainback (1999), verbalizou que tinha que prezar pelo bom comportamento em sala de aula para que não atrapalhasse o desenvolvimento do aluno deficiente. Neste caso, a indisciplina em sala de aula prejudicaria não só a aprendizagem do aluno deficiente, mas de todos os alunos.

Segundo Stainback e Stainback (1999), existindo programas adequados, a inclusão funciona para indivíduos com ou sem deficiência, havendo ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida; como no caso do aluno citado nos relatos de P3, considerado indisciplinado, que melhorou sua disciplina, segundo a participante, após começar a ajudar a aluna deficiente mental a realizar as atividades em sala.

Nos relatos da maioria dos participantes (P1, P2, P3 e P4), pôde-se perceber concepções sobre deficientes baseadas em esteriótipos, como no caso de P2 que relatou:

[...], mas, por enquanto, está dando para levar como se ela não tivesse sido incluída”; ou de P3: “[...] nem parece que ela [a aluna deficiente] é uma aluna incluída [...] eu estava com medo da disciplina [...], mas com esta aluna, não está tendo problema. Isto também foi uma surpresa [...].

Os participantes demonstraram atribuir características aos alunos com deficiência mental e auditiva como se estas fossem inerentes aos alunos.

### 5.1.5.3 Dificuldades para ensinar o aluno deficiente

Os participantes relataram, independentemente da deficiência do aluno, que não estavam tendo dificuldade para ensinar os alunos com deficiência na sala de aula regular. Alguns participantes (P3 e P5), que trabalhavam com alunos com deficiência mental, indicaram inicialmente, em seus relatos, preocupação com a possibilidade de não conseguir ensinar o aluno com deficiência mental (P3), que imaginava (P5) que seria mais complicado ensinar o aluno deficiente mental. Pôde-se perceber que a concepção deste participante modificou.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
<p>“Não, a parte pedagógica não [não preocupa] [...] eu sou alfabetizadora há vinte anos [...] eu já peguei alunos de todos os tipos, todos os níveis...”. (P1)</p> <p>[...] não sei o que eles têm para oferecer na ajuda do rendimento escolar [...]. (P2)</p> <p>“O que me preocupa mais é... se eu vou dar conta da parte pedagógica com esses alunos [deficientes] [...]”. (P3)</p>	<p>“Com o pedagógico eu estou tranquila”. (P1)</p> <p>“É, ainda me preocupa [a parte pedagógica], apesar de já ter tido um contato mais direto [...]”. (P3)</p>	<p>“Eu ainda continuo segura [...]”. (P1)</p> <p>“Para ensinar está sendo difícil? Não [...] ESTA inclusão foi muito feliz [...]”. (P2)</p> <p>“A parte pedagógica ainda te preocupa? Me preocupa, MAS eu já estou um pouco mais aliviada [...] “Você está tendo dificuldade para ensinar? Não”. (P3)</p> <p>“Você está tendo dificuldade para ensinar este aluno? Não, ele [aluno surdo] está igual os demais alunos”. (P4)</p> <p>“Para ensinar não está tão complicado como eu imaginava que seria um pouco mais”. (P5)</p>	<p>“Não tenho dificuldade”. (P1)</p> <p>“Não, nenhuma [dificuldade]. Ensino como a todos os outros [...]”. (P2)</p> <p>“Dificuldade para ensinar não, é só ter um pouquinho mais de paciência, de dedicação mesmo [...]”. (P3)</p> <p>“[...] falta quatro ou cinco dias seguidos [...] que dificulta são as faltas DA aluna [deficiente] [...] Não é só ela não”. (P3)</p> <p>“Para ensinar não porque a gente usa os agrupamentos produtivos [...]”. (P4)</p> <p>“Dificuldade para ensinar creio que não [...] muitas vezes ele [aluno deficiente] se recusa a fazer as atividades [...]”. (P5)</p>	<p>“Dificuldade para ensinar não, eu estou percebendo uma dificuldade assim: que eles [alunos deficientes] precisam de muita atenção e no meio de 30 alunos está difícil para dar essa atenção especial para eles [...] o problema da inclusão eu senti aí [...]”. (P1)</p> <p>“Atualmente, está sendo difícil ensinar a aluna deficiente? Não”. (P2)</p> <p>“[...] a classe é numerosa, talvez ela [aluna deficiente] precisasse um pouco mais de atendimento individual meu mesmo e eu não tive tempo disponível [...]”. (P3)</p> <p>“A dificuldade maior é que a classe tem 32 alunos, tem aluno mais problemático que o aluno surdo, você tem que fazer um trabalho dinâmico na sala de aula, o mesmo conteúdo, mas diferenciando para uns menos, para outros mais, não é fácil [...] se ele [aluno surdo] tivesse um grau maior [de surdez] eu acho que eu teria [dificuldade para ensinar] [...]”. (P4)</p> <p>“Você está tendo dificuldade para ensinar o aluno deficiente? Não”. (P5)</p>

Quadro 37- Relatos sobre a dificuldade do professor para ensinar o aluno deficiente inserido.

De Vitta, Silva e Morais (2004) pesquisaram, junto a professores de educação infantil, o conceito de educação da criança deficiente e obtiveram também resultados em relação às dificuldades do professor em lidar com a criança deficiente na sala de aula. Dentre as colocações feitas pelos participantes, a formação profissional foi o aspecto com maior destaque, seguido pela falta de apoio pedagógico e organização física e material adequado. Sendo que estas duas últimas apareceram com bastante frequência, como um aspecto que prejudicaria o processo de inclusão da criança, independentemente da deficiência.

Na presente pesquisa, os participantes relataram que não estavam tendo dificuldade para ensinar os alunos com deficiência; talvez os participantes indicassem dificuldades se tivessem que ensinar alunos deficientes com maiores comprometimentos ou deficiências com maior grau de severidade, como não foi o caso dos alunos deficientes com quem estavam trabalhando.

Para De Vitta, Silva e Morais (2004), os conceitos sobre deficiência apresentados na sua pesquisa refletem aqueles do senso comum. A atitude e a mobilização dos professores diante da possibilidade de inclusão e educação da criança com deficiência é influenciada pelos conhecimentos que têm sobre o assunto, assim como pela infra-estrutura física e humana que os apóiam nessa tarefa.

Os relatos apresentados por alguns participantes (P3 e P5) indicaram, inicialmente, concepções de que para ensinar alunos deficientes seria totalmente diferente da forma de ensinar alunos sem deficiência: “Para ensinar não está tão complicado como eu imaginava que seria um pouco mais” (P5); “O que me preocupa mais é... se eu vou dar conta da parte pedagógica com esses alunos [deficientes] [...]” (P3). Estas concepções apresentadas pelos participantes certamente refletiram na forma como atuavam para ensinar os alunos com deficiência. Com o decorrer do tempo e a experiência com os alunos deficientes, foi possível perceber que P5 modificou sua concepção.

#### **5.1.5.4 Dificuldades relacionadas à idade do aluno deficiente inserido**

Nos relatos de alguns participantes (P1, P5), pôde-se perceber que os problemas citados em relação à idade do aluno deficiente estavam diretamente ligados a questões de sexualidade (alunos de P1 com deficiência mental, 10 anos de idade, freqüentando a primeira série e o aluno de P5 com deficiência mental, 12 anos, freqüentando a terceira série). Estes

dois participantes relataram, nesta e em outras subclasses, que solicitaram apoio dos pais e da direção da escola para tomar decisões quanto a esses problemas.

Outros participantes (P2 e P4) relataram que não estavam tendo dificuldades em relação à idade do aluno. P3 verbalizou, inicialmente, que teve dificuldades em relação à idade da aluna, mas em outro aspecto, a aluna deficiente mental, com 13 anos, freqüentando a quarta série, demonstrava constrangimento quando precisava dizer sua idade.

1 <sup>a</sup> . sessão de coleta	2 <sup>a</sup> . sessão de coleta	3 <sup>a</sup> . sessão de coleta	4 <sup>a</sup> . sessão de coleta	5 <sup>a</sup> . sessão de coleta
		<p>“[...] o proBLEma é a Fase que eles estão [alunos deficientes] [...] de despertar a sexualidade [...] tive um problema com o A2 sobre um desenho [...] é mais para o lado do sexo [...] esse menino hiperativo [...] eu não posso deixar perto [dos alunos deficientes], tem muito o problema da sexualidade”. (P1)</p> <p>“Como você vê a questão da idade em relação à inclusão da aluna deficiente? [...] não tem diferença, ela [aluna deficiente] não aparenta [a idade que tem]... não tem o corpo muito desenvolvido [...] você nem... percebe que ela tem a idade defasada [...] eu não vejo problema, NA 4<sup>a</sup>. série eu não vejo.”. (P2)</p>	<p>“Não teve problema quanto à idade, os alunos [não deficientes] não notam a diferença [...] depois daquele desenho não tive mais problema”. (P1)</p> <p>“Teve algum questionamento por parte dos alunos [não deficientes] em relação à idade dela [aluna deficiente]? NUNCA questionaram e nem demonsTRARAM perceber diferença [...] eu sinto que eles percebem a defasagem de alguma maneira, mas não comentam [...]”. (P2)</p> <p>“Você percebeu algum comentário dos alunos em relação à idade dela [aluna deficiente]? Não [...] Você acha que o fato dela ser mais velha que os alunos da sala, pode ser prejudicial para ela? Eu acho que não”. (P3)</p> <p>“Em relação à idade dele [aluno surdo], os alunos questionaram? Não”. (P4)</p> <p>“Quanto à idade não [...] Em relação à sexualidade, ele [aluno deficiente] começou com umas brincadeiras, de ficar apalpando o corpo das outras crianças [...] a gente teve uma conversa com a mãe para que a mãe pudesse orientá-lo”. (P5)</p>	<p>“Você teve algum problema em relação à idade dos alunos deficientes? Não, das crianças perceberem, comentarem, coisa não”. (P1)</p> <p>“Você teve algum outro problema em relação à sexualidade dos alunos deficientes? Não”. (P1)</p> <p>“Surgiu algum problema em relação à idade da aluna? Não. Graças a Deus continua normal, como se ela estivesse na mesma faixa etária dos outros, ninguém percebe essa diferença”. (P2)</p> <p>“Você teve algum problema relacionado à idade da aluna deficiente? Não. Os alunos te questionaram sobre a idade da aluna? Não”. (P3)</p> <p>“Houve questionamento dos alunos em relação à idade do aluno surdo? Não”. (P4)</p> <p>“Você teve problemas em relação à sexualidade do aluno deficiente? [...] agora ele não tem demonstrado esse tipo de atitude”. (P5)</p> <p>“[...] ele acha que ter mais idade que os outros alunos é bom [...] aí eu lembro: ‘[...] então você tem que dar o exemplo. É certo fazer estas coisas...?’ [...] foi explicado para os alunos que tinha diferença de idade, o porquê para receber bem os alunos [...] ele estudou na APAE,</p>
	<p>“[...] a gente fez uma atividade [...] eu fui perguntando quantos anos tem [...] ela [aluna deficiente] ficou com a cabeça baixa e não falou, eu fui mais próxima, ela mostrou com o dedo, ela tem treze anos [...] eu percebi que ela fica com vergonha [...] eu tenho que tomar cuidado [...] para também não expor [...]”. (P3)</p>			

				freqüentou bastante tempo a classe especial e veio com a idade já avançada para a 1ª série, então as crianças já vêm acompanhando”. (P5)
--	--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 38- Relatos sobre as dificuldades quanto à idade do aluno deficiente inserido.

Segundo Denari (2002), quase sempre, os pais tendem a transferir para a escola os ensinamentos primeiros em relação à sexualidade; a escola por sua vez, julga-se incompetente/ despreparada para desempenhar tal missão.

Em relação à manifestação da sexualidade de pessoas com deficiência mental, de acordo com Denari (2002), tal assunto, é discutido cercado de extrema preocupação, resultante de entendimentos calcados em informações imprecisas, medo, crenças, preconceito e no peso das tradições: o deficiente é como um anjo, não tem sexo, é uma eterna criança e só pode manifestar amor fraternal. A existência de uma (suposta) deficiência não deve constituir, a priori, nenhum impedimento ou proibição de manifestação da sexualidade. Nossa ação, enquanto educadores ou familiares, deve-se dar na medida em que adotamos atitudes positivas de esclarecimentos a garotos e garotas, mais ou menos especiais, deficientes e não deficientes.

Um dos participantes (P1) relatou que não apenas o aluno com deficiência, mas também outra criança, com sete anos de idade, que segundo a participante era hiperativa, apresentava atitudes relacionadas à sexualidade, o que significa que as manifestações de sexualidade no ambiente escolar não acontecem apenas com alunos deficientes.

Como se pôde perceber nos relatos, alguns participantes (P1 e P5) discutiram sobre a sexualidade dos alunos com deficiência mental inseridos nas suas salas de aula. O aluno de P1 tinha dez anos e cursava a primeira série e o aluno de P5 tinha doze anos e cursava a terceira série. Para estes participantes, a diferença de idade entre o grupo e os alunos com deficiência estava se configurando como um problema devido às manifestações dos alunos deficientes mentais, relacionadas à sexualidade.

Uma outra questão, também levantada nos relatos, refere-se aos critérios adotados para matricular alunos deficientes no ensino regular, mais especificamente, a idade do aluno; deve-se considerar a idade do aluno no momento da sua matrícula no ensino regular? Como foi discutido em outra subclasse, de acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), um dos critérios que devem ser levados em conta é a idade cronológica. Legalmente foi estabelecido que a idade do aluno deficiente deve ser considerada no momento da sua matrícula no ensino regular, porém, na prática parece que ainda não se chegou a um consenso.

### 5.1.6 Apoio no processo de inclusão do aluno deficiente no ensino regular

Nesta última seção, foram destacados os tipos de apoios relatados pelos participantes como sendo necessários para facilitar a implementação da inclusão no ensino regular: apoio ao aluno, apoio da escola, apoio de professores especializados, dos pais dos alunos deficientes ou não, dos colegas de trabalho e da comunidade.

#### 5.1.6.1 Apoio ao aluno deficiente no processo de inclusão

Pelo que se pôde perceber nos relatos dos participantes, os alunos deficientes estavam recebendo apoio dos colegas da sala e do professor regular. Relatos em outras subclasses indicaram que os alunos deficientes freqüentavam a sala de recursos com professores especializados e que, portanto, estariam recebendo apoio destes profissionais.

Por meio dos relatos de dois participantes (P1 e P4), foi possível perceber que os alunos com deficiência mental e auditiva necessitavam do apoio do professor para realizar as atividades em sala. Um dos participantes (P3) relatou, inicialmente (segunda sessão), que a aluna deficiente mental não estava precisando de ajuda para realizar as atividades.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
		<p>“[...] o A2 que tem uma deficiência auditiva, então eu tenho que ficar falando mais ALTO, mais PERTO dele [...]”. (P1)</p> <p>“[...] faço questão que a classe sempre escute eu parabenizá-la [a aluna deficiente], incentivá-la e elogiar os trabalhos que [...] estão sendo muito bem feitos [...]”. (P2)</p>	<p>“O A1 com esse problema de omitir letras [...] tem que ficar quase que direto com ele [...]”. (P1)</p> <p>“[...] ela [a aluna deficiente] é bastante ajudada pelos companheiros”. (P2)</p>	<p>“Eu sempre achei que eles precisavam de mais atenção, principalmente o A1 com problema de omitir letra [...] eu tenho que ficar ali encima para ele não perder o contexto [...] na hora de uma escrita, leitura, tem que ficar ali mais tempo, mas nada de diferente”. (P1)</p> <p><i>“Eles [alunos deficientes] pedem ajuda dos colegas? Às vezes pedem. Os colegas retribuem, ajudam? Nossa, totalmente, no trabalho em grupo também”.</i> (P1)</p> <p>“[...] eles [alunos não deficientes] são solícitos sempre e ficam felizes quando ela [aluna deficiente] produz, igual ou até melhor que muitos alunos [...]”. (P2)</p> <p><i>“Ela está precisando mais do apoio dos colegas? Ela como os outros que não são tão rápidos, não é lenta também não [...] uma colega dela [...] às vezes se dirige à carteira</i></p>

<p>“Às vezes um aluno aprende melhor com o outro, do jeito que um colega explica do que uma explicação que a gente dá [...] vou trabalhar este lado [...] que tenham disposição de querer ajudar”. (P3)</p> <p>“[...] ter acompanhamentos para que essa criança não se sinta isolada da sociedade [...]”. (P4)</p>	<p>“[...] eu já fiquei mais tranqüila, é que a aluna [deficiente], até agora tem solicitado pouca ajuda [...] Eu acho que quando tiver atividade em grupo, haver aquela cooperação, mas eu acho que não vai ter problema [...]”. (P3)</p> <p>“<i>No momento essa aluna está precisando da ajuda dos colegas? Não</i>”. (P3)</p> <p>“Ele foi encaminhado para o reforço [...] a gente está vendo maneiras dele acompanhar a turma, para sanar um pouco as dificuldades que ele tem [...]”. (P5)</p>	<p>“[...] outras crianças também solicitam atendimento individual [...] um aluno, super indisciplinado, ele ensina, ela [aluna deficiente] pede muito a ajuda dele [...] É, até o momento não, agora ela solicita ajuda ou dos colegas ou a minha”. (P3)</p> <p>“[...] junto com ele existem outras crianças que necessitam [da ajuda do professor]”. (P4)</p> <p>“Quando ele vai para o reforço [...] eu trabalho com a sala alguma defasagem [...] quando ele retorna [...] [a professora trabalha] atividade nova [...]”. (P5)</p>	<p>“Tanto ela [a aluna] quanto outros alunos que têm dificuldade pedem ajuda”. (P3)</p> <p>“[...] eu fico com ele [o aluno], dou um tempo [...], mas se eu saio de perto ele pára e não faz”. (P4)</p> <p>“[...] frequenta a sala de recurso no mesmo período de aula e a sala de recurso do ‘Maestro’ [escola estadual] [...] leitura, às vezes senta para ler junto, eu faço atendimento individual, eles [alunos não deficientes] têm dado maior colaboração [...]”. (P5)</p> <p>“[...] ELE EXIGE mais atenção: ‘Ai professora, eu não sei’. Mas assim: ‘Você sabe, você vai fazer, vai sentar e pensar um pouquinho’.” (P5)</p>	<p>dela: ‘Você está precisando de ajuda?’ Às vezes está, às vezes não, então, é considerada uma aluna normal”. (P2)</p> <p>“Neste 3º bimestre ela [aluna deficiente] precisou de mais ajuda, ficar sempre alguém ajudando nas atividades, tirando dúvidas... [...] poucas vezes ela vem perguntar direto para mim [...] é mais com o colega que estiver próximo [...] a classe é numerosa, talvez ela precisasse um pouco mais de atendimento individual meu mesmo e eu não tive tempo disponível [...]”. (P3)</p> <p>“<i>O aluno surdo recebe apoio dos colegas na sala de aula? Bastante. O aluno surdo pede ajuda aos colegas? Não, mas se uma criança chegar e falar: ‘Posso te ajudar?’, ele aceita normal</i>”. (P4)</p> <p>“Outros alunos precisaram de mais atenção do que ele, mas ficou no meio daqueles que necessitam atenção diferenciada [...] mais tempo [do professor]”. (P4)</p> <p>“O aluno [deficiente] frequenta a sala de recurso da escola [no mesmo período de aula] e do ‘Maestro’ [no período contrário de aula] e também, acho que, o Projeto Crescer [da prefeitura] está com um projeto de reforço ele frequenta três vezes por semana”. (P5)</p> <p>“[...] problema a gente lê para ele resolver [...] às vezes tem que colocar um colega do lado para ajudar, a gente está com um projeto de recuperação em sala [...] sempre tem que passar orientando [na carteira do aluno deficiente] [...] tem um aluno que sempre tenta ajudar [...]”. (P5)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 39- Relatos sobre o apoio ao aluno deficiente no ensino regular.

Villa e Thousand (1999) sugeriram que o grupo apóie os alunos deficientes por meio da formação de redes de apoio dos companheiros. Uma rede de apoio dos companheiros é um tipo de apoio em que os colegas de turma ajudam voluntariamente um outro colega a enfrentar o dia letivo e envolver-se em atividades extra-escolares durante o ano. Ou ainda, como sugerem os autores, entre outras coisas, os companheiros podem ajudar um aluno com

limitações físicas a usar os vestiários da escola, a subir e descer do ônibus escolar, a andar pelos corredores.

Como se pôde perceber nos relatos de alguns participantes (P2 e P3) que trabalhavam com a mesma aluna com deficiência mental, ambos informaram que a aluna recebia ajuda dos colegas para realizar as atividades em sala de aula, os colegas ajudavam espontaneamente. Caso a aluna apresentasse uma deficiência com maior grau de severidade, talvez os alunos tivessem dificuldade para aceitar e para ajudar a aluna espontaneamente, neste caso, a sugestão de Villa e Thousand (1999), da formação de uma rede de apoio, poderia ser discutida e colocada em prática.

O apoio dos colegas é importante tanto para o desempenho acadêmico da aluna, quanto para o seu desenvolvimento social dentro e fora da sala de aula; auxilia o aluno deficiente a sentir-se parte da turma de alunos, o que pode contribuir muito para a inclusão do aluno.

Segundo Saint-Laurent (1997), não é somente a quantidade do serviço de apoio que assegura o apoio real aos alunos, mas sua qualidade. O apoio ao aluno consiste em fornecer um suporte de maneira que ele possa realizar o que ele não poderia fazer individualmente. Trata-se de oferecer apoio à criança em relação sobretudo às suas necessidades concretas, ou seja, na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 1989, 2005), e, gradualmente, deslocar a responsabilidade pela aprendizagem, do adulto para a criança. Em relação à criança que apresenta dificuldades, ao invés de diminuir o ritmo ou simplificar a tarefa, trata-se de guardar a tarefa intacta proporcionando apoio à criança.

Nos relatos de alguns participantes (P1 e P4), foi possível perceber que os alunos com deficiência estavam necessitando do apoio do professor: “[...] tem que ficar quase que direto com ele [aluno deficiente] [...]” (P1), “[...] eu fico com ele [o aluno], dou um tempo [...], mas se eu saio de perto ele pára e não faz” (P4). Neste caso, talvez fosse viável tentar utilizar a forma de apoiar o aluno sugerida por Saint-Laurent (1997), tomando-se como base conceitos sócio-construtivistas.

Conhecendo a necessidade do aluno, cabe ao professor organizar-se durante o dia-a-dia da sala de aula no sentido de buscar satisfazê-la, tomando os devidos cuidados para atender devidamente todos os alunos, ou seja, para não exagerar nos cuidados com apenas alguns alunos, o que poderia provocar nos outros alunos sentimentos, por exemplo, relacionados à diferença.

Os relatos dos participantes, nesta subclasse e em outras, indicaram que os alunos com deficiência estavam freqüentando salas de recursos, com professores especializados. O

apoio do professor especializado da sala de recursos é fundamental para que as necessidades específicas do aluno deficiente, que frequenta o ensino regular, sejam atendidas. Este tipo de apoio é garantido ao aluno deficiente que frequenta o ensino regular em diversos documentos, como, por exemplo, na Resolução – 95 (2000), que dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e considera:

[...] a educação especial para atendimento escolar de educandos portadores de necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais [...] (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2000)

### 5.1.6.2 Apoio da escola no processo de inclusão do aluno deficiente

Os participantes relataram, inicialmente, que esperavam apoio da escola para atuar em sala de aula com o aluno deficiente, inclusive, um dos participantes (P1) discutiu que a responsabilidade pelo ensino do aluno deficiente não era só do professor, mas sim da escola. Com o decorrer do tempo e a convivência com o aluno deficiente em sala de aula, pôde-se perceber que esse tipo de apoio não foi necessário, a não ser no caso isolado de P1 e P5.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
<p>“[...] eu espero tudo da escola, uma ajuda, porque o aluno incluído não é só do professor, é da escola [...] eu vou procurar a escola, um apoio... para eu saber como lidar com ela”. (P1)</p>	<p>“[...] no momento eu não preciso dessa ajuda no emocional, mas se eu precisar vou pedir [...] para saber como eles [coordenação e direção] acham que deve agir com essa criança”. (P1)</p>	<p>“Eu espero [da escola] o que eu já tenho, compreensão de todo o contexto da inclusão, quando uma escola está inteira voltada para aceitar os incluídos, sem preconceito, sem se ARMAR contra o sistema que assim decidiu [...] a coisa anda [...]”. (P2)</p>	<p>“[...] eu precisei da coordenadora, ela esteve presente, foi naquele problema do desenho... [desenho de A2 voltado para o sexo] o A2 tem o péssimo defeito de chegar atrasado, eu conversei com a mãe, a coordenadora ajudou [...]”. (P1)</p>	<p>“[...] eu precisei do diretor porque ele [A2] estava chegando atrasado, estava dando exemplo para a sala, estava tendo cobrança, todos os dias ele chegava atrasado, aí eu conversei com o diretor, ele chamou a mãe, conversou”. (P1)</p>
<p>“[...] se eu tiver dificuldade, eu espero um apoio da coordenação, da direção [...] a coordenadora já se predispôs a ajudar [...] eles [direção e coordenação] estarem me ajudando a resolver problemas, a enfrentar desafios [...]”. (P3)</p>		<p>“[...] não tem precisado [de apoio] [...] mas sinto que, precisou ela [coordenadora] está disposta [...]”. (P3)</p> <p>“[...] é um recurso a mais [sala de recurso] que a escola está oferecendo para o aluno incluído [...]”. (P3)</p>	<p>“[...] a nossa escola não nega apoio em nenhum sentido”. (P2)</p>	<p>“<i>Você precisou do apoio da escola em relação à inclusão da aluna deficiente?</i> Não porque a menina não apresenta maiores dificuldades [...] mas sei que se tivesse precisado teria recebido apoio”. (P2)</p>
<p>“[...] eu também espero alguma coisa da escola [...] que seja um trabalho coletivo</p>	<p>“[espera] Ajuda, que tem classe de recurso aqui na escola, não sei se tem grupo</p>		<p>“Como eu não tenho tido problemas com ela [aluna com deficiência mental] [...] não fico solicitando nada deles [direção e coordenação]”. (P3)</p>	<p>“<i>Você precisou do apoio da escola em relação à inclusão da aluna deficiente?</i> Não.</p>
			<p>“A coordenação está presente se eu tenho alguma dúvida eles esclarecem, ajudam</p>	<p>“<i>Você precisou do apoio da escola?</i> Da escola que eu falo é da sala de recurso, da</p>

<p>[...]”. (P4)</p> <p>“[...] eu espero apoio da escola [...]”. (P5)</p>	<p>de apoio [...] a escola, um trabalho coletivo [...]”. (P4)</p> <p>“[...] a coordenação da escola, vinculada com a sala de recurso [...] ver como adaptar o currículo [...] respaldo da direção [...] em sala ou fora [...]”. (P5)</p>	<p>“[...] toda vez que eu recorro ou à coordenação ou à direção eu recebo respaldo ou orientação [...] [aluno deficiente] xingava muito, ofendia as crianças, a gente chamou a mãe para conversar, eu e a direção [...]”. (P5)</p>	<p>[...]”. (P4)</p> <p>“[...] coordenação [...] ou à direção, eles sempre contribuem, orientam ou propõem alguma coisa que tenha que ser mudado”. (P5)</p>	<p>coordenação, dos HTPCs, das reuniões, das discussões [...] só mais as atividades, passar para um analisar, para ver como está o aluno [...] mais para a professora da sala de recurso”. (P4)</p> <p>“Neste 3º bimestre [...] [o apoio] foi no caso da agressão tanto física quanto verbal do outro aluno, na avaliação, para saber como avaliar o aluno [deficiente] [...] nesse aspecto eu precisei do apoio da escola como um todo”. (P5)</p>
--------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 40- Relatos sobre o apoio da escola ao professor que atua com alunos deficientes inseridos.

A implementação da inclusão não deve ser responsabilidade exclusiva do professor. Conforme aponta Aranha (2004), a transformação do processo educacional é tarefa e competência a ser realizada coletivamente, não cabendo exclusivamente ao professor promovê-la, no interior de uma sala de aula, como tem com frequência acontecido. Matricular um aluno com deficiência em classe regular e deixar somente por conta do professor a administração de seu processo educativo é manter as condições de segregação do aluno com necessidades especiais e do fracasso do ensino, mascarados pelo índice quantitativo da matrícula.

Alguns participantes (P1 e P5) relataram que solicitaram o apoio da escola para tomar decisões em relação aos alunos com deficiência mental, porém, o que se pôde perceber nos relatos é que a escola (direção e coordenação) atuava apenas quando o professor solicitava ajuda, caso contrário, a responsabilidade pela inclusão dos alunos deficientes ficava nas mãos dos professores. Dessa forma, a escola não estaria atuando como uma escola inclusiva.

Sobre a atuação da escola, Valle e Guedes (2003) questionaram: como a escola pode contribuir para a inclusão de todos? Respondendo com competência às necessidades dos aprendizes e construindo, com os pais, professores e a comunidade, uma educação verdadeiramente aberta à diversidade.

Segundo Stainback e Stainback (1999), a escola inclusiva é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos se ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas.

O apoio da escola no processo de inclusão de um aluno deficiente é fundamental. Os participantes relataram que esperam apoio da escola, principalmente da direção e

coordenação da escola. É essencial, portanto, que a escola esteja preparada para auxiliar o professor, que sem ter feito nenhum curso de preparação para atuar com o aluno deficiente em sala de aula, não tem a quem recorrer quando tiver dificuldade, a não ser contar com o apoio da escola ou do professor especializado, quando houver a presença deste na escola.

Os relatos de alguns participantes (P2, P3 e P4) indicaram que eles não solicitaram apoio da escola, provavelmente, porque não tiveram problemas com os alunos deficientes. Como verbalizou P3: “Como eu não tenho tido problemas com ela [aluna com deficiência mental] [...] não fico solicitando nada deles [direção e coordenação]”.

Segundo Melo & Martins (2004), a escola deve priorizar, em seu planejamento, um espaço onde se discuta acerca da importância do atendimento de alunos deficientes com informações de cunho científico, adequando-se a linguagem e os conteúdos de acordo com os sujeitos a que se destinam. Assim, deve-se pensar num processo de orientação que privilegie a todas as pessoas que atuam de forma direta ou indireta, com os alunos com deficiência. É preciso que, do diretor ao porteiro da escola, exista um entendimento básico que permita a todos perceberem sua importância nesse processo e, também, como cada um pode ajudar – de acordo com suas atribuições e condições – para que a escola seja, de fato, um ambiente inclusivo.

Em um de seus relatos, P4 verbalizou sobre grupo de apoio. O grupo de apoio é uma idéia que deve ser estudada; a criação de equipes ou grupos que apoiassem as escolas, professores e alunos em relação à inclusão, que trabalhassem como facilitadores da inclusão, favoreceria a implementação da inclusão do aluno deficiente no ensino regular e, conseqüentemente, na sociedade.

Stainback e Stainback (1999) indicaram a necessidade de redes de apoio para facilitar a implementação da inclusão, estas redes constituem grupos de apoio mútuo e para o funcionamento das mesmas é necessário seguir alguns princípios básicos, dentre eles: A rede de apoio baseia-se na premissa de que cada um tem suas capacidades, potencialidades, inclusive os alunos classificados como pessoas com deficiência; os indivíduos são únicos e diferem em suas necessidades; os apoios proporcionados visam também capacitar uma pessoa para buscar apoio; a rede de apoio não deve ser usada apenas em épocas de dificuldade; a rede de apoio deve ser conduzida por alunos, professores, pais, diretores, especialistas, voluntários da comunidade e outros funcionários da escola; deve-se tomar o cuidado para que o apoio proporcionado não torne o indivíduo apoiado dependente dele.

### 5.1.6.3 Apoio de professores especializados no processo de inclusão do aluno deficiente

As três escolas em que trabalhavam os participantes contavam com o funcionamento de salas de recursos para deficientes mentais e auditivos. Por meio dos relatos, pôde-se perceber que todos os participantes estavam mantendo contato com os professores especializados.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
		<p>“[...] qualquer dúvida [...] sempre procuro a professora da sala de recurso, hoje mesmo eu liguei para ela para ver o conceito dos alunos, se está de acordo com o que eu vou dar...”. (P1)</p>	<p>“[...] ele [aluno deficiente] omite letras [...] a professora da sala de recurso também não soube me orientar [...] TOda terça-feira no HTPC eu conversei com ela sobre eles [alunos deficientes]”. (P1)</p>	<p>“Eu procuro sempre a professora da sala de recurso”. (P1)</p> <p>Precisei [apoio] [...] eu vi mais o problema do A1 de omitir letras, a professora da sala de recurso falou que o problema dele é esse, que na sala dela ele também tem esse problema [...] todo HTPC eu conversei com ela. <i>Vocês desenvolvem algum trabalho relacionado?</i> Não, o trabalho dela é o dela, o meu é o meu”. (P1)</p>
	<p>“[...] acabei de conversar com a professora [sala de recurso] que preparou essa criança [...]”. (P2)</p>	<p>“[...] a gente tem se cruzado e ela sempre diz que está tudo bem”. (P2)</p> <p>“[...] na sala de recursos [...] eu e a professora nós estamos conversando bastante para ver [...] o que nós duas precisamos trabalhar juntas para que ela [aluna deficiente] aprenda, acho que estamos no caminho certo [...] Ela me procura também no HTPC [...]”. (P3)</p>	<p>“[...] a professora da sala de recurso [...] se eu tiver algum problema é com ela que eu vou procurar resolver”. (P2)</p> <p>“Nós nos encontramos todas as terças-feiras nos HTPCs, a gente troca idéia [...]”. (P3)</p>	<p><i>“Você precisou do apoio do professor especializado?</i> Não.</p> <p><i>“Você continua mantendo contato com a professora da sala de recursos?</i> Sim, toda semana nos HTPCs [...] Para saber se o comportamento da aluna deficiente era o mesmo comigo e com ela, sobre as atividades da sala de aula eu pergunto e ela me orienta [...] só de conversar, não foi necessário nada mais concreto”. (P3)</p>
<p>“A professora da classe especial. Ela pediu que eu trabalhasse igual com todos [...]”. (P4)</p>	<p>“Desde que tenha as salas de recursos, algum apoio, eu acho que sim. Eu acho que só a gente não [...]”. (P4)</p>		<p>“[...] a professora da sala de recurso também me auxilia, ela passa na classe e pergunta como ele [aluno surdo] está [...] a gente se encontra no HTPC [...]”. (P4)</p>	<p>“[...] ela [professora da sala de recurso] passa na sala, pergunta como está o aluno [surdo] fala como foi com ela de manhã [...] todas as ocorrências ela está passando para mim [...] tarefas, peço para ela auxiliar porque em casa a mãe não sabe ler [...] ela [professora] passa para mim atividades que ela está trabalhando, eu passo atividades para ela dar continuidade”. (P4)</p>
	<p>“A professora da sala de recurso ficou de vir para a gente trocar informação sobre o aluno [...] eu vou conversar com a professora da sala de recurso, ela já do ano passado tem todos os dados que trabalhou [...]”. (P5)</p>	<p>“A gente faz um trabalho paralelo, a sala de recurso e a sala de aula”. (P5)</p> <p>“[...] eu conversei com ela [professora da sala de recurso] para ver o que a gente pode fazer [...]”. (P5)</p>	<p>“[...] [apoio] da sala de recurso, para poder trabalhar a dificuldade dele [aluno deficiente] [...] recebi uma queixa da professora [da sala de recurso], ele faltou bastante este bimestre”. (P5)</p>	<p>“De vez em quando eu recorro, pergunto para as meninas [professoras das salas de recursos] como está [...] a gente trabalha com produção de texto e elas [professoras das salas de recursos] também estão seguindo o mesmo estilo de</p>

				trabalho para melhorar o desempenho do aluno deficiente [...]". (P5)
--	--	--	--	----------------------------------------------------------------------

Quadro 41- Relatos sobre o apoio de professores especializados ao professor do ensino regular que atua com alunos deficientes.

Segundo Aranha (2004), é de essencial importância que cada sistema defina com clareza, entre outras coisas, o trabalho cooperativo entre o professor do ensino comum e o professor especialista, o registro formal do processo de escolarização do aluno, a garantia de apoio profissional especializado, a parceria com outras áreas da atenção pública, dentre outros.

As três escolas onde foram coletados os dados desta pesquisa contavam com salas de recursos e professores especializados. Os participantes poderiam, portanto, ter fácil acesso a este profissional, caso necessitassem de ajuda. Os relatos de alguns participantes (P2 e P4) indicaram que o contato mantido com o professor especializado era ocasional e não proposital, provavelmente porque não estavam tendo dificuldade para lidar com o aluno deficiente. A presença do professor especializado trabalhando na escola pode oferecer um pouco mais de segurança ao professor do ensino regular que trabalha com aluno deficiente.

Por meio dos relatos de P3 e P5, que trabalhavam com alunos deficientes mentais, pôde-se perceber que estes participantes mantinham contato freqüentemente com o professor especializado e, com o decorrer do tempo, começaram a direcionar esse contato para o desenvolvimento de um trabalho em conjunto com tal profissional no sentido de melhorar o atendimento do aluno deficiente em sala de aula.

#### 5.1.6.4 Apoio dos pais no processo de inclusão de seus filhos

No grupo dos cinco professores, pôde-se perceber que todos eles informaram que a participação da família é importantíssima no processo de inclusão, porém, deste grupo, pôde-se perceber que quatro professores raramente tiveram contato com a família, somente por meio de bilhetes, apenas um professor (P5) teve contato com a mãe do aluno deficiente, como se pode observar no quadro a seguir:

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
		<p>“Tive contato com a mãe do A1 [...] pessoalmente [...] a mãe do A2 só através de bilhete porque ela não vai à escola [...]”. (P1)</p>	<p>“Da mãe do A1 sim, mas do A2 eu não recebo muito apoio não [...]”. (P1)</p> <p>“[...] eu sei que se eu precisar da família eu posso contar, os pais [da aluna deficiente] eu não conheço, eu conheço a irmã, adulta já”. (P2)</p>	<p>“Os pais do A1 sim, mas do A2 não vieram nessa última reunião. A mãe do A2 veio na festa porque ele dançou [...] eu acho que não tem aquela dedicação que deveria ter, eles participam quando são chamados, mas não é aquela... [...] eu acho que eles deveriam estar mais a par da situação dos filhos, ajudando, colaborando, sem ter que a professora ir atrás, pedir...”. (P1)</p> <p>“[...] não conheço [os pais da aluna deficiente] [...] se tivesse precisado eu chamaria [...] Se o pai procurasse o professor no começo do ano FACILITARIA o envolvimento social do professor com o aluno e renderia melhor, o professor poderia se direcionar com mais SEGURANÇA [...] sem saber a gente vai por dedução [...] explicar as limitações do seu filho [...] você detecta até um certo ponto [...] do que ele é capaz, do que não é, o que o deixa nervoso, o que o magoa [...]”. (P2)</p>
	<p>“Os pais dessa aluna [deficiente] vieram te procurar? Não”. (P3)</p> <p>“[...] ela [a mãe do aluno surdo] só falou assim: ‘O A1 está aqui, estou indo, estou com pressa, depois eu volto para conversar’. E não houve mais conversa [...] eu sei, através das outras professoras, que se chamar a mãe vem [...]”. (P4)</p>	<p>“[...] a gente já pediu para a mãe vir, mas a mãe não vem [...], não depende só da escola, depende da mãe também se interessar e vir [...]”. (P3)</p> <p>“Só com a mãe [contato]. Foi só aquela vez depois ela não veio mais”. (P4)</p>	<p>“[...] não conheço os pais dela [...] os pais sabem muitas coisas dos filhos que nós não sabemos, precisaria haver mais comunicação [...] se a escola está proporcionando a inclusão, é um DEVER deles vir aqui, saber quem é a professora, como a filha está se saindo [...]”. (P3)</p> <p>“[...] atividades para fazer em casa muitas vezes volta sem fazer [...] manda bilhete avisando [faltas do alunos], manda atestado [...] nessa parte ela tem ajudado”. (P4)</p>	<p>“Os pais da aluna deficiente vieram te procurar? Não, eu não conheço os pais dela [...] com a professora da sala de recursos eles têm mais contato [...] Como os pais da aluna poderiam contribuir? Talvez ajudando em casa, se é que têm condições [...] eu não sei em que mais eles poderiam ajudar porque eu não conheço direito, não sei o nível de escolaridade deles, nada”. (P3)</p> <p>“[...] ela [mãe do aluno surdo] esteve mais presente no 3º bimestre [...] Na reunião ela não veio, só que ontem ela já esteve aqui [...] no caso das lições de casa eu chamei a mãe, ela falou que não sabe ler [...]”. (P4)</p> <p>“E das festividades da escola, os pais participam? Não, eles moram muito longe, dependem de transporte. Como os pais poderiam colaborar? [...] presente aqui na escola, ser mais assíduos nas reuniões, estar em parceria com a professora”. (P4)</p>
<p>“[...] apoio dos pais, que é fundamental [...]”. (P5)</p>	<p>“[...] ele [aluno deficiente] não leva o caderno de tarefa [...] a mãe nunca veio saber se estava tendo tarefa ou não [...] os pais têm que auxiliar nessa formação, não ficar só</p>	<p>“[...] estava mais agressivo [aluno deficiente] [...] a gente chamou a mãe [...] A mãe veio umas duas vezes [...] comentei sobre a tarefa e ela disse que não tinha estudo, ia</p>	<p>“Vieram, eles [os pais do aluno deficiente] conversam comigo e com a vice-diretora [...] a mãe contribui da forma dela, que nem sempre é tão eficiente quanto poderia ser</p>	<p>“[...] a mãe do aluno [deficiente] vem sempre conversar [...] A tarefa [...] a mãe fala que não consegue ajudar porque é analfabeta [...] ela veio falar sobre o</p>

	para a escola [...]”. (P5)	estudar agora, à noite ela faz o EJA [...] a mãe, o pai... tem que ter pulso mais firme [...] não é porque não sabe ler, escrever que não vai cobrar”. (P5)	[...] a tarefa ele tem feito umas, outras não [...] ele [o aluno] não vê a cobrança”. (P5)	medicamento que o aluno estava tomando [...] às vezes o irmãozinho tira sarro [...] na família seria importante falar que se ele é diferente é por causa disso e disso [...] para não ocasionar constrangimento para o aluno deficiente [...] falta orientação para a mãe [...] como desenvolver o filho [...]”. (P5)
--	----------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 42- Relatos sobre o apoio dos pais dos alunos diante da inclusão do deficiente no ensino regular.

Para Canotilho (2002), os pais devem atuar, primeiro como os agentes que irão solicitar (ou exigir) o ingresso de seu filho na escola e, segundo, como colaboradores no processo de adaptação de seu filho num ambiente diferente do núcleo familiar, onde a criança passará a interagir com um grupo social mais amplo e diversificado.

Na presente pesquisa, verificou-se que os pais não atuaram como agentes que solicitaram o ingresso do filho deficiente na escola, os professores nem sabiam, que tais alunos freqüentariam suas salas de aula. A decisão foi tomada pela secretaria da escola, talvez até sem o conhecimento dos pais, porém, os relatos indicaram que os professores cobravam o envolvimento dos pais na educação dos filhos. Se os pais não participaram da decisão de matricular o filho no ensino regular, como se pode então cobrar uma colaboração dos mesmos no processo de inclusão do filho? Pelo que se pôde notar nos relatos, a escola não estava encontrando mecanismos de participação dos pais, isto estava ficando nas mãos dos professores.

Janial e Manzini (1999) pesquisaram junto a diretores de escola sobre o ponto de vista destes em relação à integração do aluno deficiente no ensino regular e uma das dificuldades apontadas pelos diretores foi a falta de informação, a resistência e a pouca participação dos pais. Segundo Blanco e Duk (1997), a participação dos pais das crianças deficientes no processo educacional de seus filhos pode contribuir notavelmente para o seu adequado desenvolvimento. É fundamental que colaborem nas atividades da escola, que contribuam na avaliação e no planejamento do currículo, que apóiem determinadas aprendizagens em casa e que colaborem na observação dos progressos de seus filhos.

A participação dos pais na formação escolar do filho, principalmente dos pais de alunos deficientes matriculados no ensino regular é essencial no processo de inclusão, dividindo responsabilidades e ensinando, aos professores e a toda a comunidade escolar, a como lidar com seu filho deficiente.

Dentre o grupo de professores, três deles (P1, P2, P4) demonstraram em seus relatos não ter necessitado do apoio dos pais. Em outras classes analisadas, relataram não estar tendo dificuldade para ensinar e para lidar com o comportamento dos alunos deficientes, talvez sejam estes o motivo para, até então, não terem solicitado a presença dos pais na escola.

Assim como acontece com pais de alunos sem deficiência, que normalmente só são chamados para comparecer à escola quando o filho apresenta problemas, um dos participantes (P5), que trabalhava com aluno com deficiência mental, solicitou a presença dos pais devido a dificuldades com o comportamento do aluno. A professora aproveitou o momento para cobrar da mãe a tarefa do aluno. A participante relatou que a mãe do aluno deficiente informou que não tinha estudo, e iniciaria agora o EJA (Alfabetização de Jovens e Adultos).

A participação dos pais dos alunos deficientes e não deficientes é essencial para a implementação da inclusão, eles podem participar orientando seus filhos, entre outras coisas, quanto ao respeito com as pessoas deficientes, discutir questões relacionadas às diferenças, oportunidades sociais e educacionais, acessibilidade.

#### 5.1.6.5 Apoio de colegas de trabalho no processo de inclusão do aluno deficiente

A maioria dos participantes relatou, nesta subclasse, que não estava necessitando do apoio de colegas para trabalhar com os alunos deficientes. P2 afirmou categoricamente que não precisou deste apoio. Apenas um participante (P5), que trabalhava com aluno com deficiência mental, relatou estar recebendo apoio de colegas para o planejamento semanal das aulas.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
		<p><i>“Você precisou pedir ajuda para alguém em relação a esta aluna deficiente? Não, ela é bastante adequada ao contexto da sala”. (P2)</i></p>	<p><i>“Não [precisou], está comigo mesmo”. (P2)</i></p>	<p><i>“Você precisou pedir apoio para outros colegas professores? Não porque eu não vi tanta necessidade [...]”. (P1)</i></p> <p><i>“Você precisou do apoio de algum colega professor? Não [...]”. (P2)</i></p> <p><i>“Você precisou da ajuda de colegas professores para trabalhar com a aluna deficiente? Não”. (P3)</i></p> <p><i>“Não precisei [apoio de</i></p>

		<p>“A gente prepara no planejamento [...] uma semana antes [...] a gente senta com as professoras das outras 3<sup>a</sup>.s séries das três escolas municipais [...]”. (P5)</p>	<p>colegas] porque elas [professora da sala de recurso e coordenadora] já estavam me auxiliando [...]”. (P4)</p> <p>“[...] eu estou sempre conversando com as professoras ou a professora dele do ano passado ou a professora da sala de recurso daqui ou a professora da sala de recurso do ‘Maestro’ [...] elas me mostram como ele era, como ele tem avançado.” (P5)</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 43- Relatos sobre o apoio de colegas de trabalho ao professor que atua com alunos deficientes inseridos.

Para Stainback e Stainback (1999), a inclusão de alunos deficientes no ensino regular pode trazer muitos benefícios para os professores que têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades profissionais em uma atmosfera de coleguismo, colaboração e de apoio aos colegas. Para os professores, é a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe. A colaboração e a consulta aos colegas ajudam aos professores a melhorar suas habilidades profissionais provocando efeitos visíveis sobre a aprendizagem dos alunos.

Nos relatos de um dos participantes (P5), pôde-se perceber a concepção de que é necessário o trabalho em equipe, apoiar-se para discutir e elaborar atividades, conteúdos, que serão utilizados no ensino dos alunos. Planejar conjuntamente, trabalhar em equipe pode contribuir para a implementação da inclusão de alunos deficientes no ensino regular. Nestes momentos, acontece a troca de idéias, de experiências e pode proporcionar maior segurança ao professor que trabalha com o aluno deficiente.

Os relatos de P2 indicaram que a participante não necessitou da ajuda de colegas, talvez isto seja devido ao fato de não estar tendo dificuldade para atuar com a aluna deficiente em sala de aula, como se pôde notar em relatos de outras subclasses.

#### 5.1.6.6 Apoio da comunidade no processo de inclusão do aluno deficiente

Nesta subclasse, o destaque foi os relatos de P5. A participante pareceu estar convicta sobre a necessidade da participação da comunidade e pareceu também valorizar o envolvimento da comunidade no processo de inclusão.

1ª. sessão de coleta	2ª. sessão de coleta	3ª. sessão de coleta	4ª. sessão de coleta	5ª. sessão de coleta
				<p>“[...] a gente não está em contato com a comunidade para saber a opinião deles [sobre inclusão] [...] <i>A comunidade participa das festividades da escola?</i> Eles participam”. (P1)</p> <p>“<i>Como a comunidade poderia contribuir no processo de inclusão dos alunos deficientes no ensino regular?</i> Só se for ajudando, na elaboração da... por exemplo, na festa que participaram as crianças incluídas teve dança, só se for ajudando numa dança, ajudar a criança ali”. (P1)</p> <p>“[...] fora do contexto da escola, as comadres, acham um absurdo [...] acham utópico a inclusão [...] mas nós que já estamos envolvidos já não achamos mais este absurdo”. (P2)</p> <p>“[...] só o fato de não rejeitarem, não criar problemas já estariam contribuindo [...] a nossa comunidade é muito participativa [...] é bem envolvida. <i>Com a inclusão?</i> Não sei [...] se alguém veio aqui diretamente por causa dos incluídos eu nunca percebi”. (P2)</p> <p>“[...] são participativos [...] quando tem uma festa, às vezes trazendo prendas [...] Quando a gente manda um recado [...] a maioria vem atrás [...]”. (P3)</p> <p>“<i>Você acha necessário a participação da comunidade no processo de inclusão de deficientes?</i> Sim, no sentido de conscientizar e de aceitar, não haver rejeição, para a comunidade estar preparada para receber a criança [...] até para ajudar uma criança descer da condução, no portão [...] não sei até que ponto a comunidade também não vai criar problema”. (P3)</p> <p>“<i>A escola recebe apoio da comunidade?</i> Recebe [...] não só com a inclusão, mas a tudo que compete à escola [...] <i>A comunidade participa das festividades da escola?</i> Sim. <i>Como a comunidade poderia contribuir no processo de inclusão do aluno deficiente?</i> A comunidade [...] trabalha com os colegas [...] Associação de Pais e Mestres, pode ver as dificuldades que</p>

<p>“Eu acho que, professor, escola, comunidade e pais têm que caminhar juntos [...] têm que ter envolvimento de todos”. (P5)</p>	<p>Às vezes eles [alunos] têm um trabalho de pesquisa [...] com os pais, os avós, com o comércio do bairro, é uma forma de envolver a comunidade”. (P5)</p>	<p>[...] ele estava freqüentando o projeto, então a tarde dele já estava completa [...] ele foi até parece que desligado ou afastado, por certo tempo do projeto [projeto municipal incluindo atividades escolares, de lazer, etc), devido a essas malícias que ele JÁ adquiriu [...]”. (P5)</p>		<p>a escola enfrenta para receber estes alunos e com a comunidade ver o melhor para a escola”. (P4)</p> <p>“[...] participação de pais em eventos... quando faz um trabalho de pesquisa [alunos], que eu vá levar para fora algum problema ou que a comunidade venha não, mas [escola] atende os pais, a comunidade escolar [...] a gente sugeriu [...] abrir maior espaço para a participação dos pais na escola”. (P5)</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 44- Relatos sobre o apoio da comunidade ao professor que atua com alunos deficientes no ensino regular.

Segundo Melo & Martins (2004), é fundamental que a comunidade escolar, diante da inclusão do aluno com deficiência, tenha um espaço para discutir sobre a deficiência, procurando tirar dúvidas e questionamentos de todos os seus membros, objetivando assim contribuir para desmistificar idéias errôneas e preconceituosas a respeito da pessoa que a apresenta.

O fato da maioria das participantes não ter apresentado relatos sobre o apoio da comunidade pode significar que ainda não tenham conhecimento sobre o assunto ou mesmo por ainda não terem percebido como a comunidade pode participar e contribuir com o processo de inclusão do aluno deficiente no ensino regular.

Para que a comunidade possa contribuir de forma efetiva no processo de inclusão de alunos deficientes, é importante possibilitar à comunidade a reflexão sobre conceitos, princípios, valores e informá-la sobre legislações, características das deficiências, etiologia, etc. As informações devem alcançar, especificamente, a comunidade escolar. Faltam informações sobre as deficiências, o que pode resultar no aumento do preconceito e, conseqüentemente, no atendimento inadequado a esta parcela da população (MENDES, RODRIGUES & CAPELLINI, 2003).

No relato de P5, pôde-se perceber a concepção de que a participação da comunidade no processo de inclusão escolar do aluno deficiente era necessária e possível. A participante demonstrou que sabia como poderia atuar para envolver a comunidade, em conjunto com a escola, no sentido de facilitar a implementação da inclusão do aluno deficiente no ensino regular.

A comunidade pode contribuir com o processo de implementação da inclusão de alunos deficientes no ensino regular, estando presente na escola, entre outras coisas, colaborando com os professores diretamente no ensino do aluno, ajudando o professor na

preparação de materiais, participando e auxiliando na realização das festividades escolares, quando a escola também fizer a sua parte e abrir espaço para que a comunidade participe, ou ainda, a comunidade pode participar colaborando com os alunos na realização de atividades extra-classe, por exemplo, nas atividades de pesquisa de campo.

## 5.2 Mudanças de concepções dos participantes da pesquisa

O quadro a seguir apresenta um mapeamento sobre as mudanças de concepções dos participantes.

Classes	Subclasses	P1	P2	P3	P4	P5
Reações quanto à inclusão do aluno deficiente no ensino regular	Expectativa em relação à inclusão do aluno deficiente na sala de aula regular	X		X	X	
	Experiência em relação à inclusão do aluno deficiente na sala de aula regular		X			
	Aceitação do professor em relação à inclusão do aluno deficiente no ensino regular					
	Interação entre o aluno deficiente e os alunos não deficientes na sala de aula regular					
	Interação entre o aluno deficiente inserido e os alunos não deficientes fora da sala de aula (recreio)					
	Interação entre o aluno deficiente inserido e o funcionário da escola regular					
	Perfil do aluno deficiente para ser matriculado no ensino regular: o ponto de vista dos professores	X				
Preparação do professor e da escola para atuar diante da inclusão do aluno deficiente no ensino regular	Reações dos pais dos alunos deficientes e não deficientes em relação à inclusão de alunos deficientes no ensino regular					
	Formação do professor para atuar com o aluno deficiente na sala de aula regular					
Disponibilidade do professor em aprender e preparar-se para atuar com o aluno deficiente inserido no ensino regular	Iniciativas e preparação da escola para receber e atuar com o aluno deficiente na sala de aula regular					
O aluno deficiente no ensino regular: ensino e avaliação	Dificuldades do aluno deficiente em relação à aprendizagem					
	Adaptação de currículo para o aluno deficiente inserido no ensino regular					
	Adaptação de atividades para o aluno deficiente					
	Ritmo de aprendizagem do aluno deficiente na sala de aula regular		X	X		
	Metodologia de trabalho voltada para a inclusão do aluno deficiente na sala de aula regular					
	Participação do aluno deficiente na sala de aula e na escola regular					
	Potencial do aluno deficiente para a aprendizagem na sala de aula regular					
Dificuldades em relação à inclusão do aluno deficiente no ensino regular	Avaliação da aprendizagem do aluno deficiente na sala de aula regular			X		X
	Dificuldades em lidar com a diversidade em sala de aula				X	
	Dificuldade em lidar com a disciplina / comportamento do aluno deficiente em sala de aula		X	X		
	Dificuldade para ensinar o aluno deficiente					X
Apoio no processo de inclusão do aluno deficiente no ensino regular	Dificuldades relacionadas à idade do aluno deficiente inserido					
	Apoio ao aluno deficiente no processo de inclusão					
	Apoio da escola no processo de inclusão do aluno deficiente					
	Apoio de professores especializados no processo de inclusão do aluno deficiente					
	Apoio dos pais no processo de inclusão de seus filhos					
	Apoio de colegas de trabalho no processo de inclusão do aluno deficiente					
Apoio da comunidade no processo de inclusão do aluno deficiente						

Quadro 45 – Mudanças de concepções dos participantes em relação as classes e subclasses identificadas.

Legenda: X – houve mudança de concepção.

Observando o Quadro 45, pode-se obter uma visão global sobre as mudanças de concepções. Pode-se observar que poucas foram as mudanças ocorridas.

Tais mudanças, como discutidas anteriormente, se referiram à subclasse *Expectativa em relação à inclusão do aluno deficiente na sala de aula regular* onde ocorreu maior número de mudanças. As mudanças de concepção nos relatos se referiram ao sentimento de medo dos professores em relação ao comportamento do aluno deficiente, aliado ao comportamento do grupo. Porém, pôde-se perceber nos relatos das sessões seguintes, que esses sentimentos de medo deixaram de existir.

Quanto à *Experiência do professor em relação à inclusão do aluno deficiente*, a mudança de concepção pôde ser percebida nos relatos de P2: a inserção do aluno deficiente não a assustava. Na terceira sessão, relatou que a aluna deficiente não lhe havia criado conflito. Já na quinta sessão de coleta, P2 relatou que lhe causou impacto *afetivamente*.

Na subclasse *Interação entre o aluno deficiente e os alunos não deficientes na sala de aula regular*, não houve mudança de concepção. Porém, pode-se constatar que houve uma indicação de mudança de situação, como pode-se observar no relato de P3:

*(segunda sessão) E em relação a trabalhar a aceitação com os alunos [todos os alunos]? Nem foi necessário, eles aceitam, conversam [...] nem parece que nós estamos com a aluna incluída aqui, é normal [...].*

Da mesma forma, na subclasse *Adaptação de atividades para o aluno deficiente*, também não houve mudança de concepção, mas mudou a situação. P3 relatou, na primeira sessão, que tinha certeza que seria necessário adaptar atividades para o aluno deficiente. Na segunda e terceira sessão de coleta, relatou que não havia sido necessário adaptar atividades.

Na subclasse *Perfil do aluno deficiente para ser matriculado no ensino regular*, P1 indicou um fato interessante. Na primeira sessão, relatou que, para ser inserido, o aluno deficiente deveria estar preparado emocionalmente. Da terceira sessão em diante, a participante se refere ao nível cognitivo, e a exigência para a inclusão recai sobre a capacidade para aprender, possibilidade para aprender, raciocinar, pensar.

Sobre o *ritmo de aprendizagem do aluno deficiente*, foi possível também perceber mudança de concepção no relato de P2, segunda sessão de coleta: “[...] [aluna deficiente] está realizando as tarefas, nem parece uma aluna especial [...]”. Por esse relato, transparece a crença de que alunos deficientes, muito provavelmente, não tenham condições

de acompanhar o mesmo ritmo de aprendizagem que alunos sem deficiência. Na sexta sessão de coleta, última etapa, a participante relatou:

*“A aluna deficiente está melhor que os alunos que renderam o mínimo deles, ela conseguiu ficar com a média melhor que muitas crianças que nunca tiveram problema, eu acho que ela superou até as expectativas dela”.*

Na subclasse *Metodologia de trabalho voltada para a inclusão do aluno deficiente na sala de aula regular*, P3 relatou, na primeira sessão, que acreditava ser necessário utilizar uma metodologia diferente para trabalhar com alunos deficientes na sala de aula regular, o que indicou uma concepção inicial de que o trabalho com alunos deficientes exige a utilização de metodologias diferentes. Na terceira sessão de coleta, afirmou que não foi preciso mudar a metodologia.

Na subclasse sobre *avaliação*, P3 relatou inicialmente que seria necessário realizar uma avaliação diferente com o aluno deficiente, posteriormente, na terceira sessão de coleta, relatou que a aluna deficiente fez a mesma avaliação que os colegas.

Nesta mesma subclasse, P5, primeiramente, indicou que havia diferenciado a avaliação apenas para o aluno deficiente e, na sessão seguinte, relatou: “Foi diferenciada, não só para ele [aluno deficiente] para os outros alunos a gente teve que ter outro olhar sobre o próprio progresso dos alunos [...]”.

Em relação à subclasse *Dificuldade em lidar com a diversidade em sala de aula*, a mudança de concepção foi percebida nos relatos de P4. Em seu relato inicial, foi possível perceber a crença de que alunos surdos sempre apresentam problemas relacionados à comunicação e, portanto, sempre haveria uma barreira para o ensino, já na sessão seguinte, a participante relatou: “[...] ele fala e eu entendo o que ele fala, então não é tão complexo [...]”.

Nos relatos de P5, sobre a *dificuldade do professor para ensinar o aluno deficiente*, pôde-se perceber que a crença inicial era a de que seria muito complicado ensinar alunos com deficiência. Posteriormente, a participante pareceu ter mudado sua concepção em relação a essa questão: “Para ensinar não está tão complicado como eu imaginava que seria um pouco mais”.

Na subclasse *Dificuldade em lidar com a disciplina/comportamento do aluno deficiente em sala de aula*, nos relatos de P2 e P3, pôde-se perceber mudança de concepção. P3 indicou surpresa com o fato de a aluna deficiente não apresentar problemas de comportamento: “[...] nem parece que ela é uma aluna incluída [...] eu estava com medo da

disciplina [...] mas com esta aluna, não está tendo problema. Isto também foi uma surpresa [...]”. P2 relatou, na segunda sessão: “[...] mas, por enquanto, está dando para levar como se ela não tivesse sido incluída” e na sexta sessão relatou:

[...] ela não teve problemas mesmo. Eu ouço falar de outros alunos incluídos que é na disciplina que eles às vezes dão algumas alterações, mas como nós temos também alunos brilhantes que dão problemas terríveis de disciplina, eu não acho que isso seja uma característica só do deficiente, tem que ter um jogo de cintura muito grande do professor.

Nos relatos da maioria dos participantes, o que se pôde notar, foi que o grande medo, com relação à inclusão, estava mais relacionado a questões ligadas ao comportamento e disciplina do aluno. A maioria dos participantes indicou que o grande número de alunos na sala de aula regular, dificulta o atendimento dos alunos, no geral, e, relataram ainda, sobre a necessidade de preparação do professor para a inclusão.

## 6 CONCLUSÃO

Como se pôde perceber, as mudanças de concepções ocorridas foram poucas. Os participantes apresentaram maior número de mudanças de concepções na subclasse *Expectativa em relação à inclusão do aluno deficiente na sala de aula regular*, sendo que os relatos de P3 foram os que apresentaram mais mudanças.

Os relatos, de forma geral, parecem demonstrar, o que se poderia chamar de profecia auto-cumpridora, os relatos dos participantes partem de um preconceito (pré-conceito) que pode, em seguida, mudar ou não.

Como já citado anteriormente, alguns estudos da literatura apresentaram mudanças de concepções em relação à inclusão (GAMBARO, 2002; PEREIRA, 2002; ORTIZ, 2003; ROSA, 2003; ADAMUZ, 2003). Porém, essas mudanças de concepções observadas ocorreram após trabalhos de intervenção com professores, incluindo cursos de capacitação, programas de treinamento, reuniões para orientação e acompanhamento do professor.

As ações direcionadas para a inclusão do deficiente no ensino regular, como por exemplo, a oferta de cursos de capacitação, diminuição do número de alunos por sala de aula regular, trabalho em conjunto do professor especializado/professor do ensino regular, entre outras, poderiam contribuir para que, gradativamente, fosse implementada a inclusão e para que, aos poucos, o deficiente deixasse de ser visto com sentimentos de medo, de piedade e passasse a ser visto como alguém que tem limitações, mas também tem potencialidades e que têm direito as mesmas oportunidades de que qualquer outra pessoa.

Os relatos dos participantes demonstraram que, por si só, o simples ingresso dos alunos em sala não foi suficiente para que ocorressem mudanças de concepções, fato que precisa ser considerado nos processos de inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

ADAMUZ, R. C. *Inserção de um aluno deficiente em classe comum: uma reflexão sobre a prática pedagógica*. Londrina: Atrito Art Editorial, 2003. 130 p.

ALPINO, S. M. S. *O aluno com paralisia cerebral no ensino regular: ator ou expectador do processo educacional?*, 2003. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org). *Educação Especial: temas atuais*. Marília: UNESP, 2000. p. 1-11.

\_\_\_\_\_. Educação inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (Org). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundep, 2004. p. 37-60.

ARTIOLI, A. L. *A integração do aluno deficiente na classe comum: a visão do professor*, 1999. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2002.

BALEOTTI, L. R. *Experiência escolar do aluno com deficiência física no ensino comum: o ponto de vista do aluno*, 2001. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2000.

BATISTA A. S.; COSTA, M. P. R. Abordagens comunicativas e os impasses na construção da escrita do português por crianças surdas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 9, n. 2, p. 155-162, 2003.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERALDO, P. B. *As percepções dos professores de escola pública sobre a inserção do aluno tido como deficiente mental em classes regulares de ensino*. 1999. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 1999.

BEYER, H. O. Integração e inclusão escolar: reflexões em torno da experiência alemã. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 8, n. 2, p. 157-168, 2002.

\_\_\_\_\_. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 9, n. 2, p. 163-180, 2003.

\_\_\_\_\_. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2003/02/a3.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

BLANCO, R; DUCK, C. A integração dos alunos com necessidades especiais na região da América Latina e Caribe: situação atual e perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon Editora SENAC, 1997. p. 184-195.

BOSELLI, L. R. V. *A opinião de pais sobre o ensino inclusivo de alunos deficientes*, 2001. 96f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 1.

BRAZIL DE PAIVA, C. M. *O ingresso de portadores de paralisia cerebral no ensino regular: percepção de mães*. 1997. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

CANOTILHO, M. M. A integração de crianças portadoras de deficiência física no ensino regular segundo a perspectiva de seus pais. *Revista brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 8, n. 1, p. 15-26, 2002.

CRUZ, G. C.; RAZENTE, D. M. R.; MANGABEIRA, E. M. C. Considerações de professores de Educação Física sobre o atendimento de alunos de classes especiais inseridos em ambientes educacionais sob a perspectiva da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 9, n. 2, p. 211-226, 2003.

DAL-FORNO, J. P.; OLIVEIRA, V. F. Ultrapassando barreiras: professoras diante da inclusão. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2005/02/a10.htm>>. Acesso em: 21 dez. 2005.

DENARI, F. E. Sexualidade & Deficiência: reflexões sobre conceitos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 8, p. 9-14, 2002.

DE VITTA, F. G. F.; SILVA, K. P. L.; MORAES, M. C. A. F. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru. *Revista brasileira de educação especial*, Marília, v. 10, n. 1, p. 43-58, 2004.

DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. *Revista brasileira de educação especial*, Marília, v. 3, p. 93-100, 1995.

FAGUNDES, A. J. F. M. *Descrição, definição e registro do comportamento*. 12 ed. São Paulo: EDICON, 1999. 126 p.

FALEIROS, M. H. S. *A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas*. 2001. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

FREITAS, S. N.; CASTRO, S. F. Representação social e educação especial: a representação dos professores de alunos com necessidades educativas especiais incluídos na classe comum do ensino regular. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_rs\\_e\\_educacao\\_especial.asp?f\\_id\\_artigo=546](http://www.educacaoonline.pro.br/art_rs_e_educacao_especial.asp?f_id_artigo=546)> (incluído no site em 29/01/04). Acesso em: 21 dez. 2005.

FUJISAWA, D. S. *Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças: implicações na formação do fisioterapeuta*, 2000. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GAMBARO, J. C. *Capacitação de professores de classe inclusiva: efeitos sobre as atividades frente ao aluno com deficiência auditiva*, 2002. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

GIL, M. E. A. Inclusão digital e inclusão social: o papel da acessibilidade. In: OMOTE, S. (Org). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundep, 2004. p. 159-182.

HERRERO, M. J. P. Educação de alunos com necessidades especiais: bases psicológicas: cadernos de atividades. Tradução Maria Helena Maurão Alves Oliveira, Marisa Bueno Mendes Gargantini. Bauru: EDUSC, 2000. 196 p.

HORNBY, G.; KIDD, R. Transfer from special to mainstream: ten years later. *British Journal of Special Education*. Vol. 28 nº 1, 2001, p. 10-17. Disponível em: <[www.iatseireland.com/material/Debates/AgeOfInclusion/AgeOfInclusion.htm](http://www.iatseireland.com/material/Debates/AgeOfInclusion/AgeOfInclusion.htm)>. Acesso em: 22 dez. 2005.

JANIAL, M. I.; MANZINI, E. J. Integração de alunos deficientes sob o ponto de vista do diretor de escola. In: MANZINI, E. J. (Org). *Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica*. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 1999. p. 1-25.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W., STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21-34.

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

\_\_\_\_\_. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: OMOTE, S. (Org). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundep, 2004. p. 113-144.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. In: *Didática*: São Paulo, v. 26/27, p. 149-158. 1990/1991.

MANZINI, E. J.; SIMÃO, L. M. Concepção do professor especializado sobre a criança deficiente física: mudanças em alunos em formação profissional. In: DIAS, T. R. S.; DENARI, F. E.; KUBO, O. M. (Org). *Temas em Educação Especial 2*. São Carlos: UFSCar, 1993. p. 25-54.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, A pesquisa qualitativa em debate. *Anais...* Bauru: SIPEQ, 2004. ICD.

\_\_\_\_\_. *Análise de dissertações e teses em educação especial produzidas no Programa de Pós-Graduação em educação da UNESP, Marília (1993-2004)*, 2005. No prelo.

MARTINS, L. A. R. Integração escolar do portador da síndrome de Down: um estudo sobre a percepção dos educadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 3, nº 5, p. 73-85, 1999.

MARTINS, G. A. H. *A integração do aluno deficiente na classe comum: o ponto de vista de alunos do ciclo I do ensino fundamental*, 1999. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2004.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*, 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em Educação Especial. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 53-64.

MENDES, E. G.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação especial*, Marília, v. 9, n. 2, p. 181-194, 2003.

MENDES, E. G.; WILLIAMS, L. C. A.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *O programa de pós-graduação em Educação Especial: Resumos de Teses e Dissertações*. São Carlos: EDUFSCar, 2004.

MOBERG, S.; SAVOLAINEN, H. Struggling for inclusive education in the North and the South: educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *Int J Rehabil Res*. Mar: vol. 26 nº 1, 2003, p. 21-31. Disponível em: <[www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?)> Acesso em: 22 dez. 2005.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções dos professores do ensino regular em relação à inclusão. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 7., 2005, Belo Horizonte. No prelo.

MONTEIRO, M. I. B. A interação de crianças com Síndrome de Down e outras crianças na pré-escola comum e especial. In: MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon Editora SENAC, 1997. p. 119-127.

MONTES, S. M. *O aluno cego no ensino regular: o ponto de vista de professores, alunos, inspetores e coordenadora pedagógica*, 2002. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

MOREJÓN, K. *A inclusão escolar em Santa Maria/RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e de seus professores*, 2001. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

MORI, N. N. R. Ensinar, aprender e diversidade: representações de alunos especiais inseridos em classes regulares. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 123-129.

MUSHORIWA, T. A. Study of the attitudes of the primary school teachers in Harare towards the inclusion of blind children in regular classes. *British Journal of Special Education*. Vol. 28 nº 3, p. 142-147, september, 2001. Disponível em: <[www.internationalsped.com/documents/ACF191D.doc](http://www.internationalsped.com/documents/ACF191D.doc)>. Acesso em: 22 dez. 2005.

O'BRIEN, J.; O'BRIEN, C. L. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 48-66.

O'DONOGHUE, T. A.; CHALMERS, R. How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*. V. 16, issue 8, November 2000, p. 889-904. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?S1413](http://www.scielo.br/scielo.php?S1413)> Acesso em: 19 dez. 2005.

OLIVETO, J.; MANZINI, E. J. Dificuldades de professores de pré-escola no trabalho de integração com alunos com deficiência. In: MANZINI, E. J. (Org). *Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica*. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 1999. p. 27-56.

OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 6, n. 1, p. 43-64, 2000.

\_\_\_\_\_. *Inclusão: da intenção à realidade*. In: OMOTE, S. (Org). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundep, 2004. p. 1-10.

ORTIZ, L. G. M. *Capacitando professores de ensino fundamental em serviço para uma educação Inclusiva*, 2003. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

PACHECO, E.; SHIMAZAKI, E. M. Reflexões sobre matemática e educação especial. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 583-592.

PEREIRA, E. C. *Avaliação de uma experiência de formação para formadores de professores de magistério sobre educação inclusiva*, 2002. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

PINHEIRO, E. M. C. D. *Professores do ensino regular e educação inclusiva de alunos com perda auditiva*, 2003. 170 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

QUEIROZ, M. I. P. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991, v. 7.

RAMOS, D. K. Integrando as diferenças: crianças com necessidades especiais no ensino regular. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2005/02/a14.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

ROSA, L. C. S. *Formação continuada de seus atendentes para inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches*, 2003. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

ROSSIT, R. A. S.; ARAUJO, P. M.; NASCIMENTO, M. H. Matemática para deficientes mentais como objeto de pesquisa: análise e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 119-142, 2005.

SAAD, S. N. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 9, n. 1, p. 57-58, 2003.

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

SÃO PAULO (Estado). Resolução 95, de 21 de novembro de 2000. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 22 nov. 2000.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_2002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_2002)>. Acesso em: 20 dez. 2005.

STAINBACK, W. et al. A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo?. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 240-250.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 223-230.

\_\_\_\_\_. Estruturando a sala de aula para evitar comportamentos inadaptados. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 387-393.

TESINI, S. T.; MANZINI, E. J. Perspectivas de professores que trabalham com deficientes mentais sobre a proposta de inclusão na rede oficial de ensino. In: MANZINI, E. J. (Org). *Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica*. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 1999. p. 85-96.

TESSARO, N. S. *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 202p.

TUNES, E.; SIMÃO, L. M. Sobre análise do relato verbal. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 303-324, 1998.

VALLE, M. H. F.; GUEDES, T. R. Habilidades do professor frente à inclusão. In: SOBRINHO, F. P. N. (Org). *Inclusão educacional: pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003, p. 42-61.

VIANNA, F. M. G. *A política da inclusão e a formação de professores*, 2005. 169f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

VILLA, R. A.; THOUSAND, J. S. Colaboração dos alunos: um elemento essencial para a elaboração de currículos no século XXI. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 200-222.

VITALIANO, C. R. *Concepção de professores universitários da área de Educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores*, 2002. 308 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.