



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS – (CCAAB)  
CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA**

**TIAGO ALVES BARBOSA**

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO  
REGULAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA**

Cruz das Almas – BA  
2014

**TIAGO ALVES BARBOSA**

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO  
REGULAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como requisito parcial para a conclusão do curso.

**Orientadora: Profa. Dra. Susana Couto Pimentel.**

Cruz das Almas – BA  
2014

## FICHA CATALOGRÁFICA

Barbosa, Tiago Alves.

Inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores de escola pública / Tiago Alves Barbosa.\_ Cruz das Almas, BA, 2014.  
86f.; il.

Orientadora: Susana Couto Pimentel.

Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas.

1. Educação Inclusiva – Deficientes. 2. Inclusão Escolar – Ensino Médio. I. Barbosa, Tiago Alves. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas. III. Título.

**TIAGO ALVES BARBOSA**

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO  
REGULAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

**BANCA EXAMINADORA**



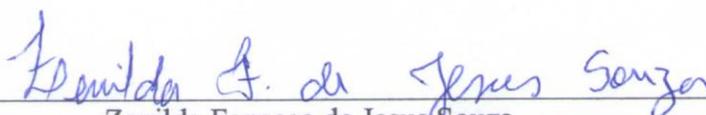
---

Profª. Dra. Susana Couto Pimentel - Orientadora  
Doutora em Educação - FACED/UFBA  
Instituição: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



---

Rosana Cardoso Barreto Almássy  
Mestre em Botânica – Universidade Federal de Viçosa  
Instituição: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



---

Zenilda Fonseca de Jesus Souza  
Mestre em Educação Especial – UEFS/Centro de Referência Latino-americano para a  
Educação Especial/Cuba  
Instituição: Universidade Estadual de Feira de Santana

## AGRADECIMENTOS

*Quero aqui expressar meus mais sinceros agradecimentos!*

*À Deus, pela vida por me oportunizar realizar mais este sonho, por todos os momentos de alegria que me proporcionou durante esta caminhada e também pelo discernimento e força necessários nos momentos difíceis!*

*À minha orientadora, Dr<sup>a</sup>. Susana Pimentel que durante este tempo me proporcionou um grande crescimento profissional e pessoal. Obrigada pelas suas orientações, dedicação e amizade e principalmente por acreditar em mim!*

*Aos meus pais pelo apoio, incentivo, dedicação e por me conduzir por sábios caminhos, que me proporcionaram hoje concretizar este sonho.*

*Aos meus irmãos pelo incentivo, apoio e força nos momentos difíceis.*

*A Franciele pelo companheirismo, apoio, dedicação, confiança e compreensão nos momentos de ausência!*

*A minha querida família, pelo carinho, pelas orações, e pelo incentivo.*

*Aos meus colegas de turma e curso, amigos que conquistei durante esta caminhada, especialmente Téo, Rafael, Fátima, Laise, Neuza, Murilo e Elisangela. Obrigado pelas suas amizades e contribuições, pelo incentivo e por acreditar em mim!*

*Aos amigos e colegas do GEDI, em especial Lívia e Aline. Vocês são pessoas maravilhosas, obrigada pelas contribuições e incentivos.*

*Aos mestres que compartilharam seus conhecimentos e experiências, no decorrer desta caminhada.*

*E a todos que me acompanharam nesta etapa tão importante da minha vida, serei eternamente grato!*

# **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**

## **INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA**

### **RESUMO**

A forma de pensar acerca da deficiência traz como consequência as ações direcionadas às pessoas que a possuem. Até a metade do século XX estas pessoas estiveram impedidas de participar de espaços comuns a todos. A constituição de 1988 iniciou o rompimento de barreiras à inclusão destas pessoas no meio social, garantindo-lhes o direito ao atendimento educacional na rede regular de ensino. No entanto essa realidade começou a ser modificada, a partir de 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO). Assim, pautados nos pressupostos legais acerca da inclusão educacional e certos de que a educação constitui-se como um direito humano, é que se justifica a importância da realização deste estudo, que propôs investigar: Quais as concepções e práticas pedagógicas de professores do ensino médio que atuam com estudantes com deficiência na escola regular? Portanto objetivou-se neste estudo: Compreender a concepção dos professores sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência na rede regular de ensino; Caracterizar as práticas pedagógicas utilizadas em sala pelos professores que atendem a estudantes com deficiência; Discutir a relação estabelecida entre as concepções e as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores que atendem a estudantes com deficiência. De acordo com a classificação e delineamento da pesquisa, optou-se pela metodologia qualitativa do tipo exploratória, e para o seu desenvolvimento foi utilizada a abordagem metodológica do “estudo de caso”. Participaram da pesquisa 11 professores do Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) Recôncavo II Alberto Tôrres, que atendem estudantes com deficiência em suas turmas. Desta forma os dados apontam para a necessidade de formação continuada dos participantes, bem como a necessidade de modificações em suas concepções acerca da deficiência e da aprendizagem dos estudantes que a possuem, pois estes acabam limitando suas ações pedagógicas pelas concepções que trazem da deficiência e da possibilidade de aprendizagem de seus alunos.

Palavras-chave: Inclusão. Estudantes com deficiência. Concepções e práticas pedagógicas. Escola pública.

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**

### **INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN EDUCATION REGULAR: CONCEPTS AND PRACTICE OF EDUCATIONAL PUBLIC SCHOOL TEACHERS**

#### **ABSTRACT**

The way of thinking about disability brings as a consequence the actions directed to people who have it. Until the mid-twentieth century these people were prevented from participating in common to all spaces. The 1988 constitution initiated the breakup of barriers to inclusion of these people in the social environment, guaranteeing their right to educational services in the regular school system. However this reality began to be modified, since 1990, the World Declaration on Education for All (UNESCO). Thus, guided by the legal assumptions about educational inclusion and certain that education is constituted as a human right, is it justified the importance of this study, which set out to investigate: What are the concepts and teaching of high school teachers practices working with students with disabilities in regular schools? Therefore the aim of this study: Understanding the design of teachers on learning disabled students in the regular school system; Characterize the pedagogical practices used in the classroom by teachers who serve students with disabilities; Discuss the relationship established between the conceptions and pedagogical practices used by teachers meeting the students with disabilities. According to the classification and design of the research, we chose the qualitative method of the exploratory type, and its development was used the methodological approach of "case study". The participants were 11 teachers of the Territorial Centre for Professional Education (CETEP) Reconcavo II Alberto Tôrres that serve students with disabilities in their classes. Thus the data point to the need for continuing education of the participants as well as the need for changes in their conceptions of disability and student learning to hold, because they end up limiting their pedagogical actions by ideas that bring disability and possibility of learning in their students.

**Keywords:** Inclusion. Students with disabilities. Pedagogical conceptions and practices. Public school.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. – Nível de formação acadêmica.....	37
Figura 2. – Formação profissional.....	37
Figura 3. – Viabilidade da inclusão na perspectiva dos professores.....	44
Figura 4. – Visão dos professores acerca da possibilidade dos estudantes com deficiência aprenderem conteúdos ministrados pela escola regular.....	53
Figura 5. – Você considera inclusiva as práticas pedagógicas desenvolvidas em sua sala.....	59
Figura 6. – Nº de mudanças realizadas nas práticas pedagógicas, para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência.....	63
Figura 7. – Visão dos professores acerca do impacto das mudanças nas práticas pedagógicas, sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência.....	68
Figura 8. – Percepção dos professores, acerca de avanços no desempenho acadêmico do estudante com deficiência.....	71

## LISTA DE TABELAS

Tabela 4.1 – Concepções dos professores acerca da expressão “estudante com deficiência”.41	
Tabela 4.2 – Vantagens da inclusão na concepção dos professores.....46	46
Tabela 4.3 – Desvantagens da inclusão na concepção dos professores.....49	49
Tabela 4.4 – Significado para os professores, da presença de alunos com deficiência na classe comum.....51	51
Tabela 4.5 – Forma da aprendizagem dos estudantes com deficiência, segundo os professores.....55	55
Tabela 4.6 – Modificações realizadas nas práticas, para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência.....62	62

## LISTA DE ABREVIATURAS

CETEP	Centro Territorial de Educação Profissional.
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde.
DIREC	Diretoria Regional de Educação.
IBC	Instituto Benjamin Constant.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
INES	Instituto Nacional de Surdos.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
OMS	Organização Mundial da Saúde.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PCN/EM	Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
PST	Prestação de Serviço Temporário.
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo.
SEESP	Secretaria de Educação Especial.
TCLE	Termo de Conhecimento Livre Esclarecido.
UFBA	Universidade Federal da Bahia.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>16</b>
2.1 HISTÓRICO DA INCLUSÃO .....	16
2.2 ASPECTOS LEGAIS SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA ...	19
2.3 CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO E IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....	23
2.3.1 A epistemologia docente e a inclusão .....	25
2.3.2 Concepções do professor sobre o processo de aprendizagem da pessoa com deficiência.....	28
<b>3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>31</b>
3.1 A ESCOLHA DO ESTUDO DE CASO.....	31
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA .....	34
3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	36
<b>4. ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES.....</b>	<b>40</b>
4.1 CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA .....	40
4.1.1 Concepções sobre deficiência.....	40
4.1.2 Concepções sobre inclusão educacional.....	42
4.1.3 Concepções sobre aprendizagem dos estudantes com deficiência.....	52
4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO .....	58
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>73</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>75</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>79</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência, nos diferentes espaços da sociedade, foi tema de inúmeras lutas e debates ao longo da história. Até a metade do século XX estas pessoas estiveram impedidas de participar de espaços comuns a todos. No campo educacional essa realidade começou a ser modificada, a partir de 1990, com a redação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos<sup>1</sup> resultante da Conferência da UNESCO realizada em Jontiem, Tailândia.

Dados do Censo demográfico 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>2</sup>, demonstram que no Brasil existem aproximadamente 45 milhões e 600 mil pessoas com algum tipo de deficiência, ou seja, 23,9% de toda a população são compostas por pessoas com deficiência. Sendo que deste total, 3.558.895 estão no estado da Bahia, e 13.911 pessoas com deficiência residem na cidade de Cruz das Almas<sup>3</sup> que está localizada no Recôncavo baiano.

Esses dados, embora expressivos, foram por muito tempo invisibilizados, pois na tentativa de favorecer a convivência daqueles considerados “semelhantes e/ou normais”, os sistemas de ensino optaram pela homogeneidade na organização dos grupos durante toda a escolaridade, buscando padrões homogeneizadores como idade, saberes prévios, capacidades cognitivas e sensoriais.

Atualmente o tema da inclusão tem sido foco de inúmeras pesquisas e vem ganhando destaque principalmente quando se refere à inclusão educacional, pois a construção de sistemas educacionais inclusivos pressupõe o efetivo direito de todos à educação e requer novas formas de elaboração e organização de políticas públicas, que contemplem a eliminação dos mecanismos de segregação instaurados historicamente.

---

<sup>1</sup> Documento resultante da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jontiem, na Tailândia, em 1990 pela UNESCO, também conhecida como Conferência de Jontiem”. Este documento fornece definições e novas abordagens com vistas a satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Dessa forma, os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas.

<sup>2</sup> Principal provedor de dados, pesquisas e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal.

<sup>3</sup> Município Situado no recôncavo Sul da Bahia, distando 146 km da capital do Estado, Salvador, a qual se liga pela BR 101 e 324, cuja população é estimada segundo o último Censo do IBGE (2010) em 58.606 habitantes. Este município é considerado a segunda cidade mais importante do Recôncavo Sul.

De acordo com dados do censo da educação básica 2013<sup>4</sup>, no ano em questão, em todo o Brasil foram matriculados 8.312.815 alunos em turmas regulares do ensino médio, deste universo apenas 648.921 eram alunos com deficiência, considerados incluídos “pois estão matriculados em classes comuns” (INEP, 2013), sendo que este total está dividido em escolas de âmbito federal, estadual, municipal e privado. Em 2007 o número de alunos com deficiência matriculados em “classes comuns” do ensino regular era de 306.136, enquanto que o número de alunos matriculados em “classes especiais<sup>5</sup> e escolas exclusivas para pessoas com deficiência” era de 348.470 (INEP, 2013).

Atualmente o número de alunos com deficiência matriculados em classes especiais e escolas especiais<sup>6</sup> é de 194.421. Desta forma observa-se crescimento de mais de 100% do número de alunos com deficiência, matriculados na rede regular de ensino, em contrapartida observa-se um decréscimo do número de matrículas em classes especiais nos últimos seis anos.

Os dados do Censo escolar 2013 dão conta de 508.003 alunos matriculados em turmas de nível médio em escolas estaduais na Bahia, destes 14.699 estão matriculados em turmas da Educação Profissional (Médio/Técnico), sendo que do total, 890 alunos são considerados alunos incluídos, ou seja, são alunos com deficiência matriculados em classes comuns do ensino regular.

Ainda segundo o censo, em Cruz das Almas no ano de 2013 haviam 1943 alunos matriculados em turmas de nível médio nas escolas estaduais, sendo que destes 105 alunos estão matriculados em turmas do ensino médio técnico. Do total, no ano em questão existiam apenas quatro alunos com deficiência matriculados em turmas comuns do ensino regular, nas escolas estaduais.

A constituição de 1988 iniciou, de forma efetiva, o estabelecimento de regras para o rompimento de barreiras à inclusão das pessoas com deficiência no meio social, garantindo-

---

<sup>4</sup> O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

<sup>5</sup> São salas de aula distribuídas preferencialmente na educação básica, separadas das salas convencionais em escolas regulares “públicas ou privadas”. Criadas e organizadas de forma segregada das demais, para proporcionar atendimento educacional específico aos estudantes com deficiência. Entretanto, muitas vezes estas classes não possuem os recursos nem profissionais capacitados para tal atendimento.

<sup>6</sup> Instituições, públicas ou privadas, que contam com materiais, equipamentos e professores especializados são organizadas para atender exclusivamente a alunos com deficiências. Algumas são especializadas apenas a um tipo de deficiência enquanto outras se dedicam ao atendimento das diversas formas. Estas instituições tem sido alvo de críticas devido ao atendimento de forma segregada, que não promove a interação entre as crianças deficientes com as demais ditas “normais”.

lhes o direito ao atendimento educacional na rede regular de ensino. Entretanto, mesmo após 25 anos de aprovada, a carta magna não tem sido operacionalizada como deveria.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – nº 9.394/1996 – é dever do Estado, garantir uma educação inclusiva à pessoa com deficiência, em uma escola de ensino regular (BRASIL, 1996), além do atendimento educacional especializado gratuito em casos especiais nos quais as deficiências requererem tais acompanhamentos. Reafirmando a garantia de acesso a escola regular e obrigações destas instituições para com a educação de qualidade direcionada a todos bem como aos estudantes com deficiência, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determina que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

A partir do exposto, esta pesquisa justifica-se, inicialmente, pelo meu<sup>7</sup> envolvimento e posterior interesse por esta temática que surgiu a partir de minha participação em projetos de pesquisa sobre a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Tais experiências possibilitaram discussões e reflexões acerca da inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino e apontaram um aumento do número de estudantes com deficiência que estão tendo acesso ao ensino regular.

Desta forma, pautado nos pressupostos legais acerca da inclusão educacional, e certos de que a educação constitui-se, sobretudo, como um direito humano, é que reafirmamos a importância da realização de estudos sobre a inclusão. Portanto, justifica a relevância na discussão desta temática tendo a escola como um ambiente de desenvolvimento para todos, pela oportunidade de conviver e interagir com a diversidade, estimulando a cidadania e a inserção social das pessoas com deficiência.

A partir do exposto sobre a realidade da inclusão educacional e com base nos pressupostos legais acerca da inclusão, surgiram questionamentos que passaram a fazer parte de minhas reflexões acadêmicas, acerca das concepções de professores do Ensino Médio sobre a inclusão de estudantes com deficiência na escola regular, e a relação destas concepções com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Estes questionamentos originaram esta pesquisa, que propôs investigar: Quais as concepções e práticas pedagógicas de professores do ensino médio que atuam com estudantes

---

<sup>7</sup> Nesse trecho onde abordo a minha implicação com a temática, esclareço ao leitor que será utilizada a primeira pessoa do singular.

com deficiência na escola regular? Assim esta investigação objetivou: Compreender a concepção dos professores sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência na rede regular de ensino; Caracterizar as práticas pedagógicas utilizadas em sala pelos professores que atendem a estudantes com deficiência; Discutir a relação estabelecida entre as concepções e as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores que atendem a estudantes com deficiência.

Não podemos esquecer que a regra da inclusão é integrar o aluno com deficiência com os outros alunos da rede regular de ensino, conforme determina a LDB, de forma que proporcione o aprendizado e a inserção desse aluno na comunidade e, conseqüentemente, se desconstrua o preconceito que existe com relação à deficiência.

Para o desenvolvimento do presente trabalho foi utilizada a abordagem metodológica do “estudo de caso”, tendo em vista que esta investigação, pautada em um fenômeno contemporâneo, foi realizada numa escola de Ensino Médio de Cruz das Almas que possuía estudantes com deficiência visual (cegueira) e auditiva (surdez) matriculados em seus cursos, com vistas a analisar, quais as concepções e práticas pedagógicas de professores do ensino médio que atuam com estudantes com deficiência na escola regular.

De acordo com a classificação e delineamento da pesquisa, optou-se pela metodologia qualitativa do tipo exploratória “que envolve desde a sua diagramação à análise e interpretação de coleta de dados” (GIL, 2002, p. 43). Além disso, pesquisas deste tipo proporcionam mais familiaridade com o problema, esclarecendo-o, e oportunizando aprimorar ideias e ou confirmar hipóteses.

Desta forma, objetivou-se com a realização deste estudo, compreender as concepções dos professores do ensino médio/técnico do Centro Territorial de Educação Profissional Recôncavo II Alberto Tôrres (CETEP), que atuam com alunos com deficiência, sobre a aprendizagem destes na rede regular de ensino, caracterizando suas práticas pedagógicas, e verificando se há relações estabelecidas entre tais práticas e as concepções apresentadas.

Para o desenvolvimento deste trabalho, o presente texto monográfico está dividido em quatro seções, sendo que a presente discussão traz uma abordagem introdutória sobre a temática investigada, apontando o problema investigado, bem como os objetivos propostos neste estudo, evidenciando as principais concepções históricas acerca da deficiência e a relação estabelecida destas com a inclusão, desta forma reafirmando a importância de conhecer as concepções dos professores, para assegurar a inclusão educacional.

O segundo capítulo, expõe um enfoque teórico sobre a concepção da deficiência, bem como suas implicações sobre a inclusão social e sobre o desenvolvimento do processo de

escolarização e inclusão educacional das pessoas com deficiência, pautados nas concepções históricas apresentadas acerca da deficiência evidenciando a relação estabelecida destas com a inclusão, bem como os aspectos legais da inclusão e as implicações das concepções dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência.

No terceiro capítulo, abordamos o percurso metodológico adotado para a realização desta investigação apresentando a abordagem metodológica, bem como os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e análise dos resultados, juntamente com uma concisa caracterização do campo de estudo e dos sujeitos que participaram desta investigação.

O quarto capítulo é composto pelas discussões acerca dos dados levantados durante a pesquisa, desta forma aborda as concepções dos professores acerca da inclusão e aprendizagem do estudante com deficiência, a partir das discussões acerca das concepções dos professores sobre deficiência, sobre inclusão educacional e sobre aprendizagem dos estudantes com deficiência. Além de caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de forma que evidenciem as relações destas práticas com suas concepções.

Por fim apresentamos nossas considerações acerca das discussões realizadas a partir dos dados coletados, e desta forma esperamos que os resultados encontrados sejam relevantes e significativos para os participantes da pesquisa e que as discussões aqui apresentadas possam subsidiar a realização de novas pesquisas.

## **2. INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Este capítulo expõe um enfoque teórico sobre a concepção da deficiência, bem como suas implicações sobre a inclusão social e sobre o desenvolvimento do processo de escolarização e inclusão educacional das pessoas com deficiência. São abordados também aspectos legais da inclusão e as implicações da concepção de deficiência e da inclusão sobre o processo de ensino e aprendizagem do estudante em condição de deficiência na escola regular.

### **2.1 HISTÓRICO DA INCLUSÃO**

A inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes espaços da sociedade, ao longo da história, foi tema de inúmeras lutas e debates. Se focarmos em momentos históricos específicos, podemos observar que a segregação e exclusão destas pessoas possuem diferentes argumentos a depender das condições econômicas, sócio-históricas e culturais de cada época. Para os egípcios, a deficiência era um indicador de benesses sobrenaturais, ou seja, era vista como algo divino. Já os gregos e os romanos pressupunham males futuros trazidos pela deficiência, por isso se afastavam, abandonando ou sacrificando as crianças com deficiência (SILVA, 2009).

Em momentos posteriores da história mudanças sociais também estabeleciam modificações no tratamento das pessoas com deficiência, com o advento do Cristianismo estas pessoas já não podiam mais ser mortas, deste modo eram abandonadas e dependiam da caridade alheia para sobreviver (SAMPAIO, C. & SAMPAIO, S. 2009, p. 35). Com o advento do século XVI e da revolução burguesa foram surgindo novas ideias e a deficiência começou a ser vista como resultado de causas naturais ou “orgânicas” e não mais como produto de ações sobrenaturais.

No século XVII foram produzidos conhecimentos na área da medicina, aumentando a compreensão da deficiência como processo orgânico, propiciando ações de tratamento médico que, posteriormente, deram origem a proposta de desenvolvimento da pessoa com deficiência por estimulação. Tal proposta evoluiu, embora muito lentamente, para a defesa de ações educacionais direcionadas às pessoas com deficiência as quais foram desenvolvidas somente durante o século XVIII. Entretanto no Brasil o que se constituiu como o marco histórico da

educação especial foi a criação do Instituto dos Meninos Cegos<sup>8</sup> em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, que foi inspirado em experiências europeias daquela época, e do Instituto dos Surdos-Mudos<sup>9</sup> em 1857, sob a direção do francês Edouard Huet, estes são considerados para os historiadores educacionais, como atos singulares considerando-se o contexto da exclusão social daquela época (MENDES, 2010).

Deste modo, no século XIX até meados do século XX perpetuou-se o paradigma da institucionalização, onde, as pessoas com deficiência eram mantidas de forma segregada em instituições educacionais de cunho assistencialista, construídas distante das suas comunidades de origem, onde permaneciam incomunicáveis com o meio externo e eram privadas de liberdade. Assim, “conventos e asilos, seguidos pelos hospitais psiquiátricos, constituíram-se em locais de confinamento, em vez de locais para tratamento das pessoas com deficiência” (ARANHA, 2005, p. 14).

No entanto este paradigma perdurou na sociedade por muitos anos, somente por volta da década de 50 do século XX que pesquisadores educacionais e críticos sociais passaram a questionar a pertinência deste modelo de atendimento as pessoas com deficiência. Deste modo, na década de 60, a partir de motivações de diferentes naturezas (econômica, social ou cultural) foram fomentadas modificações das concepções e busca de novas práticas direcionadas ao tratamento da pessoa com deficiência. (IBDEM) Isso se constituiu como um marco nas relações da sociedade com as pessoas com deficiência.

Segundo Sampaio, C. & Sampaio, S. (2009, p. 35), “a história da atenção à pessoa com deficiência tem-se caracterizado pela segregação, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado”. Devido a essa exclusão, a educação de alunos com deficiência era realizada a parte, em classes ditas “especiais”, que poucos desafios traziam ao seu desenvolvimento cognitivo e sociocultural. “[...] Os estudantes com deficiência foram historicamente rejeitados e expulsos da visibilidade do sistema regular de ensino, mas no contexto educacional contemporâneo devem ser ‘acolhidos’ e ‘incorporados’ à paisagem das instituições educacionais regulares.” (SANTOS, 2013, p. 82).

Entretanto o atendimento dessas pessoas em instituições segregadas começou a ser questionado a partir de diversos fatores e argumentos, entre estes se destacam reivindicações pautadas na Declaração dos Direitos do Homem e dos Direitos da Criança. Essas

---

<sup>8</sup> Atual Instituto Benjamim Constant (IBC).

<sup>9</sup> Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

reivindicações ganharam força com o desenvolvimento de associações de pais das pessoas com deficiência e voluntários que lutaram em nome dos direitos das minorias historicamente excluídas da vida em sociedade. Com o fracasso dos paradigmas da institucionalização, passou-se a almejar a introdução da pessoa com deficiência na sociedade, deste modo buscava-se auxiliá-los a alcançar as condições e os padrões de conviver em uma condição mais próxima o possível do normal, buscando-se uma ideia de normalização da deficiência.

Assim estes acontecimentos permitiram o surgimento de novas perspectivas nas concepções do ponto de vista educacional e social acerca da deficiência, as quais a partir das ideias de normalização deram origem ao conceito de integração educacional das crianças e jovens com deficiência (SILVA, 2009). Entretanto, este conceito buscava a modificação da pessoa com deficiência almejando que estes se assemelhassem ao máximo aos ditos normais para só assim serem inseridos/integrados a sociedade. Deste modo, concordando com Aranha (2005, p. 18) “integrar significava localizar no sujeito o alvo da mudança”, por outro lado, a comunidade também necessitaria se reorganizar para oferecer as pessoas com deficiência às condições necessárias para estes se tornarem o mais normal possível. Desta forma, a diferença/deficiência era observada como sinônimo de inferioridade.

Posteriormente, com a organização das pessoas com deficiência em associações, o apoio de outros órgãos de representação, juntamente com a academia científica, este conceito de integração começou a receber críticas, pois foram ampliadas as discussões acerca:

Da pessoa com necessidades educacionais especiais ser um cidadão como qualquer outro, detentor dos mesmos direitos de determinação e de uso das oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem. (ARANHA, 2005, p. 20).

Deste modo, com base nestes fundamentos surgiu o paradigma da inclusão social o qual, dentre outros aspectos, pressupõe que à pessoa com deficiência deve ser assegurado a convivência não segregada e o acesso imediato e contínuo aos recursos e serviços que são disponibilizados a todos os cidadãos. Assim, devem lhe ser garantido os instrumentos que possibilite seu acesso a todo e qualquer recurso disponível na comunidade (IBDEM).

Atualmente a temática da inclusão tem sido foco de inúmeras pesquisas e vem ganhando destaque, principalmente quando se refere à inclusão educacional, pois a educação que antes era regida por um modelo de atendimento segregador, tem caminhado para uma “educação inclusiva”. De acordo com Mantoan (2003, p. 14),

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).

É importante ressaltar que embora ambos os conceitos de integração e inclusão, envolvam o mesmo pressuposto, que é a inserção da pessoa com deficiência a espaços comuns a todos e a vida em sociedade, estes se referem a situações de inserção distintas. Pois no pressuposto da integração o foco da mudança é o sujeito, este é que deve se modificar para se adequar ao meio, embora a sociedade deva assegurar os mecanismos necessários para tais modificações. Deste modo Mantoan (2003, p. 13) discorre que, “nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção”.

Por outro lado, a inclusão pressupõe modificações e intervenções em ambos os lados, ou seja, tanto no processo de desenvolvimento do sujeito como em ajustes necessários no meio social, no sentido de promover as modificações necessárias para sua inserção livre de barreiras. Assim, “ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, onde todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (IBIDEM). Portanto, cabe a sociedade, bem como aos sistemas de ensino se reestruturar para garantir o atendimento adequado a estas pessoas.

## **2.2 ASPECTOS LEGAIS SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA**

No âmbito educacional as discussões e implementações de políticas em prol da inclusão, certificadas através da legislação, asseguram o direito das pessoas com deficiência acessar aos diferentes níveis do ensino regular, de modo que sejam garantidas as adaptações e os instrumentos necessários para que estes tenham a possibilidade de permanência e conclusão de suas atividades acadêmicas com autonomia e segurança.

A constituição brasileira de 1988 deu início ao estabelecimento de políticas públicas para o rompimento de barreiras à inclusão das pessoas com deficiência no meio social, sejam elas barreiras arquitetônicas, urbanísticas ou de mobiliários públicos, garantindo-lhes, ainda, a acessibilidade a locais públicos e privados, bem como a transportes públicos e a um sistema de comunicação geral adaptado. Segundo o Artigo 208 § III da Carta Magna, é dever de o Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência,

preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 43), assegurando-lhes também o direito ao atendimento educacional especializado na rede pública regular de ensino.

No entanto, mesmo após décadas da sua promulgação podemos observar a falta de compromisso e respeito quando observamos algumas questões inerentes à acessibilidade e principalmente a inclusão educacional. Mantoan (2003, p. 10), afirma que:

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas, nesta e naquela manifestação das diferenças.

Porém, a construção de sistemas educacionais inclusivos pressupõe o efetivo direito de todos à educação e requer novas formas de elaboração e organização de políticas públicas, que contemplem a eliminação dos mecanismos de segregação instaurados.

Deste modo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que foi aceita como proposta de política educacional no Brasil preconiza uma intensa transformação no sistema educacional, que assume o compromisso de incluir a todos, acolhendo as diferenças de modo que os grupos, até então excluídos, passem a ser acolhidos no sistema educacional com qualidade e igualdade de oportunidades. Assim, essa Declaração em seu artigo 1º § IV discorre que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

A Declaração de Salamanca<sup>10</sup> veio reforçar estas propostas que dentre muitos outros pontos propõe que “as crianças e jovens com deficiência devem ter acesso às escolas regulares e que as escolas a elas devem se adequar...” (UNESCO, 1994). Tomando a segregação como um aspecto sociocultural, observa-se na educação um dos principais objetos de luta no processo de reorganização e conscientização social, já que os princípios de inclusão e acessibilidade são, sobretudo, práticas de democracia. Sobre isto a Declaração de Salamanca (1994) discorre que,

---

<sup>10</sup> Documento resultante da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, promovida pela UNESCO em 1994 na cidade Salamanca – Espanha, que trata dos princípios e políticas da educação especial e passou a ser referência no mundo todo no que se refere à luta por direitos desses sujeitos.

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados (UNESCO, 1994).

Desta forma, podemos observar que a educação para todos, inclusive para as pessoas com deficiência faz parte dos princípios dos Direitos Humanos, os quais são reafirmados por leis específicas, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que em seu artigo 4º e § III afirma que é dever do Estado garantir uma educação inclusiva à pessoa com deficiência ou seja, garantir ao aluno com deficiência o atendimento educacional em classes comuns da rede regular de ensino (LDB – Lei nº 9394/96), ressaltando também que em casos especiais nos quais a deficiência requer um acompanhamento mais específico, fica assegurado o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educativas especiais, feito preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996), nestes episódios cabe as escolas disponibilizar o atendimento através de profissionais especializados.

Entretanto, para que a inclusão ocorra efetivamente se faz necessário que as escolas assumam posturas e práticas inclusivas que vão muito além da simples matrícula de alunos com deficiência. A escola deve estruturar o seu projeto político pedagógico de forma que seu currículo, suas estratégias de ensino e suas práticas avaliativas sejam desenvolvidos a partir de práticas educativas diversificadas que possam atender as necessidades de todos os alunos, favorecendo a inclusão social e valorizando a diversidade.

Deste modo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Adaptações Curriculares - “a educação eficaz supõe um projeto pedagógico que enseje o acesso e a permanência – com êxito – do aluno no ambiente escolar; que assuma a diversidade dos educandos, de modo a contemplar as suas necessidades e potencialidades” (BRASIL, 1998).

Dando continuidade a estes processos de modificações educacionais as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dentre vários outros fatores, determina que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001).

Posteriormente reafirmando tais diretrizes, as estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, discorre que, considerar a diversidade que se

verifica entre os educandos nas instituições escolares requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo, para atender efetivamente às necessidades educacionais dos que apresentam deficiência(s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas (MEC/SEESP, 2003).

Portanto, o currículo escolar necessita estar aberto as modificações e adaptações, buscando uma educação de qualidade para todos os alunos. Sobre isto Amaral (2006, p. 104) aponta que “o currículo tem função primordial na construção de possibilidades efetivas de conhecimento, de socialização, de escolhas didáticas centradas na aprendizagem de todos os alunos inclusive os alunos com deficiência”. Essa afirmação concorda com as estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, ao assinalar que.

Nesse sentido, a adequação curricular ora proposta procura subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2003, p. 19).

Deste modo, torna-se essencial a participação do professor na elaboração e reorganização deste currículo de modo que seja composto por múltiplas experiências, processos e atividades pedagógicas (AMARAL, 2006). Assim, os professores construirão os currículos a partir de suas experiências em sala de aula, a partir de suas possibilidades e limites, levando em consideração as circunstâncias nas quais estão envolvidos, tendo a prática pedagógica como um componente modelador deste currículo.

Tendo em vista estes fatores, observa-se a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores uma vez que estes se constituem como fator imprescindível na organização e implementação do currículo escolar, pois segundo Amaral (2006, p. 105) “práticas pedagógicas e currículos, ambos se complementam”.

Assim, as práticas pedagógicas abrangem todas as ações escolares desenvolvidas pelos professores em ambientes de aprendizagem, envolvendo situações de ensino e aprendizado a partir de diferentes métodos, técnicas e estratégias pautadas em suas concepções acerca da aprendizagem e do trabalho docente.

Portanto, numa perspectiva inclusiva cabe aos professores repensar os conceitos e as concepções que fundamentam suas práticas pedagógicas, de modo que estas possibilitem o acesso e permanência de todos na escola através de práticas cotidianas que deem igualdade de oportunidades, favorecendo a interação entre os alunos, proporcionando o aprendizado

colaborativo. Consequentemente, as diferenças não devem ser observadas como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas devem ser vistas como fatores de enriquecimento (BRASIL, 2003).

Por conseguinte, para que a diversidade seja atendida de forma plena e efetiva, assegurando que os alunos com deficiência não sejam excluídos mesmo estando dentro da escola, faz-se necessário que a deficiência não mais seja vista como algo que suscita no sujeito nesta condição o sentimento de incapacidade de realizar determinadas funções. Sendo assim, cabe aos sistemas de ensino disponibilizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (MEC/SEESP, 2007).

Desta forma, ressalta-se que as instituições escolares devem adequar-se para atender a esses alunos. Estudos acerca desta temática mostram que “deficiência” é um conceito em constante evolução. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2012), esta é resultante “da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. Portanto, observamos que a deficiência não está atrelada unicamente a condição física e ou sensorial do sujeito e, deste modo, não incapacita a pessoa que a possui, desde que o ambiente onde esteja inserido lhe proporcione igualdade de oportunidades como às demais pessoas e que estas levem em consideração suas possibilidades e particularidades, assegurando o seu acesso livre de barreiras.

### **2.3 CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO E IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Como descrito anteriormente, no decorrer da história da humanidade houve modificações e transformações que determinaram as concepções sociais acerca da deficiência. Deste modo, o tratamento direcionado as pessoas nesta condição foi regido historicamente por uma cultura excludente e segregadora, que por muitos anos os manteve afastados da vida em sociedade, portanto, a cultura é parte constitutiva da natureza humana, (SAMPAIO, 2005). Tendo em vista que a visão que a sociedade tem direcionado para a deficiência foi se alternando ao longo dos séculos, e que este olhar tem determinado suas ações, estes aspectos

históricos ainda são evidenciados nas concepções e práticas da sociedade as quais influenciam nos sistemas educacionais e acabam interferindo em suas práticas educativas.

Considerando que a escola tem um papel significativo para o desenvolvimento cognitivo, psíquico e social das pessoas, esta se constitui como um importante elo com a cultura. Assim, se faz necessária uma profunda reorganização escolar para que haja a implementação do modelo inclusivo na educação, bem como na sociedade.

Portanto, é fundamental que sejam superados antigos paradigmas e estabelecidos novos conceitos que fundamentem o planejamento e as ações pedagógicas numa perspectiva inclusiva, visando uma modificação na dinâmica do processo pedagógico e nas relações estabelecidas nas instituições escolares, indo muito além de assegurar a matrícula dos estudantes com deficiência ou de realizar modificações em suas estruturas arquitetônicas. Para Sampaio (2005, p. 18).

Trata-se de uma concepção político-pedagógica que desloca a centralidade do processo para a escolarização de todos os alunos nos mesmos espaços educativos. Produz uma inversão de perspectivas no sentido de transformar a escola para receber todos os educandos com suas diferenças e características individuais.

Deste modo, tais transformações iniciam-se na atuação dos dirigentes educacionais e alicerçam-se nas concepções e ações dos professores que como líderes, são agentes de essencial importância na transformação do sistema excludente para um sistema inclusivo (BRASIL, 2002). Assim, por atuarem diretamente com os alunos deve ser dada uma maior atenção à formação dos professores, pois estes se constituem como um elemento crucial para a implementação das mudanças necessárias para a inclusão. De acordo com Sampaio (2005, p. 43).

Na forma do professor apreender a realidade, está em jogo sua formação enquanto indivíduo inserido numa cultura, com valores, expectativas e preconceitos comuns a este contexto. Ele está sujeito à influência dos significados compartilhados e atribuídos à deficiência, que, como já foi assinalado, são altamente depreciativos.

Sobre o exposto é possível observar que o professor assim como o aluno fazem parte de uma sociedade que durante muitos anos desenvolveu uma cultura excludente e segregadora, e que tais interações socioculturais influenciam em sua formação, o que pode gerar “pré-conceitos” e ou concepções prévias acerca da inclusão educacional, desta forma observamos que o debate a respeito dos desafios da aprendizagem humana é importante para a formação docente e para se discutir as relações estabelecidas na escola.

Deste modo, a concepção que o professor traz acerca da deficiência e de suas implicações para a vida de quem a possui, torna-se um fator determinante, na relação de ensino e aprendizado, bem como no processo de inclusão educacional. Historicamente as pessoas com deficiência foram vistas como incapazes de conviver em sociedade de tal modo que esta condição de incapacidade justificou e assegurou que estas pessoas por muito tempo fossem segregadas dos diferentes meios sociais bem como das instituições educacionais. Portanto, a atribuição de incapacidade que era imposta a pessoa com deficiência foi por muito tempo o impedimento para a inclusão social destas pessoas.

Entretanto, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) descreve que “para compreender e explicar a incapacidade e a funcionalidade foram propostos vários modelos conceituais, esses modelos podem ser expressos numa dialética de ‘modelo médico’ versus ‘modelo social’” (OMS, 2004).

Assim, na concepção do modelo médico a incapacidade é vista como um problema da pessoa, que pode ser causado por algum trauma, doença e ou deficiência, requerendo assistência médica, objetivando a cura, adaptação e mudança do comportamento do indivíduo. Assim, a principal resposta esperada são melhorias no âmbito da saúde. Por outro lado, na concepção do modelo social de incapacidade, esta é considerada, principalmente, como um problema social, sendo resultado de um conjunto de condições criadas pelo ambiente, requerendo a modificação social para assegurar a participação de forma plena das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da sociedade, constituindo-se tais mudanças como uma questão de direitos humanos (OMS, 2004).

Deste modo, nota-se que na forma como os professores observam a deficiência estão implícitas suas concepções, constituídas ao longo de sua formação sociocultural, estabelecida em uma sociedade que ainda hoje mantém concepções tradicionais e preconceituosas acerca da inclusão. Portanto, a modificação do sistema educacional que tradicionalmente se constituiu como excludente e segregador, para um que se empenhe a atender de forma plena as necessidades educacionais de todos, inclusive dos alunos com deficiência, carece de um processo de transformação social, de modo que a deficiência não mais seja observada como sinônimo de incapacidade.

### **2.3.1 A epistemologia docente e a inclusão**

As ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores estão fortemente pautadas em suas expectativas e tem subsídios em suas concepções de aprendizagem. Deste modo, estas

determinam suas práticas pedagógicas. Seja de forma consciente ou inconsciente todas as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala pelos professores estão atreladas a modelos epistemológicos e ou a concepções de aprendizagem diferenciadas, tais fatos podem ou não ser explícitos nas atividades desenvolvidas em aula pelo professor. De acordo com Becker (1993), existem três formas de representar a relação entre ensino e aprendizagem: a pedagogia diretiva, a não diretiva e a relacional.

Na pedagogia diretiva, que tem como pressuposto epistemológico o empirismo,

O professor fala e o aluno escuta. O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende [...] o professor age assim porque ele acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno. Ele acredita no mito da transmissão do conhecimento – do conhecimento enquanto forma ou estrutura; não só enquanto conteúdo. (BECKER, 1993, p. 1)

No entanto, a ação desse professor não é infundada. Como descrito acima ela é teoricamente assegurada por uma epistemologia empirista, segundo a qual “o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou meio físico e social, quem representa este mundo, na sala de aula, é, por excelência o professor.” (BECKER, 1993, p. 2).

O segundo modelo descrito por Becker, o não-diretivo, não está tão disseminado nas práticas em sala de aula quanto o modelo exemplificado acima. Neste, modelo “O professor não-diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo. Ele pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe nele. - Ensinar? - Nem pensar! Ensinar prejudica o aluno” (IBDEM). Observa-se que neste modelo o professor interfere o mínimo possível.

A epistemologia apriorista é a que fundamenta esta postura pedagógica, sobre esta Becker (1993, p. 4) afirma que.

Esta epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. Basta um mínimo de exercício para que se desenvolvam [...] assim também com o conhecimento. Tudo está previsto. É suficiente proceder a ações quaisquer para que tudo aconteça em termos de conhecimento. A interferência do meio - físico ou social - deve ser reduzida ao mínimo.

Desta forma, o professor que se apropria desta epistemologia, de forma inconsciente, renuncia fatores fundamentais da ação docente no processo de ensino e aprendizagem, como a intervenção pedagógica intencional neste processo. Além disso, pode promover também, a depender da sua própria conveniência, um ser humano deficitário, sob a alegação de ser este

um “miserável, mal-nutrido, pobre, marginalizado ou deficiente”. Assim, “a criança marginalizada, entregue a si mesma, numa sala de aula não-diretiva, produzirá, com alta probabilidade, menos, em termos de conhecimento” (IBDEM) que as demais crianças ditas “normais”.

O terceiro modelo ou concepção pedagógica é pautado na ação e problematização, ou seja, o aluno só construirá novos conhecimentos se o mesmo agir sobre um material ou conteúdo que o professor acredita ter significado para ele e responder para si mesmo os questionamentos gerados a partir de sua ação sobre este material. Neste modelo, descrito por Becker como pedagogia relacional, “o professor não acredita no ensino em seu sentido convencional ou tradicional, pois não acredita que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possam transitar, por força do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno.” (BECKER, 1993, p. 7) Este modelo é fundamentado numa epistemologia construtivista.

Para Becker (1993) o professor age assim porque “ele acredita - melhor, compreende (teoria) - que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação.” (BECKER, 1993, p. 6). Desta forma, o professor construirá, a cada dia, a sua docência dinamizando seu processo de ensinar e aprender, e os alunos construirão, a cada dia, a sua discência, ensinando aos colegas e ao professor novas coisas (IBDEM).

Ainda para superarmos práticas pedagógicas conservadoras, reprodutivistas, concepções bancárias<sup>11</sup> de aprendizagem, centradas somente na ação do professor, ou simplesmente na ação do aluno sem a necessária intervenção do professor, é imprescindível que se realize a crítica epistemológica. Sobre isto Becker (1993, p. 12) discorre que.

Para enfrentar este desafio, o professor deveria responder, antes, a seguinte questão: que cidadão ele quer que seu aluno seja? Um indivíduo subserviente, dócil, cumpridor de ordens sem perguntar pelo significado das mesmas, ou um indivíduo pensante, crítico, que, perante cada nova encruzilhada prática ou teórica, para e reflete perguntando-se pelo significado de suas ações futuras e, progressivamente, das ações do coletivo onde ele se insere.

Para responder a este questionamento, antes de tudo o professor deve buscar conhecer as potencialidades e dificuldades dos seus alunos, proporcionando através de suas ações

---

<sup>11</sup> Termo utilizado por (FREIRE, 1983, p. 66) para descrever concepções e práticas pedagógicas tradicionalistas, onde as ações são pautadas somente na ação do professor.

pedagógicas durante as aulas condições para que eles possam enfrentar e superar suas dificuldades, auxiliando-os na construção de oportunidades e possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo seu processo de inclusão social.

### **2.3.2 Concepções do professor sobre o processo de aprendizagem da pessoa com deficiência**

Diante de todas as dificuldades e contradições que se observa na educação de pessoas com deficiência, fato este construído historicamente, entende-se que mesmo que sejam “incluídas” na escola regular as pessoas com deficiência ainda passam por um grande desafio, pois trazem consigo o estigma de terem sido excluídos e agora precisam se adaptar aos modelos educacionais vigentes. Desta forma, observa-se que se discute acerca da importância da inclusão, sobre o seu sentido, a escola recebe alunos com deficiência, mas efetivamente as condições necessárias para o seu atendimento não mudam (LIMA, 2004).

O professor desempenha papel fundamental na implementação da inclusão, tendo em vista que ele é o profissional que mais se relaciona com o aluno na escola, “é este o principal responsável por sua inclusão, mais todos os outros profissionais da escola têm que acreditar nesta nova forma de se viver o processo educativo” (LIMA, 2004, p. 23). No entanto, o professor como todo ser social traz consigo aspectos socioculturais que perpassam a sua forma de ensino e refletem suas concepções sobre o aprendizado do seu aluno.

Os professores podem limitar seu trabalho pela concepção que trazem da deficiência e de seus alunos, sem oferecer-lhes e proporcionar-se o desafio de novos conhecimentos, de novas metodologias de novas formas de trabalho, possibilitarem-se novas formas de olhar para seus alunos, como seres em desenvolvimento, capazes de surpreendê-lo. (LIMA, 2004, p. 24)

Sobre isto é importante destacar que, aquilo que o professor pensa a respeito da deficiência é fruto de suas interações socioculturais e do seu processo de formação. De acordo com Pimentel (2012, p. 139-140), “se os professores desenvolvem uma visão de que seu aluno é incapaz, eles terminam por abandoná-lo, não favorecendo situações de interação que possibilitem o avanço cognitivo e o desenvolvimento desse sujeito”.

Desta forma, apesar de todas as influências negativas que foram implementadas por uma cultura excludente e segregadora a respeito da inclusão educacional da pessoa com deficiência, a busca pelo conhecimento acerca das possibilidades de aprendizagem destas pessoas, se constitui como um fator imprescindível para que a inclusão realmente aconteça.

Para tanto, o professor deve estar atento às dificuldades dos seus alunos e ser solícito a elas, de modo que busque ajudá-los a superá-las, através de suas intervenções dentro da sala de aula, oportunizando a construção de novas possibilidades para viabilizar a inclusão educacional.

Entretanto, a falta de conhecimento dos professores, se reflete no despreparo destes para atender a diversidade, o que é evidenciado por práticas pedagógicas excludentes. Embora de forma inconsciente as ações deste professor direcionam os alunos em situação de inclusão ao fracasso escolar e conseqüentemente a exclusão. Concordando com Pimentel (2012, p. 139).

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão.

Portanto, fica evidente que o professor sem a formação necessária para um trabalho pedagógico de qualidade no atendimento às diferenças em sala de aula regular, sem recursos didáticos adequados e sem orientação necessária para a prática inclusiva acaba excluindo o aluno com deficiência do currículo comum da escola (MIRANDA, 2012).

Juntamente com a falta de conhecimento, a baixa expectativa leva a uma prática escolar restritiva e diante desta os alunos são bloqueados em sua apropriação do saber sistematizado (KASSAR, 2004). Deste modo torna-se evidente que para inclusão educacional acontecer é necessário que estejam envolvidos neste processo professores preparados para atender a diversidade com suas diferenças e particularidades, sabendo explorar as potencialidades individuais dos alunos, buscando favorecer o aprendizado de todos (PIMENTEL, 2012).

Entretanto, muitos professores desenvolvem uma concepção idealizada do ensino, de como lidar com seus alunos que seguem a um padrão de normalidade, e acabam por rejeitar a inclusão, pois a presença da diferença/deficiência ameaça o seu plano de trabalho, pois requer modificações em seus métodos de ensino para atender a diversidade.

Assim, Mantoan (2003, p. 43), aponta que “a maioria dos professores têm uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado”. Dessa forma, observa-se que a possibilidade dos alunos com deficiência interagir num mesmo ambiente com os ditos ‘normais’ preocupa e assusta aos professores, bem como a comunidade escolar que ainda não

está preparada para lidar com a diversidade. Portanto, estes divergem quanto a um posicionamento em relação à inclusão educacional (MIRANDA, 2012).

Desta forma, notamos que a inclusão escolar de pessoas com deficiência passa por momentos de questionamentos frente ao novo paradigma inclusivo, que desloca uma antiga prática excludente para a implementação de uma prática inclusiva em uma sociedade que historicamente excluiu as minorias e as diferenças e que ainda hoje é permeada por preconceitos os quais, embora não explícitos, apresentam-se nas concepções e em muitas práticas estabelecidas pelos sistemas de ensino.

### **3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO**

Este capítulo discorre sobre o delineamento metodológico adotado para a realização desta investigação apresentando a abordagem metodológica, bem como os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e análise dos resultados, juntamente com uma concisa caracterização do campo de estudo e dos sujeitos que participaram.

#### **3.1 A ESCOLHA DO ESTUDO DE CASO**

A pesquisa ora apresentada neste trabalho monográfico se classifica, de acordo com o seu delineamento “que envolve desde a sua diagramação à análise e interpretação de coleta de dados” (GIL, 2002, p. 43), como qualitativa do tipo exploratória, pois tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, de forma que o torne mais explícito, aprimorando ideias e confirmando intuições e ou hipóteses. Na maioria dos casos, pesquisas deste tipo podem envolver diferentes técnicas para levantamento e tratamento de dados (Gil, 2002, p. 40). Assim seu planejamento se torna flexível, no entanto segundo o autor supracitado, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso.

Desta forma o método de abordagem utilizado para a realização desta pesquisa foi o “estudo de caso”, tendo em vista que a mesma é pautada em um fenômeno contemporâneo, “a inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, sobretudo no ensino médio” numa escola específica do município baiano de Cruz das Almas. Este método se torna mais apropriado para investigar questões ainda pouco exploradas, buscando desvelar os aspectos mais peculiares da situação em questão. Conforme afirma Yin (2001, p. 27), “o estudo de caso é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os acontecimentos estudados”.

Alem do exposto, autores como Figueiredo & Souza (2011); Laville & Dionne (1999) descrevem vantagens na utilização do estudo de caso que vão desde a possibilidade de refinar teorias, propiciar sugestões para outras investigações, estabelecer relações entre o objeto investigado com a realidade e por fim pode propiciar um aprofundamento no caso investigado, pois o estudo não se restringe a comparações com outros casos.

Essa investigação objetivou, pois, compreender as concepções dos professores que atuam com alunos com deficiência sobre a aprendizagem destes estudantes na rede regular de

ensino, caracterizando suas práticas pedagógicas e verificando a existência de relações estabelecidas entre elas e as concepções apresentadas. Assim consideramos necessário, para responder ao problema apresentado nesta investigação, que os participantes da pesquisa fossem os professores que estivessem atuando diretamente com os alunos com deficiência em suas turmas da rede regular de ensino; e que tivessem interesse/disponibilidade para participar da pesquisa.

Para o levantamento dos dados necessários para esclarecer ao problema desta pesquisa, foi utilizado como instrumento à aplicação de questionário com professores do Ensino Médio/Técnico do Centro Territorial de Educação Profissional Recôncavo II Alberto Tôres CETEP que atuam nas classes que atendem aos alunos com deficiência, com vistas a descrever suas concepções e práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula. Vale ressaltar que seria realizada uma análise documental no Projeto Político Pedagógico (PPP), da referida unidade escolar, com vistas a identificar as políticas de inclusão e os planejamentos pedagógicos que propiciassem a inclusão educacional de pessoas com deficiência, entretanto devido a não termos conseguido acessar tal documento, resolvemos suprimir este instrumento da pesquisa.

Para a seleção desta instituição de ensino utilizamos os seguintes critérios; a) presença de alunos com deficiência sendo atendidos em classes comuns do ensino regular; b) localização da escola no município; c) permissão dos dirigentes para a realização deste estudo; d) interesse/disponibilidade do docente para participar da pesquisa.

Decidiu-se por utilizar questionários como instrumentos de coleta de dados devido a sua maior abrangência, ou seja, pode-se indagar a um número maior de participantes em um pequeno intervalo de tempo, além de abordar em suas questões assuntos específicos ao problema da pesquisa, “como as que se propõe levantar opinião, preferência ou se busca mensurar alguma coisa ou obter informações mais específicas” (FIGUEIREDO; SOUZA, 2011, p.124).

Entretanto existem alguns apontamentos negativos quanto ao uso do questionário, como por exemplo: a resposta ao mesmo sem a presença do pesquisador para fornecer esclarecimentos; a baixa incidência de retorno do mesmo, devidamente respondido; pessoas que não sabem ler e escrever não consegue respondê-lo, desta forma “as respostas fornecidas podem assim estar muito longe das expectativas do pesquisador” (LAVILLE; DIONNE, 2008, p. 186). Ressaltamos que com vistas ao aperfeiçoamento do instrumento foi realizada a pré-testagem do mesmo, possibilitando fazer as adequações necessárias, corrigindo possíveis desvios durante a coleta dos dados.

No entanto, vale ressaltar que foram empregados cuidados durante a elaboração do questionário, pois esta é uma tarefa complexa e que exige muito do pesquisador em termos de conhecimento acerca da temática, devendo as perguntas ser elaboradas de forma que não direcionassem os participantes da pesquisa. Devido a isto, para diminuir os riscos de possíveis desvios durante a coleta de dados se fez necessário pré-testar o questionário para que fossem feitas as correções necessárias antes da sua aplicação. Sobre isto Figueiredo & Souza (2011, p.125) discorrem que “no pré-teste pode ser evidenciada uma série de falhas, como, perguntas que causam embaraços e que podem influenciar na resposta do informante [...]”, porém, é importante ressaltar que esta pré-testagem não pode ser aplicado com os mesmos participantes da pesquisa.

Desta forma, o percurso metodológico desta pesquisa se deu em quatro etapas. Na primeira etapa, foram realizados levantamentos bibliográficos, com vistas a construir um referencial teórico, que serviu como embasamento para as discussões realizadas.

Na segunda etapa, foi realizada a distribuição dos questionários (Apêndice A) para três professores, que atuam em outra instituição de ensino da rede estadual, com vistas a realizar a pré-testagem (FIGUEIREDO; SOUZA 2011) dos referidos questionários. Após recolha e análise dos mesmos, foram realizadas modificações na estrutura do questionário, que inicialmente era composto por 17 questões, sendo que destas quatro questões foram suprimidas, as questões quatro e cinco foram unidas e reformuladas, diminuimos a quantidade de questões abertas e realizamos modificações pontuais no enunciado de algumas questões, com vistas a responder aos objetivos da pesquisa.

A estruturação final dos questionários (Apêndice B) elaborados para realização desta pesquisa se deu da seguinte forma: estes foram compostos por 12 questões diversificadas, dentre elas algumas questões fechadas nas quais são fornecidas múltiplas possibilidades de escolha de respostas ao entrevistado, o que facilita a resposta e a tabulação dos dados por serem objetivas (FIGUEIREDO e SOUZA, 2011). Os questionários apresentaram também questões abertas, que solicitam a justificativa/explicação, referentes às opções apontadas nas respostas fechadas.

Ressaltamos que para a realização da pesquisa foi solicitada a permissão dos participantes, através de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), elaborado com base nos requisitos estruturantes da ética da pesquisa com seres humanos. Após o preenchimento do TCLE os questionários foram entregues a 15 professores que atuam com estudantes com deficiência em suas salas de aula na escola *lócus* da pesquisa.

Sendo que o percentual de devolução dos questionários preenchidos foi de 73,3% que representa 11 dos 15 entregues.

Na terceira etapa da investigação foi feito a tabulação e o tratamento dos dados. Para tais ações, foram utilizados dois métodos, análise dos dados levantados através das questões fechadas, foi utilizado o método estatístico que se constitui numa importante ferramenta em pesquisas de cunho social, proporcionando credibilidade às conclusões (GIL, 2002).

Já para o tratamento dos dados levantados através das questões abertas, foi empregada a análise do conteúdo das respostas dos participantes, que compreendeu um estudo minucioso das palavras e frases que o compõe, na busca de elucidar o sentido, extrair as intenções, reconhecer o essencial e selecioná-lo, para explicar suas ideias principais (LAVILLE & DIONNE, 2008) demonstrando a estrutura e os principais elementos deste conteúdo visando esclarecer suas características e seus significados. Este tipo de análise é composta por três fases: A pré análise, onde ocorre o primeiro contato e leitura inicial do material; Exploração do material, que envolve a escolha das unidades de análise e a classificação; Tratamento dos dados, que constitui a interpretação, validação e atribuição de significado aos dados (BARDIN, s/d, Citado por GIL, 2002). Por fim, foi realizada a última etapa da pesquisa, que abrangeu a apresentação dos dados, análise dos resultados e produção do texto em questão.

### **3.2 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA**

Este estudo foi desenvolvido no Centro Territorial de Educação Profissional Recôncavo II Alberto Torres (CETEP) que está localizado à Rua Rui Barbosa, 832, Centro em Cruz das Almas. Este centro está vinculado a Diretoria Regional de Educação nº 32 (DIREC-32), que também está localizada em Cruz das Almas e faz parte da rede estadual de educação.

O CETEP foi fundado em 21 de janeiro de 1948, com o nome de Colégio Estadual Alberto Torres (CEAT), pelo decreto nº 13.835, quando a então secretária de agricultura, indústria e comércio celebrou contrato para instalação de um curso secundário em edifício construído no terreno da então Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), para atender aos anseios educacionais da microrregião do recôncavo. O nome da referida unidade de ensino homenageia ao sociólogo Alberto Torres nascido no Rio de Janeiro, estudioso no campo das ciências sociais e agrícolas, que contribuiu com projetos e estudos para implantação na Escola de Agronomia de um colégio que atendesse aos filhos dos professores e funcionários da instituição.

Nos primeiros anos após a sua fundação, o colégio funcionou como entidade privada, e em 1962 foi dualizado e passou, a desenvolver projetos envolvendo a comunidade escolar e oferecer cursos profissionalizantes como Técnico em Agropecuária, Administração, Contabilidade e Magistério. Posteriormente além do ensino profissionalizante passou a oferecer gratuitamente a modalidade de ensino médio regular (Formação Geral), o curso de Magistério foi extinto em 2003 e os demais foram oferecidos nesta instituição até o ano de 2012, quando houve uma modificação em sua estrutura pedagógica, passando a oferecer o ensino profissional nas modalidades médio integrado, proeja fundamental, proeja médio e subsequente. Vale ressaltar que atualmente ainda existem turmas do ensino médio em formação geral em funcionamento na instituição.

Segundo a direção do CETEP, devido à transição da instituição de colégio para centro técnico necessitou-se estruturar um novo Projeto Político Pedagógico PPP, entretanto, até então este documento ainda não foi elaborado, a direção apontou a falta de capacitação dos professores como justificativa para este fato, segundo eles os professores estão recebendo a capacitação necessária para elaborar tal documento.

Desta forma o ultimo PPP elaborado pela instituição foi no ano de 2011, sendo que como descrito na metodologia não tivemos acesso, pois, segundo a vice-diretora o mesmo havia sido emprestado, entretanto não foi devolvido. Observamos isto como um fator preocupante, pois este documento serve como direcionamento para as instituições escolares é de certa forma um guia, não apenas para gestores e professores, mas também funcionários, alunos e famílias, pois este determina a organização da escola como um todo, que vai desde a sala de aula a sua relação com o contexto social, considerando a visão da totalidade (VEIGA, 1995, p.14).

Atualmente o CETEP conta com um quadro docente composto por 70 professores, sendo que destes, 51 são efetivos do quadro da secretaria estadual de educação, 03 são concursados em regime especial Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e 19 são contratados em regime de Prestação de Serviço Temporário (PST). Quanto aos alunos atualmente possui um total de 1178, sendo que estes estão divididos em três turnos, matutino com 475 alunos, vespertino com 262 e noturno com 441 alunos.

A escolha desta instituição justifica-se pelo interesse do autor, tendo em vista que dentre as instituições públicas, que atendem ao ensino médio no município, esta foi à única onde foram identificados estudantes com deficiência inseridos em classes comuns do ensino regular.

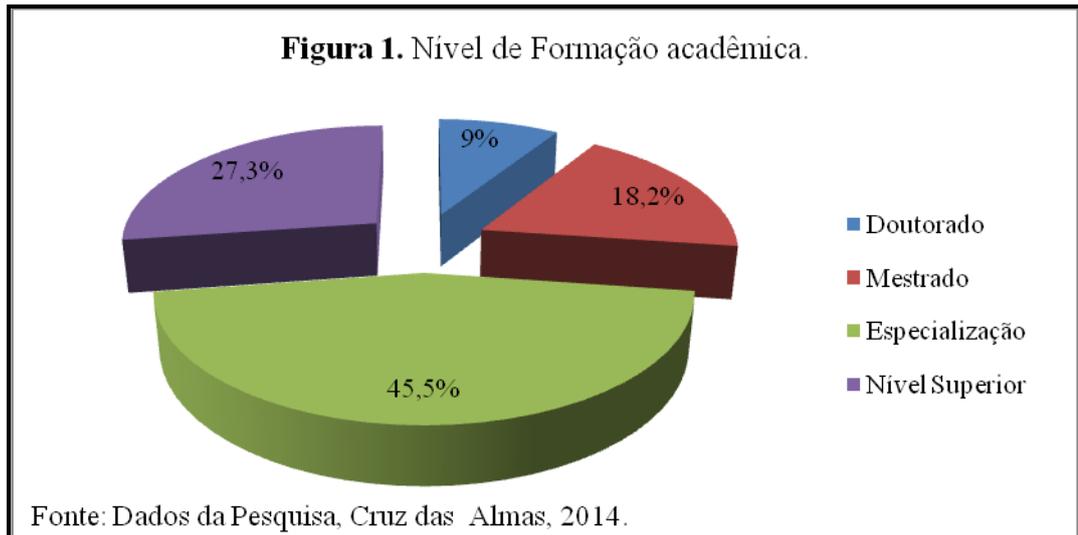
### 3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 11 professores que atuam com estudantes com deficiência em turmas do ensino regular no CETEP. É importante fazermos uma ressalva quanto ao número de participantes, inicialmente foram identificados 20 professores na referida instituição que se encaixam nos requisitos necessários para a participação na pesquisa, ou seja, atendem a estudantes com deficiência em suas turmas, no entanto somente 15 destes se disponibilizaram a fazer parte deste estudo, sendo que dos 15 professores que receberam os questionários, apenas 11 os devolveram.

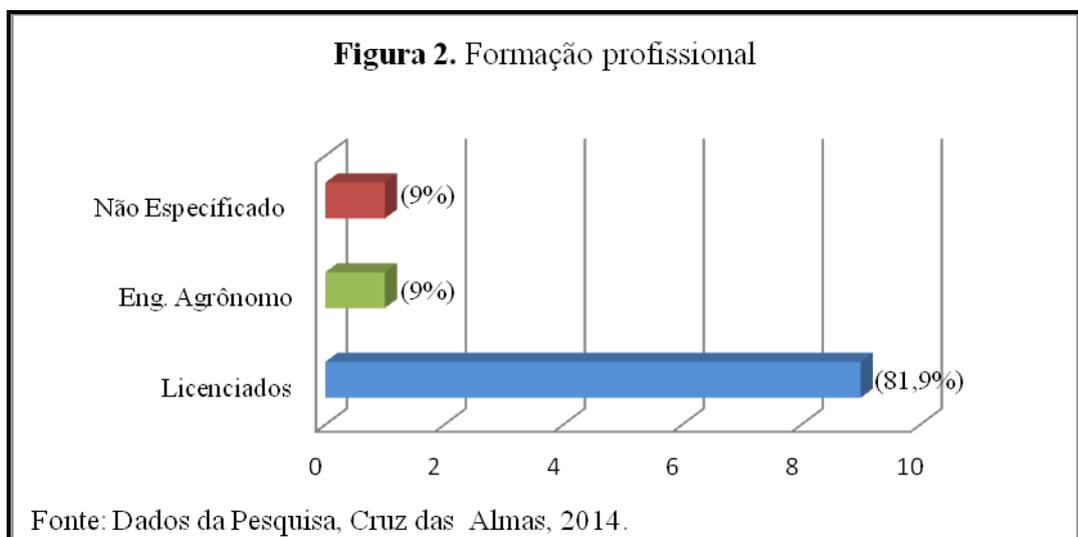
Dentre os professores participantes da presente pesquisa, a maioria é do gênero feminino, sendo sete (63,6%), e quatro (36,4%) do gênero masculino. Quanto ao tempo de atuação dos professores no magistério, dois (18,2%) atuam como docente na Educação Básica entre um e cinco anos; três (27,3%) atuam entre 11 e 15 anos; dois (18,2%) atuam entre 16 e 20 anos; três (27,3%) atuam entre 21 e 25 anos e um (9%) atua como docente na educação básica há mais de 30 anos. Assim observamos que nove professores (81,9%), já atuam como docentes na educação básica há mais de dez anos, desta forma pressupõe-se que estes tenham adquirido experiências profissionais que possam lhe auxiliar na diversificação de suas ações pedagógicas.

Com relação ao tipo de deficiência dos estudantes com os quais trabalham, seis professores (54,5%), trabalham apenas com o(a) aluno(a) que apresenta deficiência visual/cegueira, dois professores (18,2%) trabalham apenas com o(a) aluno(a) que apresenta deficiência auditiva/surdez, e três professores (27,3%) trabalham com ambos os alunos com deficiência citados acima.

Quanto à formação destes, um professor (9%) possui doutorado, dois professores (18,2%) possuem mestrado, cinco professores (45,5%) possuem especialização (*lato sensu*) e três professores (27,3%) possuem apenas a formação em nível superior, sem nenhum tipo de pós-graduação (Figura 1).



Sendo que nove professores (81,9%) possuem formação em licenciatura, nas respectivas áreas em que atuam; um (9%) possui formação em Engenharia Agrônoma e um (9%) não caracterizou sua área de formação (se bacharel ou licenciado), mas ministra disciplina referente à sua área de formação (Figura 2). Com base nos dados apresentados observamos que dentre os participantes da pesquisa, a maioria são licenciados (81,9%), desta forma pressupõe-se que estes devam estar capacitados para atuar com a diversidade presente em sua sala de aula, conforme preconiza a LDB (9394/96).



Quando questionados a respeito de formação na área de inclusão educacional de pessoas com deficiência, dez professores (91%) responderam não possuir formação alguma que lhes auxilie nesse processo de inclusão, apenas um (9%) relatou ter realizado uma

formação que lhe auxilia a desenvolver ações voltadas para inclusão educacional, sendo o citado curso sobre Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), embora o referido professor não tenha explicitado o tipo de formação nem a sua duração.

Esse dado sobre formação para atuação numa perspectiva inclusiva se configura como um fato preocupante, pois o professor tem papel fundamental no processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência e, desta forma, entende-se que a formação para este atendimento é parte constitutiva da construção de competências para atuar numa escola inclusiva. Tendo em vista que as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores estão diretamente ligadas com a sua interação e formação sócio-histórica e cultural.

Sobre isto o Conselho Nacional de Educação CNE em 2002, publicou a resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica a qual define que, “as instituições de ensino superior devem prever em seus currículos, formação docente voltada para a atenção à diversidade contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (MEC/SEESP, 2007), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) tem como um dos seus objetivos, a “formação de professores para o atendimento educacional especializado, e dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar”.

Desta forma, notamos que diante do paradigma inclusivo, os professores são encorajados a desenvolver trabalhos com grupos distintos, no entanto respeitando a diversidade e suas particularidades, e deste modo necessitam desenvolver o uso de estratégias diversificadas visando à inserção de todos os alunos ao currículo escolar. Portanto, necessitam de uma formação que lhe proporcione estabelecer uma intervenção que vise à igualdade de oportunidades e assim, recuse qualquer forma de exclusão tanto no acesso como no sucesso de qualquer estudante.

Com base no exposto torna-se imprescindível ressaltar que, dentre os participantes da pesquisa três (27,3%) atuam como docentes na educação básica apenas entre um e cinco anos, desta forma provavelmente concluíram sua formação acadêmica muito após a publicação desta resolução, no entanto estes também afirmam não possuir formação alguma que possa lhes auxiliar no processo de inclusão de estudantes com deficiência. Assim, “podemos afirmar que, no Brasil, a formação inicial de professores segue ainda um modelo inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva” (GLAT et al, 2006, p. 5).

Outra questão a ser refletida é que essa inexistência de formação indica que a rede de ensino a qual esses professores estão vinculados não tem investido na oferta de cursos de

formação continuada nesta área específica, sendo tais cursos imprescindíveis para uma atuação pedagógica inclusiva.

Sobre isto Glat et al (2006, p. 4), discorre que “partindo da premissa de que o professor deve assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos, diversas pesquisas têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição premente para a inclusão”. Assim observamos que no contexto atual em que a inclusão educacional tem ganhado cada vez mais destaque, vem solicitando daqueles que a compõem, sobretudo dos professores, novas atitudes que possam garantir melhorias nas condições de ensino e aprendizagem. Entretanto para tratar de melhorias na educação fica evidente a necessidade, de se assegurar a formação continuada dos professores.

## **4. ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES**

Nesta seção serão apresentados e discutidos os dados levantados durante a investigação. Para isso, a mesma será dividida em duas subseções. A primeira tratará sobre as concepções dos professores acerca da inclusão e aprendizagem da pessoa com deficiência, sendo que para tais discussões foram levantadas três categorias: concepções sobre deficiência, concepções sobre inclusão educacional, concepções sobre aprendizagem dos estudantes com deficiência. A segunda subseção tratará sobre práticas pedagógicas e inclusão, onde foram caracterizadas as práticas desenvolvidas pelos professores e estabelecidas às relações destas práticas com suas concepções descritas na primeira subseção deste capítulo.

### **4.1 CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

#### **4.1.1 Concepções sobre deficiência**

A forma de pensar acerca da deficiência traz como consequência as ações direcionadas as pessoas que a possuem. Desta forma, historicamente a sociedade vem modificando suas observações acerca da pessoa com deficiência tendo, essas concepções, evoluído de acordo com os valores culturais e as transformações sociais (ARANHA, 2005).

Assim como todos os espaços sociais, os sistemas de ensino acompanharam tais transformações e precisou modificar suas práticas relacionadas àqueles que por muito tempo excluiu do seu cenário, visando à inclusão destes que antes foram excluídos. Entretanto, a concepção que os professores trazem acerca da deficiência é um fator determinante para que a inclusão aconteça (LIMA, 2004), pois quando os professores observam seus alunos como incapazes, eles acabam excluindo-os de suas ações pedagógicas (PIMENTEL, 2012).

Assim, ao questionar aos professores sobre que palavra ou expressão vem a sua mente quando estes escutam a expressão “estudante com deficiência”, verificou-se que, seis professores (54,5%) consideram a deficiência como algo que incapacita ou impossibilita a pessoa que a possui, simplesmente pela sua condição, ou seja, a partir dessa concepção não são reconhecidas as potencialidades dessas pessoas resultantes das interações com o meio. Quatro professores (36,4%) descreveram a deficiência como algo que requer uma atenção

diferenciada e, apenas um professor (9%), só conseguiu descrevê-la pelas suas tipologias relacionadas a questões físicas ou sensoriais (Tabela 4.1).

**Tabela 4. 1.** Concepções dos professores acerca da expressão estudante com deficiência.

<b>Palavra/expressão</b>	<b>Frequência</b>
Dificuldade / Limitação	<b>6</b>
Atenção especial/específica / Necessita de cuidados diferenciados	<b>4</b>
Cegueira, surdez e “mudo” (sic.)	<b>1</b>

Fonte: Dados da pesquisa, Cruz das Almas, 2014.

As respostas de parte do grupo de professores (36,4%) sinalizaram a necessidade de atenção e/ou cuidados diferenciados para com os alunos com deficiência, o que, inicialmente, se apresenta como colocações em prol de adequações pedagógicas e em defesa da inclusão. No entanto, dois dos quatro professores que sinalizaram para a necessidade de atenção específica associaram esta colocação a palavras e/ou expressões que atribuem incapacidade e limitações aos alunos com deficiência. Isso significa que tal acompanhamento representa um trabalho a mais para o docente que precisa atuar com estudantes considerados com “limitações”.

Desta forma, vemos que um total de oito professores (72,8%) considera a deficiência sob o ponto de vista do modelo médico (OMS, 2004, p. 21), isto é, relacionada à incapacidade orgânica do indivíduo, como um problema da pessoa, causado por doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais.

Com base nessa concepção que considera a pessoa com deficiência como “anormal” e, portanto, dificulta a interação com as demais pessoas, as respostas desses oito professores (72,8%) revelaram receio com relação ao direito da pessoa com deficiência à educação em uma classe regular, utilizando como justificativa para seus temores a falta de formação docente. Esta afirmação pode ser comprovada tendo por base as seguintes respostas:

Uma pessoa que possui limitações físicas que o impede de desenvolver suas potencialidades como uma pessoa ‘normal’, necessitando de uma atenção específica. (Trecho da resposta do Professor A<sup>12</sup> ao questionário).

<sup>12</sup> Devido às questões de preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa, como preconiza a ética relacionada à pesquisa com seres humanos, os participantes serão identificados no decorrer do texto, por letras, onde a letra A refere-se a um professor B a outro e assim sucessivamente.

Os educadores não têm conhecimento e formação para receber em sua classe alunos com necessidades educativas especiais. (Trecho da resposta do Professor C ao questionário).

Como irei lidar com esse aluno? Começa a angustia de poder fazer o meu aluno aprender. Então, começa os questionamentos, a procura por ajuda, pois eu quero vê-lo incluso em meu planejamento. (Trecho da resposta do Professor K ao questionário).

Opondo-se a essa ideia de deficiência como limitações do indivíduo, a Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde (CIF) declara que a incapacidade não pode ser entendida unicamente como sinônimo do termo limitação. De acordo com a CIF, o meio social e as condições disponibilizadas por este são os fatores responsáveis por transformar a limitação em incapacidade. Corroborando essas afirmações, a CIF, em seu capítulo 5, discorre que:

A incapacidade não é um atributo de um indivíduo, mas sim um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social. Assim, a solução do problema requer uma ação social e é da responsabilidade coletiva da sociedade fazer as modificações ambientais necessárias para a participação plena das pessoas [...] em todas as áreas da vida social. (OMS, 2004).

Assim, considerando estes pressupostos, entende-se que para que realmente ocorra à inclusão do aluno com deficiência na escola regular devem lhe ser garantidas adequações que possibilitem o desenvolvimento de suas potencialidades e a superação de limitações provenientes de sua deficiência. Nesse sentido, a inclusão requer que os professores adequem seu planejamento e suas práticas, levando em consideração a diversidade presente em sua sala de aula.

#### **4.1.2 Concepções sobre inclusão educacional**

Quando questionados sobre a viabilidade da inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, cinco professores (45,5%) responderam considerar a inclusão como viável. No entanto, apenas dois professores (18,2%) a descreveram como algo positivo no contexto da sala de aula (Figura 3).

A escola é um centro de formação de pessoas capazes de interagir com o meio em que estão inseridas, tem a responsabilidade de adequar-se às qualidades dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, favorecendo a esse grupo uma aprendizagem significativa e prazerosa. (Trecho da resposta do Professor C ao questionário).

Para que os que não são portadores de deficiência desenvolvam o espírito da cooperação, aceitação das diferenças individuais e a valorização de cada indivíduo. (Trecho da resposta do Professor D ao questionário).

Observa-se que a argumentação dos dois docentes sinaliza para a escola como um centro de formação que deve se adequar as necessidades dos alunos, independente da condição de deficiência, de forma que favoreça a interação entre os alunos. Esses argumentos reafirmam a deficiência como uma condição da diversidade humana, concordando com a Declaração de Salamanca que, dentre outros fatores, propõe que as crianças e jovens com deficiência devem ter acesso às escolas regulares e que as escolas a elas devem se adequar para esse atendimento (UNESCO, 1994).

Os outros três professores que responderam considerar viável a inclusão se contradizem em suas justificativas ao atribuir benefício num contexto inclusivo apenas para o aluno com deficiência ou apenas em caso de formação específica do professor. Além disso, algumas colocações trazem concepções da deficiência relacionada à ideia de limitação e dificuldades.

É uma forma para que eles sintam-se “incluídos” como seres humanos, mesmo possuindo alguma limitação para desenvolver algum tipo de dificuldade em determinadas atividades. (Trecho da resposta do Professor G ao questionário).

Este tipo de inclusão poderá facilitar a sociabilidade do deficiente. (Trecho da resposta do Professor H ao questionário).

Desde que haja profissionais na área, ou professor com curso para saber lidar com essa questão, sim. (Trecho da resposta do Professor K ao questionário).

Apesar de afirmarem ser favorável a inclusão, as justificativas descritas acima evidenciaram certa ambivalência. Isto porque dizem acreditar na viabilidade da inclusão, mas demonstram resistência quanto à presença dos alunos com deficiência na escola regular. Porém, se os professores atribuírem às dificuldades vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem somente aos alunos, desconsiderando o processo como um todo, eles ignoram sua fundamental participação para o êxito da inclusão. Desta forma, reduzirão suas condições de modificar tal processo, atribuindo, conseqüentemente, o fracasso na aprendizagem ao aluno (SAMPAIO, 2005).

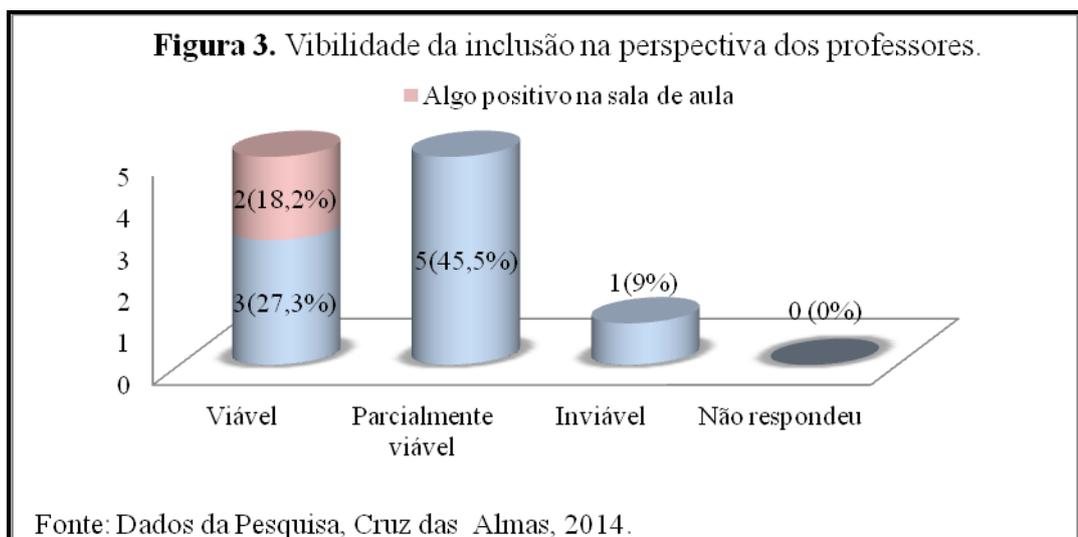
Cinco professores (45,5%) consideraram a inclusão como algo parcialmente viável, e um professor (9%) a considerou como inviável (Figura 3), partilhando da mesma alegação de que a carência de uma formação adequada para tal atendimento e a falta de estrutura nas

escolas para promover a inclusão podem dificultar o processo de aprendizagem do aluno com deficiência. Isso caracterizaria o que foi denominado como uma “falsa inclusão”.

Parcialmente [favorável], porque é necessário um treinamento do educador em várias áreas de conhecimento específico para poder atender da melhor maneira o discente. (Trecho da resposta do Professor A ao questionário).

Parcialmente [favorável], pois falta estrutura, e a formação dos professores para trabalhar com alunos especiais “falsa inclusão”. (Trecho da resposta do Professor J ao questionário).

Não [favorável], devido à estrutura escolar não estar preparada para atender a esse público, pois, isso compromete o aprendizado do aluno. (Trecho da resposta do Professor I ao questionário).



Foi observado, assim, a partir das respostas dos professores, que os alunos em situação de inclusão, quando inseridos em instituições com profissionais despreparados para realizar tais atendimentos e sem incentivos para modificarem suas práticas rotineiras, acabam sendo excluídos do acesso ao currículo escolar.

As falas também apontam para a consciência de que devem ser asseguradas inovações nas ações pedagógicas de modo que proporcione a todos, de forma igualitária, a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento (LIMA, 2004, p. 21). Entretanto, apesar dessa consciência nota-se a ênfase na dificuldade dos professores em receber estes “novos alunos” inclusos na escola, uma vez que não se consideram preparados para realizar tais inovações. Portanto, percebe-se que está claro para esses docentes que para garantir a aprendizagem de todos os alunos é necessário, assegurar o acesso ao currículo escolar por meio de práticas

pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante, embora não se sintam preparados para garantir esse direito (JESUS; EFFGEN, 2012).

Além das dificuldades e contradições observadas nas respostas dos professores, foram detectadas também registro de situações de desrespeito por parte dos demais alunos durante a realização de certas atividades nas quais os professores necessitaram direcionar maior atenção ao aluno com deficiência. Tal desrespeito se manifestou na indisciplina em sala, o que coloca o docente numa situação de não saber como proceder, se mantém o atendimento individualizado ao estudante com deficiência ou se direciona sua ação para toda a turma. Assim estas situações desrespeitosas também foram indicadas pelos professores, como uma das desvantagens na inclusão educacional.

Parcialmente [favorável], o tempo da aula é muito pouco e as pessoas com deficiência precisam de uma maior atenção. Enquanto estou lendo uma cadeia carbônica em detalhes para o deficiente visual a turma conversa, não sabemos se conduz a turma ou explico ao menino. (Trecho da resposta do Professor E ao questionário).

Enquanto dou atenção ao aluno, a turma conversa e bagunça. Não existe um respeito para o deficiente. (Trecho da resposta do Professor E ao questionário).

Assim sendo observamos que, embora não dito, pode-se inferir que as atitudes dos demais alunos, de desrespeito a uma necessidade de atendimento individualizado pelo colega com deficiência, podem estar permeadas por marcas de preconceito que aqueles em condição de diferença/deficiência sofrem na nossa sociedade. Isso nos oportuniza refletir que, apesar dos discursos atuais em favor da inclusão educacional, ainda ocorrem muitos casos de pessoas que são vitimadas por preconceitos e estigmas dentro das instituições escolares, sendo desrespeitados seus direitos de um atendimento diferenciado (SILVA; ARANHA, 2005).

No entanto, vale ressaltar que a indisciplina dentro da sala de aula pode se manifestar em situações distintas e por motivos variados, o que tem sido uma preocupação crescente entre os educadores, gerando algumas reflexões sobre o que leva os estudantes a agirem ou a se comportarem de maneira desrespeitosa com professores e colegas. Garcia (2002) aponta para o que ele denomina como ausência da gestão da indisciplina na escola que gera alguns sintomas decorrentes.

A indisciplina tem sido intensamente vivenciada nas escolas, apresentando-se como uma fonte de estresse nas relações interpessoais [...]. Mas, além de constituir um “problema”, a indisciplina na escola tem algo a dizer sobre o ambiente escolar e sobre a própria necessidade de avanço pedagógico e institucional. (GARCIA, 1999, p. 101).

Quanto à concepção dos professores sobre as vantagens e/ou desvantagens na inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, verificou-se que 100% dos participantes sinalizaram tanto a existência de vantagens quanto de desvantagens. Destes, nove professores (81,9%) entre outros aspectos apontaram a possibilidade do relacionamento com a diversidade humana, dando ênfase ao desenvolvimento da solidariedade como as principais vantagens da inclusão educacional. Um professor (9%) apontou a inclusão como sendo vantagem apenas para o aluno com deficiência, e um professor (9%) descreveu que a inclusão pode direcionar a prática educativa para o uso de novos recursos tecnológicos (Tabela 4.2).

**Tabela 4. 2.** Vantagens da inclusão na concepção dos professores.

<b>Itens descritos</b>	<b>Frequência</b>
Interação com a diversidade; Aumento da autoestima; Desenvolvimento de valores: solidariedade, respeito, compreensão das diferenças	<b>9</b>
Favorece o uso de novas tecnologias	<b>1</b>
Inserção do aluno com problemas no meio acadêmico (sic)	<b>1</b>

Fonte: Dados da pesquisa, Cruz das Almas, 2014.

Do total dos respondentes, apenas dois professores (18,2%) apontaram dentre as vantagens que a inclusão pode proporcionar fatores relacionados diretamente ao processo de ensino e aprendizagem da turma.

Singularidade, diversidade, cursos de capacitação, propostas educacionais, projetos (Trecho da resposta do Professor C ao questionário).

O gosto pela diversidade melhor trabalha em grupo (sic), a convivência dentro da variedade humana e aprendizagem por meio de cooperação (Trecho da resposta do Professor D ao questionário).

Os dados demonstram que o grupo de professores analisados, apontou a inclusão educacional da pessoa com deficiência, não só como a simples inserção deste aluno nas escolas regulares, mas como a possibilidade de interação e socialização destes com o meio social no qual são inseridos. Tem-se esse reconhecimento dos docentes como um fato importante, pois a partir dele entende-se que são criadas condições para o estabelecimento dessa interação entre os estudantes com deficiência e os demais alunos.

Porém, vale ressaltar que em nenhuma resposta essa interação está relacionada à possibilidade de uma aprendizagem colaborativa, onde um estudante coopera com o outro

possibilitando a internalização do conhecimento. A despeito disto autores (MARTINS, 1997; NEVES & DAMIANI, 2006; IVIC & COELHO, 2010) pautados na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky descrevem tais interações como um mecanismo que constantemente proporcionam aos pares à construção e internalização de novos conhecimentos e a transformação de conhecimentos já internalizados.

Deste modo, constatamos que é durante as interações que os alunos aprendem a abordar e solucionar suas dificuldades, pois tais interações possibilitam que alunos mais experientes ou com determinados conhecimentos em uma dada área, a partir da mediação do professor, auxiliem e orientem os demais alunos, propiciando a aprendizagem de forma colaborativa, (VYGOTSKY, 1989 apud MARTINS, 1997, p. 117). Portanto, é através das interações entre as pessoas que se constroem os conhecimentos, que posteriormente serão compartilhados junto ao grupo.

Desta forma, pautados na concepção Vigotskyana de aprendizagem, (MARTINS, 1997; NEVES & DAMIANI, 2006) discorrem que, o encontro com novos conteúdos desperta na criança uma nova Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), desta forma a mediação dos professores e dos colegas em sala oportuniza a assimilação e a diminuição desta ZDP, proporcionando a internalização desses conteúdos de forma que este passe a ser utilizado pela criança com segurança e autonomia.

Por outro lado, ressalte-se que essa interação voltada para a perspectiva da socialização e desenvolvimento de solidariedade, implica no reconhecimento da deficiência como inerente a diversidade humana, constituindo-se, desta forma, como uma prática de inclusão social que proporciona a formação de atitudes de respeito e valorização das diferenças, considerando-a como um dos princípios básicos da humanidade. Desta forma, a inclusão promove a desconstrução de atitudes de discriminação e de preconceito.

Promover o desenvolvimento da solidariedade, respeito, compreensão das diferenças. (Trecho da resposta do Professor J ao questionário).

A interação com outros jovens, da mesma faixa etária escolar, a adequação do vocabulário (no caso do deficiente visual), a colaboração e solidariedade dos demais colegas para com o deficiente. (Trecho da resposta do Professor G ao questionário).

Desenvolver a convivência com o diferente, fomentar a solidariedade e respeito, visualizar as limitações humanas (Trecho da resposta do Professor A ao questionário).

A sociabilidade entre os colegas da turma, em destaque a solidariedade (Trecho da resposta do Professor B ao questionário).

Diante dessas repostas, uma diferiu significativamente, ficando evidente a concepção equivocada, discriminatória acerca da deficiência, por parte de um dos professores ao assinalar que a vantagem na inclusão educacional, seria a:

Inserção do aluno com problemas no meio acadêmico. (Trecho da resposta do Professor E ao questionário).

Com base nesta afirmativa, observamos que para este professor a deficiência é um sinônimo de incapacidade, ou seja, são atribuídos problemas ao aluno com deficiência simplesmente pela sua condição. Desta forma, este professor pautado numa concepção clínica acerca da deficiência que a compreende como um problema do indivíduo que a possui, desconsidera as interações deste com o meio, suas peculiaridades e potencialidades. Assim, acaba, mesmo que de forma não declarada, negando o direito deste aluno à inclusão.

Portanto, o reconhecimento das possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência é um dos principais fatores para que a inclusão aconteça, pois os professores acabam limitando o seu empenho pela concepção que trazem da deficiência e de seus alunos (LIMA, 2004). Assim sendo, Pimentel (2012) aponta que quando os professores observam seus alunos como incapazes eles acabam os excluindo de suas ações pedagógicas, desfavorecendo a interação e propiciando a segregação e o desenvolvimento de barreiras atitudinais, práticas pedagógicas excludentes e resistência com relação à inclusão.

Como já descrito acima, todos os professores também atribuíram desvantagens na inclusão dos alunos com deficiência em classe comuns do ensino regular. Deste modo, observamos que dentre os principais motivos que foram apontados como tais desvantagens seis professores (54,5%) destacam as suas dificuldades para incluir tais alunos nas atividades pedagógicas, falta de recursos didáticos e falta de formação. Dois professores (18,2%) apontaram que a desvantagem está no ritmo do aprendizado e dificuldades dos alunos acompanharem as atividades, dentre os três demais professores (27,3%) cada um apontou para um fator de forma isolada como desvantagem, sendo estes a necessidade de maior dedicação aos alunos com deficiência, dependência destes alunos para se locomover e participar da aula e por fim o desrespeito dos demais alunos (Tabela 4.3).

**Tabela 4. 3** Desvantagens da inclusão na concepção dos professores.

<b>Itens descritos</b>	<b>Frequência</b>
Inexistência de escola apropriada, dificuldade para o professor acompanhar o educando, falta de equipamentos (tic), obrigatoriedade de matrícula	<b>6</b>
Necessidade de dedicar mais tempo	<b>1</b>
O ritmo da aprendizagem; Dificuldades para conseguir acompanhar as atividades pedagógicas em sala de aula	<b>2</b>
Como o aluno def. visual se utiliza dos sentidos da audição e da fala, ele fala o tempo todo durante a aula, ele depende muito dos colegas para se locomover	<b>1</b>
Não existe um respeito para o deficiente	<b>1</b>

Fonte: Dados da pesquisa, Cruz das Almas, 2014.

Com base na tabela 4.3 observa-se que a maior parte do grupo de professores (54, 6%) atribuíram desvantagens na inclusão educacional de pessoas com deficiência, principalmente devido as suas dificuldades para incluir tais alunos nas atividades desenvolvidas em sala. Isso é justificado pela sua falta de formação que se expressa no despreparo para tal atendimento. Este fator, associado à falta de recursos didáticos adaptados e falta de acessibilidade das instituições, são apontados como a causa da falta de qualidade do ensino e, por conseguinte do baixo rendimento dos alunos dificultando a sua inclusão no currículo escolar.

Inexistência de escola apropriada para este aluno, dificuldade para o professor acompanhar o educando, falta de equipamentos (tic) para desenvolver atividade com o aluno (sic). (Trecho da resposta do Professor H ao questionário).

Falta de material didático, dificuldade dos educadores, obrigatoriedade de matrícula, estrutura das escolas e currículo. (Trecho da resposta do Professor C ao questionário).

Aproveitamento, rendimento do aluno devido à falta de estrutura e preparo dos professores. (Trecho da resposta do Professor I ao questionário).

A falta da qualidade de ensino para esses alunos devido à falta de formação do professor, quantidade de alunos em sala de aula. (Trecho da resposta do Professor J ao questionário).

Acompanhamento falho, ferramentas inadequadas, professor e colegas de sala despreparados, atrasos na progressão do aluno. (Trecho da resposta do Professor K ao questionário).

Desconforto em trabalhar sem qualificação para atender alunos com deficiência, já que estes necessitam de atenção individualizada. (Trecho da resposta do Professor B ao questionário).

Portanto, evidenciam-se nas respostas dos professores as limitações decorrentes da sua falta de formação que acabam resultando em práticas pedagógicas excludentes. Vários autores (LIMA, 2004; KASSAR, 2004; PIMENTEL, 2012) apontam para o despreparo dos professores da escola básica como a causa da falta de acessibilidade ao currículo escolar e, por consequência, a manutenção de práticas pedagógicas excludentes.

Dentre os demais professores, verificou-se certa diversificação em seus apontamentos com relação ao que descrevem como desvantagens na inclusão. Entretanto, ao analisarmos as suas justificativas consideramos que, apesar de não descreverem como sendo suas as dificuldades, estas ficam explícitas em suas falas que demonstram a falta de conhecimento sobre a deficiência, a atribuição de baixa expectativa em relação ao desenvolvimento desses alunos e o incomodo com relação à presença dos alunos com deficiência em sala de aula.

Necessidade de dedicar mais tempo para o discente deficiente físico. (Trecho da resposta do Professor A ao questionário).

O ritmo da aprendizagem. (Trecho da resposta do Professor D ao questionário).

Esse aluno certamente terá muitas dificuldades para conseguir acompanhar as atividades pedagógicas em sala de aula. (Trecho da resposta do Professor F ao questionário).

Como o aluno def. visual se utiliza dos sentidos da audição e da fala, ele fala o tempo todo durante a aula, ele depende muito dos colegas para se locomover de um pavilhão para o outro. (Trecho da resposta do Professor G ao questionário).

Assim, observamos que ao contrário das vantagens, a maioria das desvantagens atribuídas à inclusão estão relacionadas a aspectos ligados ao processo de ensino e aprendizagem, evidenciando que na concepção dos professores a condição de deficiência é um fator determinante para o fracasso na aprendizagem do aluno.

Consideramos que estas colocações caracterizam a falta de formação adequada dos professores, explícita em sua falta de conhecimento sobre as particularidades dos alunos com deficiência e no fato de não reconhecerem as suas potencialidades e de demonstrarem resistência a sua presença em sala. Assim Pimentel (2012, p. 141) discorre que, “por não saber o que fazer e nem como atuar, alguns docentes, em sua impotência, acabam por sugerir, através de palavras ou ações, que não conseguem lidar com a diferença e que, portanto, é mais produtiva a retirada dos estudantes daquele espaço escolar”.

Entretanto, o dever dos sistemas de ensino de garantir a presença de professores capacitados para assegurar à inclusão destes alunos está preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96) desde 1996.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: Professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos nas classes comuns bem como currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. (BRASIL, 1996).

Em contrapartida observamos que, embora já tenham se passado tantos anos, tal legislação ainda não está sendo cumprida de forma eficaz. Assim, reafirmamos que o sucesso da inclusão educacional está condicionado, dentre outros fatores, a formação dos professores de modo que esses possam oportunizar o desenvolvimento das potencialidades individuais dos alunos, levando em consideração as diferenças e deste modo proporcionar igualdade de oportunidades para todos se desenvolverem e aprenderem na sala de aula.

Quanto ao questionamento sobre o que representa a presença dos alunos com deficiência na sala de aula para os demais alunos, dentre as categorias listadas na questão, aquelas que os professores consideraram mais relevantes foram: 1. A possibilidade de crescimento pessoal, tanto para os alunos com deficiência quanto para os demais alunos; 2. Atraso no conteúdo e 3. Ganho na aprendizagem da turma. Vale ressaltar que embora o questionário trouxesse também as categorias “desestímulo” e “redução na aspiração com relação ao desempenho acadêmico”, essas não foram assinaladas por professores. (Tabela 4.4).

**Tabela 4. 4.** Significado para os professores, da presença de alunos com deficiência na classe comum.

<b>Implicações para os demais alunos</b>	<b>Frequência</b>
Atraso no conteúdo	<b>4</b>
Desestímulo	-
Possibilidade de crescimento pessoal, tanto para os alunos com deficiência quanto para os demais alunos	<b>9</b>
Ganho na aprendizagem da turma	<b>2</b>
Redução na aspiração com relação ao desempenho acadêmico	-

Fonte: Dados da pesquisa, Cruz das Almas, 2014.

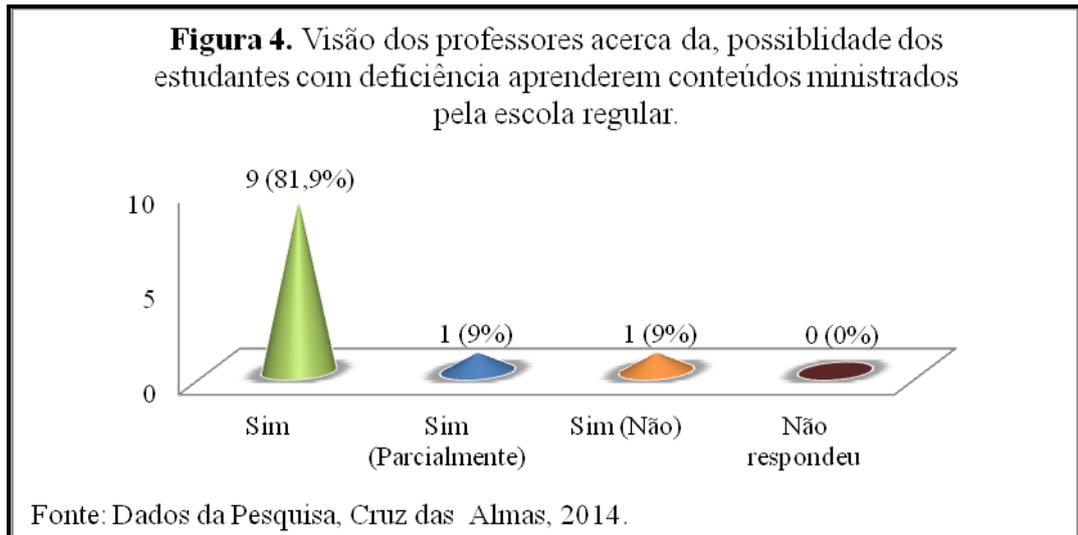
Embora a maioria dos professores aponte a presença dos alunos com deficiência como um fator positivo, possibilitando um crescimento pessoal para ambos os alunos, este crescimento está ligado, a convivência e sociabilidade dos alunos, como descrito na questão

anterior. No entanto, os professores não atribuem significado algum as relações de ensino e aprendizagem estabelecidas entre os alunos com deficiência e os outros alunos. Entretanto, ao proporcionar a interação entre alunos, a inclusão cria possibilidades de que se construam mecanismos colaborativos no processo de aprendizagem, como descrito anteriormente. Isso possibilita aprender a partir da experiência, observando seus limites e o dos outros, proporcionando o entendimento da vida em sociedade (CROCHIK, 2002).

Todavia deve-se atentar a estas colocações, pois seguida a esta afirmação os docentes também atribuíram o atraso no conteúdo como um fator resultante da presença dos alunos com deficiência em sala. Desta forma, para eles a presença destes alunos também dificulta o desenvolvimento de suas atividades em sala de aula causando prejuízos ao seu planejamento. Isso se constitui, portanto, como uma negação da diferença/deficiência. Sobre isto, Sampaio (2005) discorre que, para que a inclusão do aluno com deficiência ocorra, se faz necessária uma modificação no sistema educacional pressupondo, dentre outros fatores, a “valorização da singularidade, ou seja, a aprendizagem deve acontecer para cada um segundo suas possibilidades” (SAMPAIO, 2005, p. 28, 29). Ressalta-se, também, que numa perspectiva de ensino inclusivo o planejamento do currículo escolar destas turmas deveria ser elaborado levando em consideração a presença de tais alunos, considerando as particularidades e as diferenças presentes na sala.

#### **4.1.3 Concepções sobre aprendizagem dos estudantes com deficiência**

Quando os professores foram questionados se consideram que os alunos com deficiência têm possibilidade de aprender os conteúdos ministrados pela escola, nove professores (82%) responderam apenas que sim, por outro lado um (9%) respondeu sim parcialmente e um (9%) assinalou duplamente sim e não, desta forma esses últimos demonstraram incertezas em suas afirmações (Figura 4).



A despeito de um grande percentual de professores afirmarem acreditar na aprendizagem dos alunos com deficiência a partir do currículo comum ministrado pelas escolas regulares, algumas das respostas do grupo, também evidenciaram contradições. Isto porque, em suas justificativas, os professores atribuíram a responsabilidade do aprendizado apenas as ações do aluno e ao tipo de deficiência que este possui. Segundo estes professores, os alunos com deficiência, tem a possibilidade de aprender:

Sim, desde que o mesmo esteja concentrado e possua um meio de se comunicar com o professor e os colegas. (Trecho da resposta do Professor A ao questionário).

Sim, “parcialmente”, não em plenitude devido à estrutura ele aprende de forma restrita. (Trecho da resposta do Professor I ao questionário).

Sim, isto depende muito do tipo de deficiência. (Trecho da resposta do Professor H ao questionário).

Logo, esses professores acreditam que a aprendizagem do seu aluno com deficiência está condicionada unicamente a ele próprio, ou seja, a condição da sua deficiência. Assim, o professor se isenta da responsabilidade do aprendizado deste aluno em sala, podendo negligenciá-lo dentro da sala ou “abandoná-lo”.

Essas afirmativas dos docentes participantes da pesquisa reforçam a ideia de que existem três diferentes formas de compreender a relação do ensino e aprendizagem escolar ou, mais especificamente, os processos de conhecimento vivenciados na sala de aula (BECKER, 1993).

Assim, mesmo que de forma não consciente, os professores seguem a estas formas ou modelos citados acima, que são descritos por Becker como modelos pedagógicos embasados

em epistemológicos que determinam as concepções de aprendizagem defendidas por eles, e, conseqüentemente, explicitadas nas práticas desenvolvidas em sala. Desta forma, concordando com Becker (2012), compreendemos os relatos citados acima como respaldados numa epistemologia apriorista, fundamentando a postura destes professores. Desse modo, “o professor, imbuído de uma epistemologia apriorista - inconsciente, na maioria das vezes - renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno” (BECKER, 1993, p. 5).

Dentre os professores que responderam positivamente quanto à possibilidade de aprendizado do aluno com deficiência, a partir do currículo da escola regular, alguns justificaram tais afirmações, a partir das suas experiências com os alunos com deficiência inseridos em suas turmas, observando apenas a capacidade de compreensão e memorização dos conteúdos e o resultado das provas das atividades desenvolvidas.

Sim, A experiência com o aluno com deficiência visual é muito positiva, o aluno (sic) a capacidade de compreender e memorizar o conteúdo. (Trecho da resposta do Professor B ao questionário).

Sim, O aluno com deficiência visual consegue aprender e em especial (J H) quase sempre fecha as provas, ele tem grande facilidade com as exatas. (Trecho da resposta do Professor E ao questionário).

Sim, Como, no meu caso trabalho com língua inglesa uso muitos textos, frases e expressões relacionadas ao conteúdo e os alunos se saem muito bem nas atividades. (Trecho da resposta do Professor G ao questionário).

Entretanto, é importante ressaltar que independentemente da deficiência cada pessoa é única e aprende de forma diferenciada, necessitando de metodologias diferenciadas e de um determinado tempo para responderem ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, “Devemos ter em mente que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira. Cada aluno tem um ritmo e uma forma que melhor se enquadra ao seu modelo de aprender. O que é essencial é criar novos contextos que se adaptem às individualidades dos alunos” (PITTA, 2008, p. 29). Podemos observar que tais fatores foram desconsiderados pelos professores quando responderam sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência. Observamos também em suas colocações a predominância da concepção apriorista de aprendizagem, pautada nas ações do aluno como descrito anteriormente, conforme descreve Becker (1993).

Por outro lado, dentre as respostas afirmativas, o professor J aponta de forma indireta, embora sucinta, para a responsabilidade do professor com relação ao aprendizado do aluno com deficiência.

Sim, Com um tempo específico, atenção e metodologias específicas. (Trecho da resposta do Professor J ao questionário).

Embora não seja apontada de maneira direta a menção do professor J à atenção e metodologias específicas, bem como a consideração em relação ao tempo específico, denota a sua compreensão sobre a sua responsabilidade junto ao aprendizado do aluno. Entretanto, foram desconsideradas as possíveis relações deste com o meio e com o próprio professor, assim o mesmo não pondera a ação ativa do aluno no seu próprio processo de aprendizagem. Sobre isto Becker (1993, p. 3) aponta que “o professor age assim porque ele acredita no mito da transmissão do conhecimento – enquanto forma ou estrutura; não só enquanto conteúdo”.

Portanto, constatamos que, conforme afirma Becker (2012), as ações dos professores estão pautadas em fundamentos ou concepções acerca da aprendizagem, sendo estas constituídas ao longo de sua formação social, histórica, acadêmica e cultural. De tal modo que a desestruturação de um modelo pedagógico só é possível através da crítica epistemológica. Assim esta é fundamental para a superação de práticas pedagógicas fixistas, excludentes, conservadoras, reprodutivistas sustentadas por epistemologias empiristas ou aprioristas.

Com relação ao questionamento sobre como acontece à aprendizagem dos estudantes com deficiência, sete professores (63,7%) afirmaram que esta aprendizagem ocorre de acordo com as possibilidades do estudante e com as ações pedagógicas que são desenvolvidas em sala, três professores (27,3%) afirmaram que a aprendizagem ocorre de forma diferenciada e lenta, devido às limitações da deficiência, e um professor (9%) afirmou que ocorre da mesma forma que entre os outros alunos (Tabela 4.5).

**Tabela 4.5** Forma da aprendizagem dos estudantes com deficiência, segundo os professores.

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>
Da mesma forma que entre os outros alunos	<b>1</b>
De forma diferenciada e lenta, devido às limitações geradas pela deficiência	<b>3</b>
De acordo com as suas possibilidades e com as ações pedagógicas desenvolvidas em sala	<b>7</b>

Fonte: Dados da pesquisa, Cruz das Almas, 2014.

Com base nos dados descritos acima, observou-se que a maioria dos professores compreende que, para que a aprendizagem do aluno com deficiência ocorra é necessário levar em consideração as diferenças, ou seja, as especificidades de cada aluno. No entanto, embora reconheçam especificidades, três professores (27,3%) consideram que estas peculiaridades trazem um tempo mais lento no processo de aprender. Faz-se necessário, portanto, ressaltar que, independente da condição da deficiência, cada pessoa aprende em um tempo específico e a partir de ações pedagógicas diferenciadas.

Para Relvas (2009), se o aluno não aprende um conteúdo, é porque ele não conseguiu estabelecer nenhuma conexão entre este, e os conhecimentos prévios que foram formados anteriormente. Desta forma não adianta insistir no mesmo tipo de explicação, assim compete ao professor utilizar diferentes estratégias de ensino.

Fornecendo imagens, sons, a possibilidade de usar o corpo em movimentos e reproduzindo emoções, diversas partes do cérebro serão ativadas quando esse conteúdo precisar ser resgatado, tornando a sua lembrança mais fácil. E, ao unir esse conteúdo a um conhecimento prévio, serão traçados vários caminhos que tornarão o aprendizado mais eficaz (RELVAS, 2009, p. 69).

E desta forma, estimulando os diferentes sentidos visando proporcionar as conexões entre os conteúdos, “respeitando as particularidades de cada aluno e a maneira como sua memória melhor trabalha” (RELVAS, 2009, p. 67). Portanto, é necessário que os professores valorizem as contribuições individuais para a formação de um conhecimento construído de forma partilhada.

Observou-se também, a partir das respostas dos docentes pesquisados, que um dos fatores determinantes para o aprendizado destes alunos, se expressa nas atuações dos professores em sala. Quando indagados a descrever as dificuldades observadas no processo de aprendizagem do(s) aluno(s) com deficiência, inclusos em suas salas, dois professores (18,2%) apontaram a comunicação, como principal dificuldade neste processo.

A interação com o grupo (colegas), a dificuldade de comunicação com o próprio professor. (Trecho da resposta do Professor D ao questionário).

Com o cego ele não visualiza os esquemas, mapas e exercícios ele só faz oralmente já tive aluna muda e ela fazia leitura labial, mas tirava do quadro exercícios e lia textos. A grande dificuldade é a comunicação. (Trecho da resposta do Professor A ao questionário).

Para outros três professores (27,3%), as principais dificuldades se expressam na falta de recursos didáticos adaptados para realizarem as atividades de forma que contemple todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência.

Interação em sala de aula; falta de recursos didáticos. (Trecho da resposta do Professor F ao questionário).

Retirar nos mapas as informações que eles trazem. (Trecho da resposta do Professor B ao questionário).

Trabalhar com livro didático é praticamente inviável com o aluno deficiente visual. Já com a aluna com deficiência auditiva fica mais fácil uma vez que as ilustrações ajuda muito para sua aprendizagem. (Trecho da resposta do Professor G ao questionário).

Com base na afirmação descrita pelo professor G, fica evidente que para este professor o livro representa o único recurso didático que ele utiliza, em suas ações pedagógicas, entretanto desde 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCN/EM), já descreve em suas recomendações a mudança deste paradigma de atuações pedagógicas realizadas apenas em salas de aulas e focadas apenas no uso do livro.

Aulas e livros [...] em nenhuma hipótese resumem a enorme diversidade de recursos didáticos, meios e estratégias que podem ser utilizados no ensino [...]. O uso dessa diversidade é de fundamental importância para o aprendizado porque tabelas, gráficos, desenhos, fotos, vídeos, câmeras, computadores e outros equipamentos não são só meios. Dominar seu manuseio é também um dos objetivos do próprio ensino [...]. (BRASIL, 1999, p. 53).

Sobre a aprendizagem do aluno com deficiência, este questionamento resultou em diferentes interpretações e colocações acerca destes alunos e da inclusão, pois para quatro professores (36,4%), as dificuldades dos alunos nesse processo se expressam das seguintes formas:

Acompanhar os conteúdos ministrados e realização das atividades avaliativas. (Trecho da resposta do Professor I ao questionário).

Ele não copia os pontos chaves dos conteúdos, precisa de alguém para ler as atividades e necessita de auxílio para transcrever suas atividades. (Trecho da resposta do Professor J ao questionário).

A falta de tempo em colocar mais exemplos, então temos que colocar vários exemplos para a turma e um ou dois para ele porque temos que ler as fórmulas.

Imagine uma cadeia carbônica, ramificada, heterogênea e instaurada, daqui que eu explique todos os detalhes a aula já finalizou. (Trecho da resposta do Professor E ao questionário).

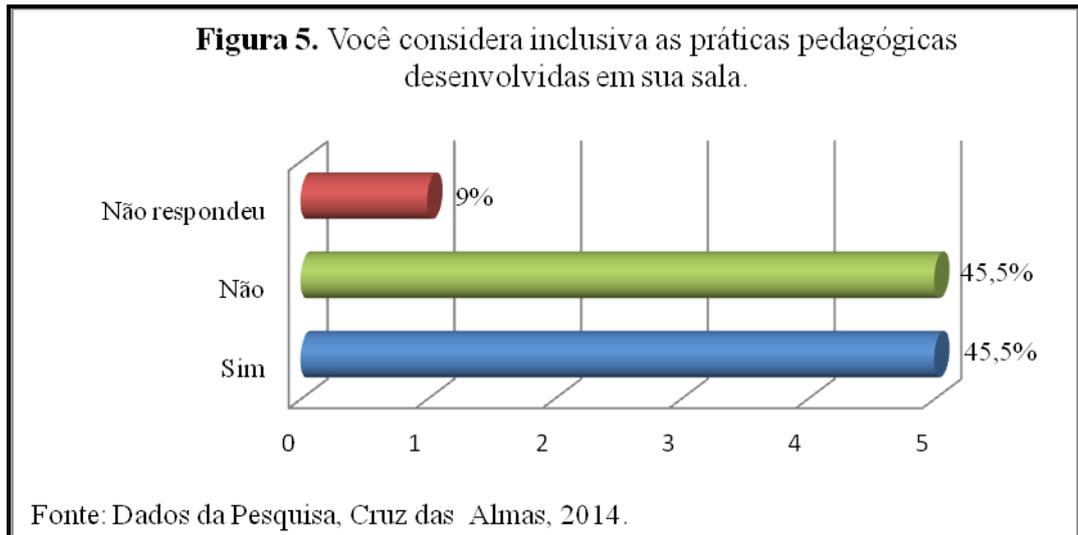
Escrever, produzir textos, fazer as avaliações sem ajuda etc. (Trecho da resposta do Professor K ao questionário).

A despeito dos trechos descritos acima, ficou explícita a dificuldade vivenciada pelos professores no ensino desses estudantes, pois demonstram que não sabem o que fazer para explicar determinados conteúdos, não possui disponíveis materiais didáticos adaptados e nem sabem como avaliar tais estudantes. Embora os professores sinalizem essas dificuldades, suas respostas demonstram que analisam essas dificuldades como sendo dos alunos. Vale ressaltar que embora se reconheçam as necessidades e especificidades desses estudantes no processo de aprendizagem, tais dificuldades podem ser reduzidas se forem disponibilizadas as adequações necessárias para a realização das atividades. De acordo com Modesto (2008, p. 36), “as escolas precisam passar por mudanças, adequações prevendo recursos e apoio para um atendimento de qualidade as necessidades destes alunos”.

Portanto, tais colocações podem desencadear atitudes segregadoras, pois as dificuldades são atribuídas aos alunos, embora pudessem ser suprimidas caso estes alunos tivessem o acompanhamento necessário e caso as práticas desenvolvidas em sala contemplassem realmente a diversidade proporcionando o aprendizado de todos com igualdade de oportunidades, como propõe o paradigma da inclusão educacional.

## **4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO**

Com base no referencial elaborado e nas leituras realizadas, pretendemos a partir desta seção caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Por conseguinte, ao questioná-los se eles consideram inclusivas as práticas pedagógicas desenvolvidas em sua sala, cinco professores (45,5%) responderam que sim, outros cinco professores (45,5%) responderam que não consideram suas práticas inclusivas e um (9%), não respondeu, omitindo-se acerca desta questão (Figura 5).



Nota-se na figura acima uma divisão do grupo acerca desta questão. A despeito disso, após análise do que justifica tais respostas, dos cinco professores que afirmam desenvolver práticas inclusivas em sua sala, quatro destes (80%), apresentam ressalvas em suas colocações, demonstrando ambiguidades em seus discursos. Uma vez que, apesar de responderem afirmativamente, suas justificativas demonstram que as práticas desenvolvidas por eles ainda se encontram distante de se caracterizarem como práticas realmente inclusivas.

Eu tento, mas sem a preparação necessária fica longe do objetivo. O governo não investe nessa área com cursos para os docentes. (Trecho da resposta do Professor K ao questionário).

Não é o ideal, pois seria necessário ter professor preparado para estes tipos de deficiência. (Trecho da resposta do Professor H ao questionário).

Dentro das possibilidades oferecidas pela escola. (Trecho da resposta do Professor I ao questionário).

Fico sempre atento ao meu aluno, sempre disposto a explicá-lo o assunto, entretanto, com tecnologias específicas penso que a intervenção seria melhor. (Trecho da resposta do Professor A ao questionário).

Perante as afirmações descritas acima, observa-se que embora os docentes afirmem realizar uma prática inclusiva, os mesmos têm consciência que não o fazem da forma devida, caracterizando a falta de formação específica nessa área e ou a ausência de recursos adaptados como empecilhos para a implementação da inclusão educacional. Desta forma o professor do ensino regular, pelos motivos expostos, tem levado os alunos com deficiência a exclusão das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala (MIRANDA, 2012, p. 410).

Apesar dos outros cinco professores respondentes deste questionamento terem considerado que suas práticas não são inclusivas, estes corroboram com as mesmas afirmações dos professores que responderam de forma positiva. Porquanto, observamos que, a carência de preparo e ou formação para este atendimento, juntamente com a falta de recursos e acessibilidade das instituições de ensino, acabam impedindo o desenvolvimento das ações pedagógicas direcionadas à diversidade.

Devido à falta de preparo, pois até o presente momento nunca foi oferecido nenhum tipo de curso para nos ensinar a lidar com isso. (Trecho da resposta do Professor D ao questionário).

Porque infelizmente não somos preparados para lidar com alunos portadores de necessidades especiais. (Trecho da resposta do Professor F ao questionário).

Não posso dizer que sim, pois não disponho dos recursos específicos para trabalhar com “o cego”, no entanto busco dar atenção diferenciada, mantendo uma boa comunicação. (Trecho da resposta do Professor J ao questionário).

Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para a sua viabilização. (Trecho da resposta do Professor C ao questionário).

Assim, observamos que, apesar dos professores estarem divididos com relação as suas afirmações todos corroboram com as mesmas justificativas, declarando que carecem de formação e de recursos para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Desta forma, fica evidente que esta carência de formação específica dos professores, unida a falta de recursos apropriados e condições de trabalho inviabilizam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que realmente incluam os alunos com deficiência, dando acesso ao currículo escolar.

De modo que a formação e a capacitação dos professores, juntamente com os recursos, sejam físicos, tecnológicos ou didáticos adaptados tornam-se essenciais para o sucesso de uma escola inclusiva (ZERAUK, 2006). Por outro lado, as falas evidenciam a necessidade de modificações em suas concepções sobre práticas pedagógicas, inclusão de estudantes com deficiência, adaptações curriculares e todos os elementos envolvidos no processo de ensino.

A carência de tais modificações explicita-se nas falas dos professores e torna-se evidente na justificativa do professor G.

Porque, na realidade cada profissional deveria possuir um curso ou orientação para desenvolver um trabalho com esse tipo de aluno. Na verdade [a gente] aceita, desenvolve um trabalho, mas não resolve os problemas enfrentados. (Trecho da resposta do Professor G ao questionário).

Nota-se que a presença do aluno com deficiência se torna de certo modo inconveniente para este professor, o que é justificado pela falta de formação. Observa-se que para ele a aceitação deste aluno acaba acarretando problemas no desenvolvimento das suas atividades, pois sente que embora tente desenvolver um trabalho não atende as especificidades do educando.

Assim, compreende-se que a deficiência na sala de aula requer do professor modificações nas estratégias de ensino, reorganização do espaço e tempo didático, além de adaptações no currículo escolar. Portanto, é necessário que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores passem por um processo de revisão e de reflexão, deixando de focar-se apenas nos alunos com deficiência, focando-se em processos educativos diferenciados que oportunizem que todos os alunos desenvolvam suas potencialidades (CABRERA MARTINS, 2013, p. 36). Cabe ao professor imprimir modificações e adaptações em seu planejamento, em suas práticas pedagógicas, bem como adequações no currículo que possam atender a diversidade presente em sua sala.

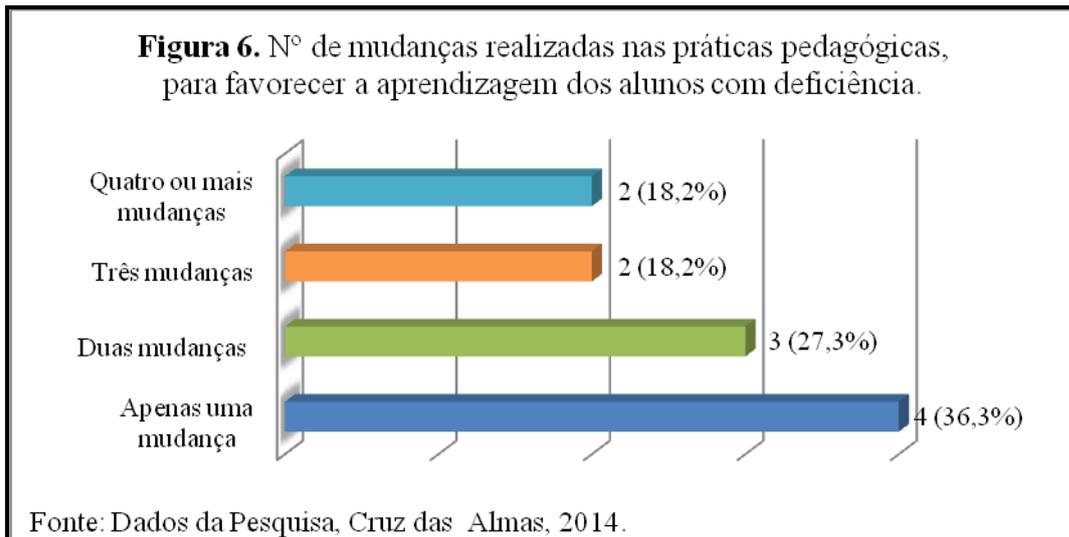
Dando seguimento, quando questionados sobre que mudanças realizam ou haviam realizado em suas práticas pedagógicas para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência, oito professores (72,8%) afirmaram que realizam atividades em pequenos grupos, sete professores (63,7%) apontaram que direcionam atenção individualizada ao aluno com deficiência, quatro professores (36,4%) afirmaram que realizam avaliações diferenciadas, dois professores (18,2%) afirmaram que utilizam metodologias diferenciadas, e utilizam recursos didáticos adaptados, por fim um professor (9%) afirmou que se atenta para a capacidade de raciocínio nas discussões sobre os temas e nos argumentos dos alunos (Tabela 4.6).

**Tabela 4. 6** Modificações realizadas nas práticas pedagógicas, para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência.

<b>Mudanças realizadas</b>	<b>Professores</b>
Nenhuma, pois eles precisam acompanhar a turma	-
Atenção individualizada	<b>PG, PF, PE, PB, PA, PJ, PI</b>
Atividades em pequenos grupos	<b>PG, PE, PD, PC, PA, PJ, PI, PK</b>
Avaliação diferenciada	<b>PH, PG, PC, PI</b>
Metodologias diferenciadas	<b>PC, PI</b>
Recursos didáticos adaptados	<b>PC, PK</b>
<b>Outros.</b> Atenção a sua capacidade de raciocínio, discussão sobre os temas e argumentos	<b>PJ</b>
Adaptações curriculares (alterações no conteúdo/ objetivo/ tempo de ensino, etc.)	-

Fonte: Dados da pesquisa, Cruz das Almas, 2014.

Com base na tabela 4.6, observa-se que dentre as possíveis modificações descritas para favorecer a inclusão, quatro professores (36,3%) apontaram que realizam apenas uma das modificações descritas, três professores (27,3%) apontaram que desenvolvem duas das modificações, dois professores (18,2%) apontaram que desenvolvem três das modificações e dois professores (18,2%) apontaram que realizam quatro das modificações citadas, vale ressaltar que também foi disponibilizada a possibilidade da indicação de outras atividades que fossem desenvolvidas, mas que não estivessem indicadas no questionário, sendo que apenas um professor (9%) preencheu este requisito (Figura 6).



Assim evidencia-se que, apesar de todos os professores assegurarem que realizam modificações em suas práticas pedagógicas com vistas a favorecer a inclusão, apenas dois diversificam em maior medida sua ação, enquanto para os demais a diversificação se caracteriza como ações pontuais. Ressalta-se que no questionário havia o item adaptações curriculares, no entanto nenhum dos professores apontou realizar ou já ter realizado algum tipo de alteração do currículo escolar com vistas a atender as especificidades dos alunos com deficiência.

Sobre isto, Pitta (2007, p. 12) aponta que “as modificações curriculares mais acentuadas são referentes aos planos de trabalho, à avaliação e ao planejamento das atividades diárias”. De acordo com Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Adaptações Curriculares.

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (Brasil, 1999, p. 33).

Assim, quando as adaptações curriculares com vistas a inclusão, são pensadas a partir do contexto e não apenas a partir de um único aluno espera-se que todos os alunos possam se beneficiar, pois esta funciona como um instrumento de uma prática educativa voltada para atender a diversidade. Uma vez que tais adaptações devem gerar modificações que possam ser aproveitadas por todos os alunos ou pela maior parte deles.

Sobre essa questão Sousa (2011, p. 66) aponta que “a flexibilidade do currículo ainda é um grande desafio na inclusão dos alunos com deficiência na escola regular”. De acordo com Amaral (2006, p. 111), o professor tem suma importância na modelagem do currículo escolar, pois é a partir de sua prática em sala de aula que surgem as possibilidades do desenvolvimento de novas práticas.

Observamos também que a maior parte dos professores apontam que as principais modificações realizadas em suas práticas pedagógicas são a realização de atividades em pequenos grupos apontada por oito professores (72,8%), seguido do direcionamento de atenção individualizada apontado por sete professores (63,7%) e a realização de avaliação diferenciada que foi apontado por quatro professores (36,4%). Deste modo, solicitamos que eles descrevessem como foram realizadas em suas práticas pedagógicas as modificações citadas, para assegurar a inclusão dos alunos com deficiência.

Assim, para descrever a atividades em grupo, foram apontadas as seguintes ações.

Promovo trabalho em grupos, estudo dirigido... (Trecho da resposta do Professor A ao questionário).

Atividades em dupla e ou trio... (Trecho da resposta do Professor K ao questionário).

Inicialmente estas ações podem se caracterizar como mecanismos inclusivos, tendo em vista que a realização de atividades em grupo facilita a interação entre os alunos e a socialização de conhecimentos, favorecendo a aprendizagem de forma colaborativa. Além disso, estas atividades proporciona aos alunos o reconhecimento das diferenças, das limitações e potencialidades individuais.

No entanto, a simples realização de atividades em grupo não expressa à implementação de modificações em suas práticas com vistas a assegurar a inclusão, pois estes mecanismos por si só não assegura a inclusão educacional. Deste modo, cabe aos professores não almejar a mesma reação de todos os alunos em relação às interações e ao aprendizado, tendo em vista que a convivência bem como a aprendizagem é heterogênea (PITTA, 2007, 2008, p. 13).

Consequentemente faz-se necessário que os professores acompanhem tais atividades, pois apesar de inseridos no grupo, a participação dos alunos em situação de inclusão pode ser minimizada e ou desprezada em detrimento as colocações dos demais e das suas concepções acerca da deficiência, uma vez que os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos se dão de formas distintas.

Por outro lado, nota-se na resposta do professor D que o objetivo da realização de tal ação, parte das suas observações e percepções acerca da presença e aceitação do aluno com deficiência inserido em uma classe do ensino regular.

Ao perceber que a turma mantinha uma certa distancia, passei a realizar atividades em grupo para poder fazer essa interação. (Trecho da resposta do Professor D ao questionário).

Observa-se que a realização da ação docente objetivou estabelecer a interação entre o aluno com deficiência e os demais, de modo que fossem superadas atitudes de resistência e negação a inclusão, explicitadas no distanciamento da turma em relação ao colega com deficiência. Isso indica que dentre as ações pedagógicas, o professor precisa imprimir o conteúdo de acolhimento e respeito às diferenças, tendo em vista as prováveis barreiras atitudinais presentes no contexto da sala de aula, favorecendo deste modo o reconhecimento das diferentes representações do ser humano e de suas peculiaridades, oportunizando a superação de barreiras atitudinais que resulta na segregação e exclusão da pessoa com deficiência.

Referente ao direcionamento de atenção individualizada ao aluno com deficiência foram descritas as seguintes ações:

Procuro dar uma atenção especial à aluna no final de cada aula. (Trecho da resposta do Professor F ao questionário).

Procuro dar atenção aos seus questionamentos, falas (atenção individualizada). (Trecho da resposta do Professor J ao questionário).

Enquanto a turma copia o conteúdo eu explico a (JH) e às vezes coloco outra aluna para copiar no quadro para dar atenção para o aluno (JH) e dou o conteúdo em forma de apostilas. (Trecho da resposta do Professor E ao questionário).

Tais descrições, embora direcionadas a inclusão dos alunos com deficiência, podem caracterizar situações de segregação, se o aluno não for inserido no contexto coletivo da aula dando-lhe apenas atividades separadamente. Se essa situação se configura como isolamento, pode desencadear no grupo um sentimento de inferioridade em relação ao aluno com deficiência, originando resistência por parte dos demais em relação a sua presença, uma vez que apesar de “incluídos” na sala de aula a atenção direcionada a estes alunos se dá de forma exclusiva e fora do contexto comum da turma. No entanto, é necessário ressaltar que o direcionamento pedagógico deve incluir a todos os alunos, levando em consideração a interação entre estes e destes com o professor.

Fazendo referência a mudanças relacionadas ao uso de diferentes instrumentos de avaliação, surgiram as seguintes respostas:

Avaliação oral para o aluno com deficiência visual e surdo mudo ainda não avancei. (Trecho da resposta do Professor H ao questionário).

Avaliação com uma funcionária para escrever para ele. (Trecho da resposta do Professor K ao questionário).

Desta maneira, é possível observar que estes professores descrevem modificações pontuais na forma de aplicação das avaliações, sem, contudo, imprimir modificações no instrumento utilizado. As modificações efetivadas favorecem a inclusão do aluno com deficiência visual, de forma que o possibilita responder oralmente ao mesmo instrumento utilizado para a turma. No entanto quanto à aluna com deficiência auditiva fica evidente que ainda não foram desenvolvidas ações que pudessem auxiliá-la neste processo avaliativo.

Contudo é importante ressaltar que a utilização de atividades avaliativas diferenciadas se constitui uma garantia de adaptações curriculares, direito assegurado aos estudantes pela LDB 9394/96. Por outro lado, essa ação em direção à inclusão desses alunos define a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que devem levar em consideração as potencialidades e particularidades dos alunos. Assim como tais ações, a avaliação também deve levar em consideração as potencialidades e particularidades dos alunos. Desta forma entendemos que o método avaliativo se constitui como parte da ação pedagógica desenvolvida diariamente no processo de ensino. De acordo com Machado; Schulze; Ribeiro (2012, p. 101).

Ao aceitarmos a existência de diferenças, não buscando padronizá-las e tão pouco caracterizá-las, mas compreendendo que estas compõem e permeiam as relações no contexto escolar, as mudanças necessárias nos processos avaliativos, bem como nas demais práticas educacionais voltadas aos alunos com (e sem) necessidades educacionais especiais, poderão efetivar a educação inclusiva.

Além das modificações categorizadas e descritas acima, também foram apontadas algumas diversificações nas metodologias utilizadas em suas práticas, tais como:

Direcionando o aluno a utilizar as mãos nas atividades com mapas. A parte teórica o aluno compreende e assimila sem apresentar grandes problemas. (Trecho da resposta do Professor B ao questionário).

Adicionei o uso de áudio para a turma com o def. visual e trabalho com mais gravuras e cartazes com o conteúdo na turma com def. auditivo. (Trecho da resposta do Professor G ao questionário).

Falar um pouco alto, perguntas diretas colocá-lo na frente para interagir melhor...  
(Trecho da resposta do Professor K ao questionário).

O atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino exige dos seus profissionais um conhecimento produzido em diferentes áreas para gerar um saber interdisciplinar, indispensável ao sucesso da integração.  
(Trecho da resposta do Professor C ao questionário).

Observa-se que a diversificação relaciona-se a materiais didáticos que envolvem o uso do sentido do tato e da audição pelo estudante com deficiência visual e o sentido da visão pelo estudante com deficiência auditiva. Embora significativas tais tentativas de adaptação, as mesmas podem estar embasadas na ideia de compensação, isto é, de que a pessoa com uma deficiência sensorial compensa a mesma com o desenvolvimento de outro sentido.

Por outro lado, modificações deste tipo devem ser planejadas e desenvolvidas em todos os conteúdos e componentes do currículo escolar com vistas a atender a todos os alunos, não somente aos alunos com deficiência, constituindo-se como ações interdisciplinares que realmente assegurem a inclusão escolar destes alunos, ou seja, a escola deve se adequar as necessidades dos alunos e proporcionar os mecanismos necessários para assegurar a sua inclusão.

Caso contrário, embora estas ações sejam inclusivas, quando desenvolvidas de forma singular e pontual podem, no máximo, constituir-se como uma prática de integração como descrito na fala do professor C acima. Todavia é importante esclarecer que integração e inclusão não são sinônimos, estes termos referem-se a situações distintas (MANTOAN, 2003; ARANHA, 2005; SAMPAIO, C & SAMPAIO, S 2009), conforme já explicado na seção 2 deste trabalho monográfico.

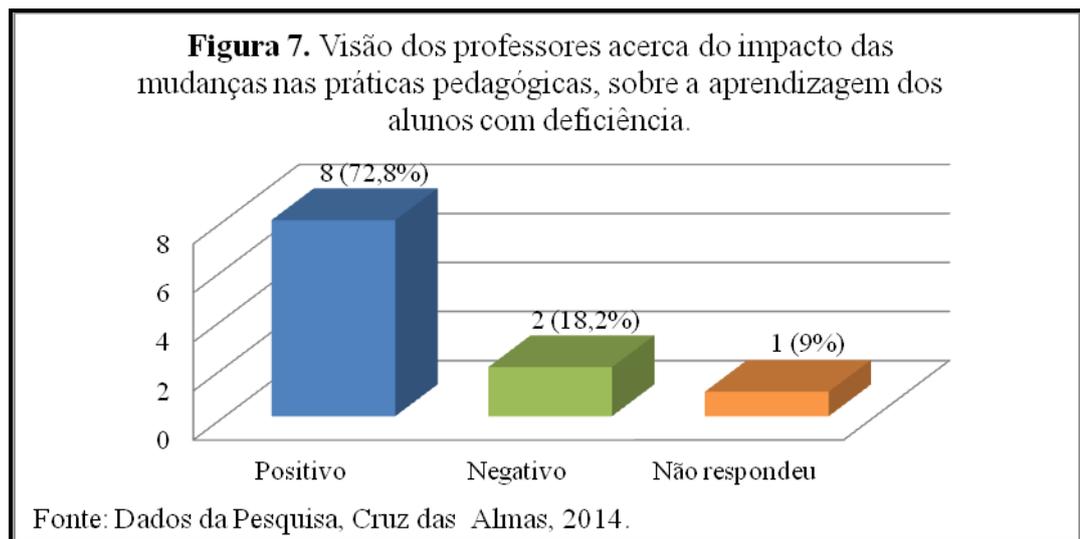
Assim sendo, na integração o sujeito é o alvo da mudança, deste modo estabelece-se uma expectativa de que a pessoa com deficiência venha a se assemelhar aos ditos “normais”, e para isso a sociedade deve oferecer os serviços e recursos para que estes desempenhem suas atividades cotidianas o mais próximo possível dos padrões normais, menosprezando desta forma as diferenças explícitas na diversidade humana e social.

Em contrapartida, a inclusão respeita as diferenças e as particularidades dos sujeitos. Nesta perspectiva o foco da mudança é o meio, pois é a sociedade que institui problemas para as pessoas com deficiência. Desta forma, espera-se que seja disponibilizada igualdade de oportunidades, considerando a diversidade e não a negando (SAMPAIO, C & SAMPAIO, S 2009).

Desta forma, o professor pautado nesta concepção de inclusão educacional leva em consideração que todos os alunos estão na escola para aprender, sendo assim devem dialogar e

interagir uns com os outros, independente de suas particularidades e/ou diferenças cabendo à escola adequar-se para proporcionar o atendimento necessário à sua inclusão, criando novas situações de aprendizagem.

Ao questioná-los como eles avaliam o impacto das mudanças efetivadas na prática pedagógica no processo de aprendizagem do seu aluno com deficiência, oito professores (72,8%) responderam de forma positiva, dois (18,2%) responderam negativamente e um (9%) não respondeu, (Figura 7).



Dos oito professores que avaliam as mudanças realizadas em suas práticas de forma positiva, três destes (37,5%) justificam esta afirmação com base nos resultados das atividades avaliativas. Para eles estes alunos estão se desenvolvendo bem, pois conseguem responder as provas e com base em suas notas acreditam que estes alunos estão desenvolvendo um aprendizado de forma plena.

Ele responde bem, suas notas são boas o, que demonstra sua plena aprendizagem. (Trecho da resposta do Professor A ao questionário).

Acredito que ele está se desenvolvendo bem porque consegue fechar as provas. (Trecho da resposta do Professor E ao questionário).

De forma positiva, significativa. Pois se percebe os resultados nas atividades avaliativas. (Trecho da resposta do Professor I ao questionário).

Deste modo, é importante retomarmos as análises acerca da avaliação. É evidente que o bom desempenho nas atividades avaliativas, relacionado à aquisição de boas notas nas provas, denota uma ideia de desenvolvimento e aprendizagem como relacionada à reprodução

de um conteúdo. No entanto, o simples fato de se decorar conteúdos de modo mecânico, isto é sem estabelecer relação com as vivências e os conhecimentos prévios, e responder a uma avaliação (quer seja oral ou escrita) não garante o pleno desenvolvimento do aprendiz.

Assim, é importante verificar o que está sendo avaliado no desenvolvimento destes alunos como estão sendo realizadas estas avaliações, que métodos são utilizados, quais os critérios utilizados para a atribuição destas notas. Sobre isto, Mantoan (2003, p. 36) descreve que numa perspectiva inclusiva:

Avalia-se a aprendizagem do estudante no decorrer do ciclo de formação e de desenvolvimento. Levamos em conta o que é capaz de fazer para ultrapassar suas dificuldades, construir conhecimentos, tratar informações, organizar seu trabalho e participar ativamente da vida escolar.

Nesta concepção supera-se a visão classificatória da avaliação, direcionando-a a um processo partilhado (MACHADO; SCHULZE; RIBEIRO, 2012), visando contribuir para o desenvolvimento dos alunos e possibilitando o julgamento e aperfeiçoamento das ações pedagógicas bem como das instituições de ensino.

Já para outros três professores (37,5%) que avaliam os resultados das suas ações pedagógicas direcionadas a inclusão de forma positiva, os alunos com deficiência apresentam melhoras significativas, que podem ser observadas na autoestima e relacionamento com os demais alunos.

Sinto que se encontra com a autoestima elevada. (Trecho da resposta do Professor H ao questionário).

Positivo. Porque ele demonstra progressos e se relaciona muito bem com os colegas. (Trecho da resposta do Professor B ao questionário).

Observa-se que, para estes professores o critério de avaliação difere da questão de conteúdos conceituais. Eles avaliam a interação entre estudantes e o autoconceito. É importante considerar que tanto os conteúdos conceituais quanto os atitudinais e procedimentais devem ser avaliados, sendo equívoco focar em apenas um grupo desses conteúdos.

No entanto dos oito professores que responderam avaliar positivamente as modificações realizadas em suas práticas pedagógicas, apenas dois (25%) reconheceram que tais mudanças oportunizaram que os alunos demonstrassem suas potencialidades cognitivas e suscitaram nos alunos o interesse e dedicação pelo aprendizado.

Eu considero positivo o resultado que tenho com eles, pois são muito inteligentes e dedicados com os estudos. (Trecho da resposta do Professor G ao questionário).

Positiva, porque ele demonstra interesse em aprender, “é um aluno acima da média”. (Trecho da resposta do Professor J ao questionário).

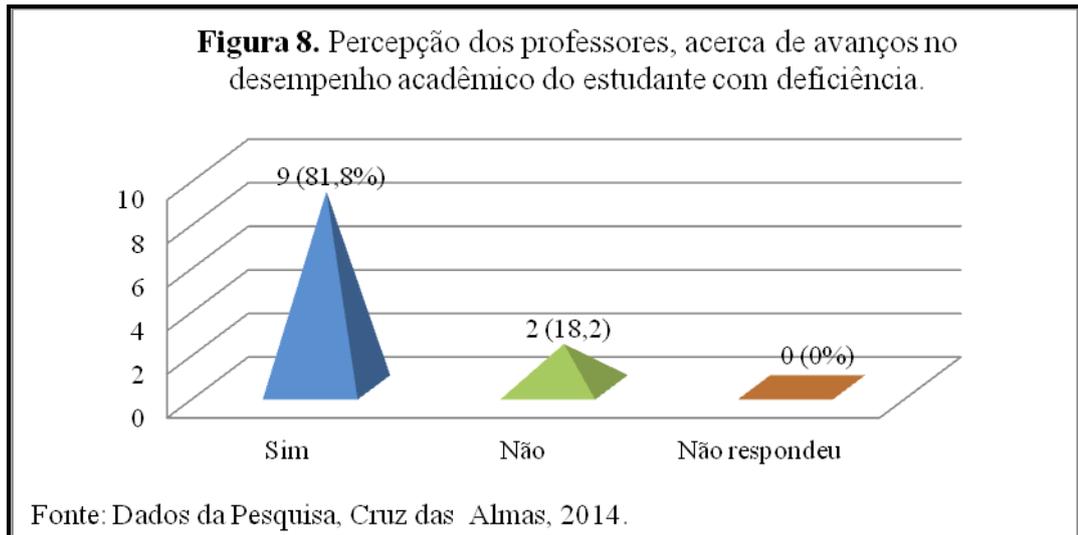
Por outro lado dos dois professores, que avaliam o impacto das suas práticas de forma negativa, um (9%) afirma que até o momento o avanço na aprendizagem tem sido lento, e um (9%) justifica que as escolas não estão prontas para receber tais alunos e os professores não possuem formação para proporcionar um atendimento que possa propiciar a inclusão destes na sociedade.

Algumas escolas ainda não estão prontas para receber estes alunos e os professores são carentes de formação e conhecimento para possibilitar a aprendizagem e inclusão desses educandos na sociedade. (Trecho da resposta do Professor C ao questionário).

Até o momento o avanço na aprendizagem tem sido lento. (Trecho da resposta do Professor F ao questionário).

Esses professores reafirmam, desta forma, a importância da formação adequada para a implementação da inclusão educacional.

Na questão, você tem percebido avanços no desempenho acadêmico do estudante com deficiência: Nove professores (81,8%) responderam de forma positiva, e dois professores (18,2%) responderam negativamente (Figura 8). Sendo que, dentre os que responderam positivamente, seis (54,6%) afirmam verificar os avanços no desenvolvimento do aluno em sua capacidade de raciocínio e compreensão dos conteúdos, além de sua participação nas discussões durante as aulas e desempenho nas avaliações. Em contra partida dos dois professores que responderam de forma negativa um justifica sua colocação em função do tempo em que atua com o estudante com deficiência, alegando que por ser o primeiro ano, não foi possível fazer tal avaliação, o outro professor foi categórico em dizer que o avanço tem sido lento.



Observa-se desta forma que embora as práticas desenvolvidas, ainda não sejam as idealizadas pela proposta inclusiva, os professores apontam que o esforço estabelecido para assegurar a inserção destes alunos na escola regular tem suscitado resultados positivos quanto ao seu desenvolvimento. Entretanto, conforme descrito acima, as percepções dos professores em relação ao desempenho dos alunos são pautadas principalmente nos conteúdos conceituais e nos resultados das atividades avaliativas.

Sim! Sua capacidade de raciocínio e pensamento lógico e coerente tem avançado a cada ano. (Trecho da resposta do Professor A ao questionário).

Sim. Bons rendimentos, facilidade de compreensão e assimilação do conteúdo, participação ativa nas aulas. (Trecho da resposta do Professor B ao questionário).

Ele tem grandes progressos porque a química um assunto depende do outro e ele não tem dificuldades em acompanhar. (Trecho da resposta do Professor E ao questionário).

Sim, No domínio do conteúdo, no desempenho nas avaliações. Percebe-se no seu desempenho cognitivo diferenciado, sempre ele está acima da média da turma. (Trecho da resposta do Professor I ao questionário).

Sim, Assimilação dos conteúdos, capacidade argumentativa, participação ativa em trabalhos (pesquisa, apresentações). Em relação à turma toda, ele é acima da média. (Trecho da resposta do Professor J ao questionário).

Assim, com base nas justificativas descritas acima, observamos que os avanços descritos pelos professores estão pautados principalmente em métodos avaliativos classificatórios, que historicamente se constituíram como mecanismos de segregação e exclusão, reafirmando a necessidade de modificações em suas concepções acerca da avaliação.

Dentre os professores que responderam positivamente, observamos discordâncias acerca da inclusão às quais, apesar de não explícitas, permeiam a fala do professor que desqualifica os alunos com deficiência e observa a necessidade de mudança apenas nestes sujeitos.

Sim. Com o desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino, proporcionaram ao aluno com “deficiência”, maiores condições de adaptação social, superando pelo menos em partes, suas dificuldades e possibilitando sua integração e participação mais ativa nas atividades educacionais em grupos. (Trecho da resposta do Professor C ao questionário).

Observamos desta forma que o foco das adaptações desenvolvidas pelo professor é a mudança do aluno, desta forma como este próprio descreve visando a sua integração, entretanto como descrito anteriormente, ressaltamos que integrar não é o mesmo que incluir, tais concepções desqualificam e inferiorizam as diferenças/deficiências dos alunos, de tal modo que, buscam modificá-los para que estes se adaptem ao meio, sendo que o que deve ocorrer é o caminho inverso, os diferentes espaços é que devem adequar-se aos indivíduos, proporcionando o seu acesso livre de barreiras.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os resultados obtidos neste estudo, nos deram subsídios para responder aos objetivos inicialmente propostos de modo que nos possibilitou compreender a concepção dos professores sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência na rede regular de ensino; caracterizar as práticas pedagógicas utilizadas em sala pelos professores que atendem a estudantes com deficiência; discutir a relação estabelecida entre as concepções e as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores que atendem a estudantes com deficiência.

Assim, os resultados indicaram que os discursos dos participantes apontaram para a necessidade de formação continuada, tendo em vista que a falta de conhecimento acerca do atendimento as pessoas com deficiência e de suas particularidades, gera receio com relação ao direito destas pessoas à educação em uma classe do ensino regular. Esse desconhecimento geram também concepções equivocadas acerca da deficiência, desta forma os professores a observam sob o ponto de vista do modelo médico, atribuindo limitação e incapacidade a essas pessoas, simplesmente pela sua condição.

De tal modo que, os dados evidenciaram que os professores não reconhecem as potencialidades dos alunos com deficiência, resultante de suas interações com o meio. Portanto não consideram viável a inclusão de tais alunos na escola regular, tendo em vista que a presença de tais alunos representa para eles mais trabalho, pois em suas concepções estes alunos não colaboram com o processo de ensino e aprendizado da turma, nem conseguem acompanhar o currículo da escola regular. Assim, em sua visão, estes alunos acabam dificultando o desenvolvimento de suas atividades, causando prejuízo ao seu planejamento, deste modo os professores renunciam sua ação na aprendizagem desse aluno.

Quanto às práticas pedagógicas, os discursos dos participantes, apontaram que estas ainda se encontram distantes de serem inclusivas. Caracterizando-se no máximo como práticas voltadas para integração, pois, o foco das adaptações realizadas pelos professores é a mudança do aluno. Já que estes apontaram que não realizam modificações no currículo, para favorecer a aprendizagem do aluno com deficiência, e que realizam apenas algumas modificações pontuais que visam compensar as dificuldades dos alunos, devido a sua deficiência e desta forma observamos que estes menosprezam as diferenças.

Portanto, a atribuição de incapacidade trazida em suas concepções, resultou em suas ações pedagógicas limitadas, no desenvolvimento de práticas pontuais/segregadas e no planejamento de currículos que não levam em consideração a presença de tais alunos. Assim

concluímos que os dados evidenciam a necessidade de modificações nas concepções dos professores acerca da deficiência e da aprendizagem dos estudantes que a possuem, uma vez que os professores acabam limitando suas ações pedagógicas pelas concepções que trazem da deficiência e da possibilidade de aprendizagem de seus alunos (LIMA, 2004; PIMENTEL, 2012).

Deste modo, reafirmamos a necessidade de formação continuada não só para professores, mas também para toda comunidade escolar, com vistas a prepará-los para atuar com a diversidade, para que estes possam compreender as diferenças e valorizar as potencialidades e particularidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. Bem como, sugerimos o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a acessibilidade, e a realização de palestras, mesas redondas, seminários, ou seja, buscar diferentes meios para levar as discussões acerca da inclusão educacional para toda a comunidade escolar. Esperamos que os resultados encontrados sejam relevantes e significativos para os participantes da pesquisa e que as discussões aqui apresentadas possam subsidiar a realização de novas pesquisas.

## REFERENCIAS

AMARAL, M. M. **A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil:** uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém. 2006, 140 p. Dissertação de (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos -Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2005.

BECKER, F. Discussões sobre a epistemologia do trabalho docente. **Revista Educação e Linguagens.** Campo Mourão, v. 1, n. 1, ago./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Revista Paixão de Aprender.** Porto Alegre, n. 5, Out. 1993.

BRASIL. **Censo da educação básica 2013** – resultados finais do censo escolar 2013 – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>> Acesso em: 15/09/2014.

\_\_\_\_\_. **Censo demográfico 2010** – resultados do universo – Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>> Acesso em: 22/07/2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da república federativa do Brasil.** Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 66 de 13 de julho de 2010. Senado Federal. Brasília, DF, 2013.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, DF, 2012, 100 p.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais - SEESP/MEC.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **MEC/SEESP Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental.** Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998. 62 p.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1999. 394p.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

CABRERA MARTINS, M. Del C. **Práticas pedagógicas com o plano ceibal para a inclusão escolar:** Estudo de caso em escolas do Uruguai. 2013, 151 p. Dissertação de (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CROCHÍK, J. L. Apontamentos sobre educação inclusiva. In: SANTOS, G. A.; SILVA, D. J. **Estudos sobre ética: A construção de valores na sociedade e na educação.** São Paulo, Casa do Psicólogo. 2002, p.279-297.

FIGUEIREDO, A. M. de; SOUZA, S. R. G. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses:** da redação científica à apresentação do texto final – 4.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011, 340p.

GARCIA, J. **A gestão da indisciplina na escola.** In: Colóquio da secção portuguesa da aifirse/aipelf. 11. 2001. Lisboa. Atas. Lisboa: Estrela e Ferreira. 2002. p. 375-381.

\_\_\_\_\_. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. In: **Revista Paran. Desenv.** Curitiba n. 95, p. 101-108. jan./abr. 1999.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GLAT, R; SANTOS, M. P. dos; SOUSA, L. P. F; XAVIER, K. R. **Formação de professores na educação inclusiva:** diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, n 13, 2006, Recife. Anais. ISBN: 85-376-0068. Recife, 2006, p. 2-15.

IVIC, I; COELHO, E. P. **Lev Semionovich Vygotsky.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010.

JESUS, D. M de J.; EFFGEN, A. P. Formação docente e práticas pedagógicas Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva** formação, práticas e lugares. Salvador: Edufba, 2012. c. 8. p. 139-155.

KASSAR, M. de C. M. O professor e o processo educacional de alunos que apresentam deficiências. **Revista de educação PUC-Campinas**, Campinas. N. 16, jun. 2004, p. 79-86.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humana. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: UFMQ 1999. 340 p.

- LIMA, P. C. de. **Inclusão dos alunos com necessidades especiais nas salas do ensino regular:** Um estudo sobre o que pensam os professores. 2004. 83 p. Monografia (Pedagogia) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas SP, 2004.
- MACHADO, A. F. C; SCHULZE, M. D; RIBEIRO, M. de A. Avaliação educacional e inclusão: implicações no trabalho docente. In: **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 91-103, jan./abr. 2012.
- MANTOAN, M, T, E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MARTINS, J. C. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula:** reconhecer e desvendar o mundo. Série Idéias, n. 28, FDE, São Paulo, p. 111-122.
- MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. In **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, maio/ago. 2010.
- MIRANDA, T. G. Desafios da prática pedagógica para uma escola inclusiva. In: JESUS, D. M. DE; BAPTISTA, C. R; VICTOR, S. L. **Pesquisa e Educação Especial:** mapeando produções. Dados eletrônicos. - Vitória: EDUFES, 2012, 474 p.
- MODESTO, V. M. F. **Inclusão escolar:** Um olhar para a diversidade As representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais. 2008. 198.
- NEVES, R. de A; DAMIANI, M. F. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem.** In: UNiverista – v.1, n° 2: ISSN 1809-4651, Abr. 2006.
- OMS. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** Trad. do Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais. São Paulo: EDUSP; 2003.
- PAULON, S. M; FREITAS; L. B. de L; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: 2005. 48 p.
- PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão Saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva** formação, práticas e lugares. Salvador: Edufba, 2012. c. 8. p. 139-155.
- PITTA, M. O. **Inclusão educacional:** que caminhos estamos seguindo? Caderno Pedagógico/Governo do Paraná, secretaria de estado da educação superintendência da educação departamento de ensino fundamental – PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional - UEL – Universidade Estadual de Londrina / LONDRINA 2007/2008.
- SANTOS, Jaciete Barbosa dos. **Preconceito e inclusão:** trajetórias de estudantes com deficiência na universidade. Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2013.
- SAMPAIO, C. T. **Convivendo com a diversidade:** a inclusão da criança com deficiência intelectual segundo professoras de uma escola pública de ensino fundamental. 2005. 151 p.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAMPAIO, C. T; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. ISBN 978-85-232-0627-7.

SILVA, M. O. E. da. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, jun. 2009, p. 135-153.

SILVA, S. C; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2005; 11(3):373-394. ISSN 1413-6538.

SOUSA, D. C. de S. O currículo e a inclusão de alunos com deficiência mental na escola regular. In: **Sitienibus: Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana**, n. 45, Jul/Dez. 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais – NEE** In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtiem/Tailândia, 1990.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 3.ed. Campinas: Papirus Editora, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZERAIK, F. G. **A avaliação nas práticas pedagógicas inclusivas: visão de professores.** 2006, 127 p. Dissertação de (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da educação - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para aplicação entre os participantes da pesquisa (pré-teste).

### I. DADOS PARA CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

**Formação acadêmica:**

- ( ) Magistério      ( ) Superior Incompleto      ( ) Superior Completo  
 ( ) Mestrado      ( ) Doutorado      ( ) Especialização \_\_\_\_\_

**Área de formação na graduação:** \_\_\_\_\_

**Disciplina ministrada:** \_\_\_\_\_

**Tempo de atuação como docente na educação básica.**

- ( ) 1 a 5 anos      ( ) 6 a 10 anos      ( ) 11 a 15 anos      ( ) 16 a 20 anos  
 ( ) 21 a 25 anos      ( ) 26 a 30 anos      ( ) Acima de 30 anos

**Qual o tipo de deficiência do estudante com o qual você trabalha(ou):**

- ( ) Deficiência Física  
 ( ) Deficiência Auditiva / Surdez  
 ( ) Deficiência Visual / Cegueira  
 ( ) Deficiência Intelectual

**Possui alguma formação na área da inclusão educacional de pessoas com deficiência?**

- ( ) Sim      ( ) Não

Em caso positivo, qual(is) cursos foram feitos? \_\_\_\_\_

**Considera-se preparado para atuar com alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular?**

- ( ) Sim      ( ) Não

Justifique sua resposta \_\_\_\_\_

### II. CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.

1º Quando você escuta a expressão “aluno com deficiência”, que palavra ou expressão que vem a sua mente?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2° Você considera que os professores aceitam bem os alunos com deficiência em suas salas de aula na escola regular?

( ) Sim ( ) Não

Justifique sua resposta \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3° Você considera viável a inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino? Por quê?

( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4° Em sua opinião existem vantagens na inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

( ) Sim ( ) Não

Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5° Em sua opinião existem desvantagens na inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

( ) Sim ( ) Não

Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6° Em sua opinião, qual dos aspectos mencionados a seguir a seguir a presença dos alunos com deficiência na sala de aula pode acarretar aos outros alunos? (Marque apenas um, aquele que você considera mais relevante).

( ) Atraso no conteúdo

( ) Desestímulo

( ) Possibilidade de crescimento pessoal, tanto para os alunos com deficiência quanto para os demais alunos.

( ) Ganho na aprendizagem da turma.

( ) Redução na aspiração com relação ao desempenho acadêmico.

7° Como você acredita que ocorre a aprendizagem?

---



---



---

8° Você considera que os estudantes com deficiência têm possibilidade de aprender os conteúdos ministrados pela escola?

( ) SIM ( ) NÃO

Justifique.

---



---



---

9° Sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência, você acha que eles aprendem:

- ( ) Da mesma forma que os outros alunos.  
 ( ) De forma diferenciada e lenta, devido a sua deficiência.  
 ( ) De acordo com as suas possibilidades e com as ações pedagógicas desenvolvidas em sala.

10° Cite algumas dificuldades que você percebe no processo de aprendizagem do seu aluno com deficiência.

---



---



---



---

### III. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

11° Você considera inclusivas as práticas pedagógicas desenvolvidas em sua sala?

( ) Sim ( ) Não

Justifique:

---



---



---



---

12° Que mudanças você realiza(ou) em suas práticas pedagógicas para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência?

- ( ) Nenhuma, pois eles precisam acompanhar a turma.  
 ( ) Atenção individualizada.  
 ( ) Avaliação diferenciada.  
 ( ) Metodologias diferenciadas.

- ( ) Recursos didáticos adaptados.  
( ) Atividades em pequenos grupos.  
( ) Adaptações curriculares (alterações no conteúdo/ objetivo/ tempo de ensino, etc.).  
( ) Outros. \_\_\_\_\_

13° Descreva como você desenvolveu tais modificações em sua prática:

---

---

---

---

14° Como você avalia o impacto de tais mudanças no processo de aprendizagem do seu aluno com deficiência?

---

---

---

---

15° Você tem percebido avanços no desempenho acadêmico do estudante com deficiência?  
Em caso positivo, como percebe esses avanços?

---

---

---

---

16° Você encontra dificuldades para garantir a aprendizagem do seu estudante com deficiência?

- ( ) Sim ( ) Não

Em caso positivo Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

17° O que foi feito para sanar essas dificuldades? Quais as estratégias utilizadas?

---

---

---

APÊNDICE B – Questionário para aplicação entre os participantes da pesquisa (versão final).

## I. DADOS PARA CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

### Formação acadêmica:

- ( ) Magistério      ( ) Superior Incompleto      ( ) Superior Completo  
 ( ) Mestrado      ( ) Doutorado      ( ) Especialização \_\_\_\_\_

Área de formação na graduação: \_\_\_\_\_

Disciplina ministrada: \_\_\_\_\_

### Tempo de atuação como docente na educação básica.

- ( ) 1 a 5 anos      ( ) 6 a 10 anos      ( ) 11 a 15 anos      ( ) 16 a 20 anos  
 ( ) 21 a 25 anos      ( ) 26 a 30 anos      ( ) Acima de 30 anos

### Qual o tipo de deficiência do estudante com o qual você trabalha(ou):

- ( ) Deficiência Física  
 ( ) Deficiência Auditiva / Surdez  
 ( ) Deficiência Visual / Cegueira  
 ( ) Deficiência Intelectual

### Possui alguma formação na área da inclusão educacional de pessoas com deficiência?

- ( ) Sim      ( ) Não

Em caso positivo, qual(is) cursos foram feitos? \_\_\_\_\_

## II. CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.

1º Quando você escuta a expressão “estudante com deficiência”, que palavra ou expressão vem a sua mente?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2º Você considera viável a inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino? Por quê?

- ( ) Sim      ( ) Não      ( ) Parcialmente

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3º Em sua opinião existem vantagens e/ou desvantagens na inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino? Relacione algumas no quadro a seguir:

<b>Vantagens:</b>	<b>Sim( )</b>	<b>Não( )</b>	<b>Desvantagens:</b>	<b>Sim( )</b>	<b>Não( )</b>

4° Dentre os aspectos mencionados a seguir, marque aquele que você considera mais relevante sobre o que a presença dos alunos com deficiência na sala de aula pode acarretar para os outros alunos.

( ) Atraso no conteúdo

( ) Desestímulo

( ) Possibilidade de crescimento pessoal, tanto para os alunos com deficiência quanto para os demais alunos.

( ) Ganho na aprendizagem da turma.

( ) Redução na aspiração com relação ao desempenho acadêmico.

5° Você considera que os estudantes com deficiência têm possibilidade de aprender os conteúdos ministrados pela escola?

( ) SIM ( ) NÃO

Justifique. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6° Você acredita que a aprendizagem dos estudantes com deficiência acontece:

( ) Da mesma forma que entre os outros alunos.

( ) De forma diferenciada e lenta, devido as limitações da deficiência.

( ) De acordo com as suas possibilidades e com as ações pedagógicas desenvolvidas em sala.

7° Cite algumas dificuldades que você percebe no processo de aprendizagem do seu aluno com deficiência.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## II. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

8º Você considera inclusivas as práticas pedagógicas desenvolvidas em sua sala?

( ) Sim ( ) Não

Justifique:

---



---



---

9º Que mudanças você realiza(ou) em suas práticas pedagógicas para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência?

( ) Nenhuma, pois eles precisam acompanhar a turma.

( ) Atenção individualizada.

( ) Avaliação diferenciada.

( ) Metodologias diferenciadas.

( ) Recursos didáticos adaptados.

( ) Atividades em pequenos grupos.

( ) Adaptações curriculares (alterações no conteúdo/ objetivo/ tempo de ensino, etc.).

( ) Outros.

---

10º Descreva como você desenvolveu tais modificações em sua prática:

---



---



---

11º Como você avalia o impacto de tais mudanças no processo de aprendizagem do seu aluno com deficiência?

---



---



---

12º Você tem percebido avanços no desempenho acadêmico do estudante com deficiência? Em caso positivo, como percebe esses avanços?

---



---



---

## APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada ***“Inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores de uma escola pública do ensino médio/técnico de Cruz das Almas – BA”*** desenvolvida sob a responsabilidade de Tiago Alves Barbosa, com vistas à produção de uma monografia de conclusão do curso de graduação em Licenciatura em Biologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Susana Couto Pimentel, docente do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

O objetivo desse estudo é investigar as concepções e práticas pedagógicas de professores do ensino médio que atuam com estudantes com deficiência na escola regular, visando analisar como as mesmas interferem no processo de inclusão de tais discentes.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará por meio da resposta ao questionário, com sua autorização prévia, para permitir uma transcrição fidedigna das respostas descritas no mesmo, sendo que somente serão utilizadas na análise dos dados as questões previamente autorizadas.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são: o desconforto por responder questões relacionadas ao seu ambiente de trabalho, a possibilidade de atrapalhar a realização de suas atividades laborais, a necessidade de disponibilização do seu tempo. Entretanto, como forma de minimizar/evitar tais riscos, algumas providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha do ambiente para responder ao questionário, definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina de trabalho e de um horário que lhe seja mais conveniente para respondê-lo.

Se depois de consentir em sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Ressaltamos que o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa no endereço Avenida Hermelinda S. Santana, 200, Pumba 1, Cruz das Almas - BA, pelo telefone (75) 8114-6123.

### **Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso desistir de participar a qualquer tempo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_.