

## **MUDANÇAS NAS CONCEPÇÕES DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO À INCLUSÃO APÓS A ENTRADA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM SUA CLASSE**

### *CHANGES IN ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' CONCEPTIONS REGARDING INCLUSION AFTER THE ADMISSION OF DISABLED STUDENTS IN THEIR CLASSROOMS*

Ana Paula Húngaro MONTEIRO<sup>1</sup>  
Eduardo José MANZINI<sup>2</sup>

**RESUMO:** as concepções dos professores podem determinar as atitudes sociais em relação à inclusão do aluno com deficiência na sala de aula. Dentre dessa temática, pode-se questionar: a concepção de inclusão do professor do ensino regular muda no decorrer do ano letivo após a entrada de alunos com deficiência? Assim, objetivou-se identificar a existência de mudanças de concepções do professor do ensino regular em relação à inclusão. Participaram do estudo cinco professores do ensino regular que atuavam em sala de aula com pelo menos um aluno com deficiência, em três escolas de Município do interior Paulista. Os dados foram coletados durante um ano letivo por meio de três procedimentos: entrevista não-estruturada; segmento bimestral das informações por meio de cadernos de conteúdo e entrevista semi-estruturada, ao final do ano. Os dados foram tratados por meio da técnica designada como análise da enunciação. Dessa análise, foram estabelecidas classes e subclasses, aferidas por juizes para verificar o grau de concordância da análise. Os resultados mostraram mudanças de concepções nas subclasses: expectativa em relação à inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, experiência em relação à inclusão, perfil do aluno para ser matriculado no ensino regular; ritmo de aprendizagem do aluno com deficiência na sala de aula regular, avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência, dificuldades em lidar com a diversidade, dificuldade em lidar com a disciplina/comportamento do aluno com deficiência e dificuldade para ensinar o aluno com deficiência. Conclui-se que a entrada, por si só, do aluno com deficiência no ensino regular não garantiu a mudança de concepção dos professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** concepção; inclusão educacional; educação especial.

**ABSTRACT:** teachers' conceptions can determine social attitudes in relation to the inclusion of disabled students in the classroom. Within this theme, one might ask: Do regular school teachers' conceptions of inclusion change during the school term after the admission of disabled students in the classroom? Thus, this study aimed to identify the existence of changes in regular education teachers' conceptions in relation to inclusion. Five regular school teachers who had at least one disabled student in the classroom, in three schools in the interior of the state of São Paulo, participated in the study. The data were collected throughout one school year using three procedures: non-structured interviews; follow-up information collected every two months in a content notebook and semi-structured interviews, at the end of the year. The data were treated by the enunciation analysis technique. From this analysis, classes and subclasses were established and evaluated by judges to verify the analysis' conformity. The results showed changes in conceptions in the subclasses: expectation regarding the disabled student's inclusion in regular school, experience regarding inclusion, student's profile to be registered in the regular school; learning pace of the disabled student in the regular classroom, learning assessment of the disabled student, difficulties in dealing with diversity, difficulty in dealing with discipline/behavior of the disabled student and difficulty in teaching the disabled student. It was concluded that the admission of disabled students in the regular school in itself did not guarantee changes in the teachers' conceptions.

**KEYWORDS:** conception; educational inclusion; special education.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação a Unesp, Marília. Professora Especializada - [aphmonteiro@bol.com.br](mailto:aphmonteiro@bol.com.br)

<sup>2</sup> Doutor em Psicologia pela USP - SP. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Educação Especial da Unesp, Marília - [manzini@marilia.unesp.br](mailto:manzini@marilia.unesp.br)

## 1 INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

Analisando esses estudos, pode-se verificar que os eles apontam para uma análise circunstancial, ou seja, os estudos mostram como que uma fotografia daquele espaço e tempo delimitados, no qual a pesquisa transcorreu.

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

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

## 2 DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Para a seleção dos participantes foram usados dois critérios: 1) estar atuando em sala de aula do ensino regular, fundamental, ciclo I, pela primeira vez com aluno com deficiência e 2) dispor-se a participar da pesquisa, assinando termo de consentimento esclarecido<sup>3</sup>.

Participaram da pesquisa cinco professores, sendo que quatro deles trabalhavam em escolas estaduais e um trabalhava em escola municipal.

O Quadro 1 apresenta informações sobre os participantes da pesquisa.

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

Quadro 1 – Identificação dos participantes.

<sup>3</sup> O projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, processo nº 2549/2005.

O Quadro 2 traz informações sobre a formação dos participantes.

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

Quadro 2 - Formação dos participantes da pesquisa.

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

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

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

## 2.1 COLETA DE DADOS

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

A coleta foi realizada em seis etapas e durou todo o ano letivo escolar. Na primeira etapa, realizada antes do primeiro contato do professor com o aluno

com deficiência, foi utilizada a entrevista não-estruturada. Na segunda etapa - realizada duas semanas após o início das aulas- na terceira, quarta e quinta etapas - realizadas ao final de cada bimestre letivo - os dados foram coletados utilizando o caderno de conteúdos. Na sexta etapa - realizada ao final do quarto bimestre letivo - os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas.

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

Ao utilizar a entrevista não-estruturada (MANZINI, 1991; QUEIROZ, 1991), o entrevistador não tem a necessidade de estar pontuando as questões. A dinâmica é permitir que a informação corra fluentemente, de acordo com o relato do entrevistado, sem correr o risco de limitar a fala do entrevistado, sem criar amarras ou entraves para a pesquisa, “mas para abrir perspectivas para análise e interpretação de idéias”. (MANZINI, 2004, p. 3).

A realização da entrevista não-estruturada teve como objetivo verificar a concepção inicial do professor do ensino regular em relação à inclusão; para tal, foi elaborada uma única questão: “*Você vai receber na sua sala de aula um aluno com deficiência, o que você está achando disso?*”. A própria fala do entrevistado é que foi conduzindo e direcionando a entrevista. As entrevistas iniciais duraram de 15 a 20 minutos.

Os participantes foram informados ao final da entrevista de que as informações gravadas seriam transcritas e organizadas em *forma de caderno* e que o pesquisador voltaria a procurá-los após duas semanas do início das aulas para agendar um novo encontro e realizar a segunda etapa da coleta de dados.

O *caderno de conteúdo* é um procedimento utilizado para coletar dados de natureza verbal. Foi desenvolvido por Bori et al em 1977 (TUNES; SIMÃO, 1998) e empregado por vários pesquisadores brasileiros.

O caderno de conteúdo tem os seguintes objetivos: 1) possibilitar ao pesquisador a reprogramação da coleta de dados; 2) validar o relato pelo próprio entrevistado; 3) permitir a reformulação dos conteúdos transcritos; 4) enriquecer as informações fornecidas anteriormente. O uso do caderno de conteúdo permite, ainda, a ampliação e fidedignidade das informações obtidas (TUNES; SIMÃO, 1998; FUJISAWA; 2000).

No presente estudo, os relatos transcritos foram dispostos no caderno de conteúdo em forma de colunas. Foi organizado um caderno para cada um dos participantes, portanto, cinco cadernos. Em virtude de a primeira coleta ter sido realizada por meio de entrevista não-estruturada, alguns temas dos relatos diferiram ao comparar os relatos entre os participantes. Conseqüentemente, a organização dos cadernos, no que se refere à formatação dos temas das colunas, diferiu. Porém,

para construção de cada caderno usou-se o mesmo critério: as colunas foram organizadas, da esquerda para a direita, de acordo com a ordem de importância para o objetivo da pesquisa.

No momento da segunda coleta, foi entregue ao participante o caderno de conteúdo, o pesquisador também possuía um caderno igual ao do participante, contendo todo o relato transcrito, organizado em forma de colunas. As informações foram lidas e os relatos gravados. Ao final da leitura do caderno de conteúdo, era perguntado ao participante se gostaria de acrescentar alguma informação, caso contrário era encerrada a gravação e a coleta.

Foi informado aos participantes que os relatos coletados nesta segunda etapa seriam transcritos e inseridos naquele mesmo caderno e que no próximo encontro os participantes teriam, novamente em mãos, todas as informações anteriores fornecidas. Isso ocorreu durante toda a fase de coleta de dados por meio do caderno de conteúdo.

Esse procedimento, para saber se as concepções sobre inclusão modificar-se-iam, foi profícuo e permitiu buscar informações após certos períodos de contato entre professor da classe comum e aluno com deficiência.

Salienta-se que procedimento semelhante foi utilizado por Manzini e Simão (1993), que obtiveram resultados sobre a mudança de concepções em alunos universitários.

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

Cada questão do roteiro apresentava resumidamente trechos de relatos das participantes referentes a assuntos específicos abordados em cada etapa de coleta. Para exemplificar o roteiro, segue uma das questões do roteiro para P1: *No começo (1ª etapa) você falou que tinha medo em lidar com o emocional do aluno com deficiência, logo após (2ª e 3ª etapa) você disse que ainda estava insegura e em seguida (4ª e 5ª etapa) você relatou que não tinha mais medo, para fecharmos esta questão o que você poderia dizer sobre isso?*

Devido à natureza dos dados, foi necessário elaborar um roteiro diferente para cada participante. Nesta fase de coleta, a duração das entrevistas variou de 30 a 56 minutos.

## **2.2 TRANSCRIÇÃO INFORMAÇÕES**

As informações verbais coletadas por meio dos três procedimentos foram transcritas na íntegra e adotaram-se os seguintes critérios para a transcrição: 1) as pausas curtas foram indicadas por vírgula; 2) as pausas longas com reticências; 3) sinais de pontuação para entoações: ponto de exclamação, de interrogação, ponto final, dois pontos; 4) letras em caixa alta para indicar ênfase em determinadas

sílabas ou palavras; 5) aspas simples em relatos de relatos, como por exemplo: [...] porque o aluno falou para mim: 'No ano que vem você vai ser minha professora'; 6) supressões de falas foram indicadas com colchetes e reticências [...]; 7) interpolações, acréscimos ou comentários indicados apenas com colchetes [...].

### 2.3 ANÁLISE E O TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

O tratamento das informações foi inspirado na análise de conteúdo (BARDIN, 2000) e, teoricamente, apoiado pela técnica designada como análise da enunciação.

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

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

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

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

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

Na análise da enunciação, busca-se uma coerência interna dos dados e para isso é necessária uma *análise temática* anterior. A análise temática é transversal, recorta o conjunto de entrevistas através de um quadro de categorias projetadas sobre os conteúdos. Essas categorias são construídas a partir de proposições (frases, palavras, parágrafos) que são agrupadas de acordo com o grau de semelhança. Essas categorias são codificadas por um nome, ou seja, classificadas por um título. A partir dessas categorias incide-se a análise lógica.

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

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

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

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

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

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

Quadro 4 - Exemplo de uma classificação sobre o relato referente à subclasse *Expectativa do professor em relação à inclusão do aluno com deficiência na sala de aula regular*.

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

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

Tabela 1 – índice de concordância mensurado.

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

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

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

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

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

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para apresentação dos resultados do presente trabalho, optou-se por um recorte das concepções que indicaram modificações durante a pesquisa original (MONTEIRO, 2006). Dessa forma, será apresentada uma parte das categorias analisadas em cinco das seis sessões de coleta e, posteriormente, um resumo geral das mudanças de concepções.

#### 3.1 MEDO DO PROFESSOR FRENTE A ENTRADA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA SUA SALA DE AULA

Os participantes, em seus relatos, indicaram, inicialmente, sentimentos de medo em relação ao comportamento do aluno com deficiência e em não conseguir ensiná-lo. Com o decorrer do tempo e experiência junto aos alunos, foi possível perceber que as concepções (P1, P3 e P4) se modificaram. O Quadro que segue ilustra os sentimentos de dois dos participantes.

Sessão	Relatos
1	<p>“[...] O meu medo maior é o emocional, se for uma criança [com deficiência] descontrolada no emocional”. (P1)</p> <p>“[...] eu não sei em que nível ele está, qual a dificuldade dele”. (P1)</p> <p>“O que me preocupa mais é se eu vou dar conta da parte pedagógica com esses alunos [...] eu não sei como eles vão chegar [...] eu nem conheço as crianças, vou conhecer segunda-feira [...] é uma expectativa [...] se eu conseguir fazer com que eles [alunos com deficiência] aprendam e acrescentar alguma coisa [...] eu já vou ficar feliz”. (P3)</p>
2	<p><i>Você ainda sente esse medo em relação às reações desses alunos?</i> Não, não tenho esse medo agora, porque eu já percebi que não são agressivos [os alunos com deficiência] [...]”. (P1)</p> <p>“[...] eu achava que eu ia ter que dar aquela maior atenção [para o aluno com deficiência], mas foi uma atenção normal”. (P1)</p>
3	<p>“Eu continuo ainda tendo aquele cuidado [...] quando eu vou me relacionar com eles [os alunos com deficiência]... quando eu vou corrigir eles...”. (P1)</p> <p>“[...] aquela expectativa de MEdo que eu estava [...] eu estava ansiosa e com medo porque eu não conhecia [...] estou MAIS tranqüila [...] aquela expectativa minha, foi tudo menos [...]”. (P3)</p>
4	<p>“Não, já perdi aquele medo, já trabalho com eles [alunos com deficiência] normalmente”. (P1)</p> <p><i>“Está sendo difícil lidar com o emocional destes alunos [com deficiências]?”</i> Não, por enquanto não estou tendo dificuldade”. (P1)</p> <p>“Como está agora a sua expectativa em relação à aluna? Agora eu estou tranqüila [...] eu acho que a 4a. série ela [a aluna com deficiência] vai fazer bem”. (P3)</p>
5	<p>“Não é medo, eu não tenho medo, sabe, o único problema que eu sinto, eu fico ansiosa, porque eu acho que eu tinha que dar mais de mim para eles, não dá [...]”. (P1)</p> <p><i>“Você está tendo dificuldade para lidar com o emocional do aluno? Não, porque eles não estão dando trabalho nesse ponto. Não encontrei ainda dificuldade grande”.</i>(P1)</p> <p>“Eu tinha muito medo... foi melhor do que eu esperava, no começo eu estava muito medrosa, muito insegura, medo do comportamento da sala [...] eu achei que fosse ter muito mais problemas, eu não tive problemas com ela [aluna com deficiência] [...]”. (P3)</p> <p>“Com essa prova do 3º bimestre que eu percebi mais dificuldade, ela precisa de mais tempo para resolver, para pensar, raciocinar, eu fico um pouco preocupada com o desempenho dela depois sim, vamos ver o 4º bimestre como é que ela se sai, eu fico preocupada”. (P3)</p>

#### Quadro 5 – Medo professor frente ao aluno com deficiência.

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

P2 relatou o medo em relação à diferença de idade acentuada entre o grupo e o aluno com deficiência. Conforme estabelecem documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) a idade cronológica do aluno com deficiência deve ser considerada.

A participante relatou também expectativas em relação a como ensinar o aluno com deficiência.

### 3.2 EXPECTATIVA DO PROFESSOR FRENTE AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

O quadro seguinte apresenta relatos sobre a expectativa dos participantes. Pôde-se perceber que parte dos participantes ficou sabendo da presença do aluno com deficiência em sua sala de aula por meio do pesquisador, ou seja, não houve nenhuma preparação anterior pela escola.

Sessão	Relatos
1	<p>“Olha, para mim é uma surpresa [...] eu não sabia, não me avisaram que eu teria aluno incluído [...] você que me informou [...]”. (P1)</p> <p>“Eu acho que tem que ter um jeito especial, não sei, para mim vai ser uma coisa nova”. (P1)</p> <p>“[...] vai ser uma experiência nova”. (P5)</p> <p>“[...] vai ser mais uma etapa que a gente vai estar enfrentando para aprimorar o conhecimento”. (P5)</p>
2	<p>“Eu tinha um pouco de receio, mas eu estou conseguindo muito com eles [os alunos com deficiência] [...]”. (P1)</p> <p>“Está sendo diferente, uma experiência nova [...]”. (P5)</p>
3	<p>“Eu estou mais segura, eu já estou conheCENDO eles [os alunos com deficiência], eu já sei [...] para eles a inclusão está sendo muito boa”. (P1)</p> <p>“Eu estou me realizando [...] eu estou conseguindo [...]”. (P1)</p> <p>“É uma experiência diferente [...]”. (P5)</p> <p>“[...] eu acho que não é nem falta de informação do professor, É ALGO NOSSO, que o professor precisa estar trabalhando um pouco mais, OLHAR para a inclusão de forma diferente, não olhar [...] como algo difícil, penoso de fazer [...] é uma forma da gente ESTAR convivendo com o diferente [...]”. (P5)</p>
4	<p>“Eu gostei da experiência porque o jeito deles [dos alunos com deficiência] me cativou”. (P1)</p> <p>“Como você avalia agora esta experiência de trabalhar com aluno com deficiência no ensino comum? [...] ultimamente eu tenho entrado em contradição comigo mesma: ‘Estou fazendo o que é necessário?’ [...] estou em período de reflexão quanto à inclusão [...] [a inclusão] tem contribuído muito porque as crianças agora vêem a necessidade do outro [...] a aluna ficou preocupada: ‘Como ele [aluno surdo de outra classe] vai escutar a música?’ [...]”. (P5)</p> <p>“Então, eles [alunos não com deficiências] cobram [atenção] [...] Já cobraram? No começo do ano sim que foi fase de adaptação do aluno [com deficiência]”. (P5)</p> <p>“Você estava, então, dando mais atenção para ele [para o aluno com deficiência que aos outros]? Isso, mas agora não, eu tento tratar todos iguais [...]”. (P5)</p>
5	<p>“[...] não dá tempo para eu dar esta atenção especial para eles [...] não é uma criança que você PASSA a atividade e deixa e ele faz perfeitamente, não faz, você tem que ficar ali, falando”. (P1)</p> <p>“Dependendo da deficiência sim, eu estou de acordo com a inclusão, mas dependendo de certas deficiência não [...] se tiver um aluno com deficiência física, que tem que ser levado ao banheiro [...] vai ter que ter uma pessoa especial para levar”. (P1)</p> <p>“Já fala, ele é especial, ele precisa de uma atenção especial e o professor com 35 alunos como ele vai dar atenção especial para esse aluno com deficiência?”. (P1)</p> <p>“Eu acho meio complicado ter 31 alunos em sala de aula e ter mais um com alguma deficiência que você pode não dar conta de atender a necessidade daquele aluno, é preocupante [...] eu me pergunto: ‘Será que eu estou realmente atendendo a necessidade desse aluno?’ [...] Eu avalio como positivo, de crescimento profissional [...] foi uma aprendizagem [...] tanto na vida profissional quanto pessoal porque vendo o avanço do aluno você sente: ‘Pelo menos estou contribuindo com alguma coisa’.” (P5)</p>

Quadro 6 – Expectativa do professor frente ao aluno com deficiência.

A maioria dos professores (P1, P2 e P3) ainda não havia sido informada de que teriam alunos com deficiência matriculados em suas salas de aula. Assim, os professores foram informados pela pesquisadora. Provavelmente, esse fato, juntamente com a falta de formação para atuar com tais alunos, tenha contribuído para que o desconforto para estes participantes fosse muito grande em relação à inclusão.

Segundo Saad (2003), a inclusão não se efetiva por imposição, mas por ações que possibilitem sua viabilidade e pela disposição das pessoas em aceitar a diversidade como condição inerente à sociedade.

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

Em alguns relatos, como o de P5, pôde-se constatar que inicialmente mostrou-se aberto a novas experiências. Na sessão 5, é possível vislumbrar que crítica ao sistema de ensino no que se refere ao elevado número de alunos em sala de aula.

### 3.3 EXPECTATIVA DO PROFESSOR FRENTE AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM TERMOS ACADÊMICOS E CURRICULARES

Um dos conceitos que apareceu na pesquisa se referiu à adaptação curricular. O relato de P5 ilustra esse tema.

Sessão	Relatos
1	“[...] no currículo mesmo, vai ter que caminhar um pouco diferenciado [...] vai ter que recorrer à adaptação sim [...] eu não conheço realmente o aluno [...]”. (P5)
2	“[...] pegar o currículo da 3ª. [série] e adaptar no nível dele [do aluno com deficiência] [...] para facilitar o entendimento do aluno”. (P5)
3	“[...] fazer umas adaptações, mas dentro do currículo da 3ª. série, eliminar alguns conteúdos, objetivos secundários [...] ADAPTAÇÃO no currículo geral não [...] a gente não modificou totalmente [...]”. (P5)
4	“É, a gente faz uns arranjos dentro do próprio currículo [...] conteúdo mesmo é de 2ª. série a matemática dele [aluno com deficiência] [...]”. (P5)
5	<i>Você ainda está trabalhando com o aluno com deficiência com currículo adaptado? Na matemática ainda tem que fazer essa adaptação [...] o caderno dele é diferenciado [...]”. (P5)</i>

Quadro 7 – Concepção sobre adaptação curricular.

Os relatos indicam que a adaptação curricular se refere, em alguns momentos, a retirada de conteúdos. Em outros, se refere a adaptação de materiais, como por exemplo, a adaptação do caderno.

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

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

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

Sessão	Relatos
1	“Eu sei que ele [aluno com deficiência] vai ter mais dificuldade que os outros [...] Segundo a professora [do ano anterior] [...] tem dificuldade de leitura, de interpretação [...] mas em matemática ele estava indo bem [...]”. (P5)
2	“A dificuldade que você achava que ele teria se confirmou? Confirmei [...] em matemática a gente viu que é o contrário, ele ainda está precisando do material concreto [...] vai precisar usar recurso diferenciado [...] às vezes ele só copia, não entende muito [...] Na leitura ele tem uma defasagem muito grande [...] produção de texto, ele até consegue, se ele tiver apoio [...]”. (P5)
3	“[...] na matemática ele [aluno com deficiência] tem um atraso um pouquinho maior que os outros alunos [...] tem que dar um material diferente”. (P5)
4	“[...] a parte escrita ele [aluno com deficiência] continua tendo dificuldade [...] para redigir texto, estruturar [...] ele tem uma grande defasagem em Matemática em relação aos demais”. (P5)
5	“Ainda apresenta dificuldades na matemática, eu preciso usar um material concreto [...] diferente das outras crianças, que já avançaram [...] às vezes ele não consegue ler sozinho [...] tem problema de estruturação de texto, paragrafação [...] da lousa ele copia muitas vezes de trás para frente se não tiver alguém orientando [...] no simulado do SARESP [...] exigia leitura, compreensão, para ele ficou meio complicado, mas ele sempre pede ajuda [...]”. (P5)

#### Quadro 8 – Dificuldade na aprendizagem.

Os participantes identificaram dificuldades dos alunos em relação à leitura, escrita, Matemática. Alguns participantes (P4 e P5) verbalizaram que os

alunos com deficiência auditiva e mental, com quem trabalhavam, apresentavam uma grande defasagem na aprendizagem em relação aos demais alunos.

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

### **3.4 RESUMO GERAL DAS MODIFICAÇÕES DAS CONCEPÇÕES INICIAIS**

Ao término da análise, pode-se obter uma visão global sobre as mudanças de concepções. Pode-se observar que poucas foram as mudanças ocorridas.

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

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

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

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

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

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

Sobre o tema o *ritmo de aprendizagem do aluno com deficiência*, foi possível também perceber mudança de concepção no relato de P2, segunda sessão de coleta: “[...] [aluna com deficiência] está realizando as tarefas, nem parece uma aluna especial [...]”. Por esse relato, transparece a crença de que alunos com deficiência, muito provavelmente, não tenham condições de acompanhar o mesmo ritmo de aprendizagem que alunos sem deficiência. Na sexta sessão de coleta, última etapa, a participante relatou:

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

No tema *Metodologia de trabalho voltada para a inclusão do aluno com deficiência na sala de aula regular*, P3 relatou, na primeira sessão, que acreditava ser necessário utilizar uma metodologia diferente para trabalhar com alunos com deficiência na sala de aula regular. Na terceira sessão de coleta, afirmou que não foi preciso mudar a metodologia.

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

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

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

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

Na subclasse *Dificuldade em lidar com a disciplina/comportamento do aluno com deficiência em sala de aula*, nos relatos de P2 e P3, pôde-se perceber mudança de concepção. P3 indicou surpresa com o fato de a aluna com deficiência não apresentava problemas de comportamento: “[...] nem parece que ela é uma aluna incluída [...] eu estava com medo da disciplina [...] mas com esta aluna, não está tendo problema. Isto também foi uma surpresa [...]”. P2 relatou, na segunda sessão: “[...] mas, por enquanto, está dando para levar como se ela não tivesse sido incluída” e na sexta sessão relatou:

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

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

#### 4 CONCLUSÃO

As mudanças de concepções ocorridas foram poucas; algumas serviram para modificar as crenças, mas as concepções sobre aprendizagem não foram tocadas, pois todos os participantes indicaram que seus alunos apresentavam alguma dificuldade na aprendizagem. Os participantes apresentaram maior número de mudanças de concepções na subclasse *Expectativa em relação à inclusão do aluno com deficiência na sala de aula regular*, sendo que os relatos de P3 foram os que apresentaram mais mudanças.

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

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

As ações direcionadas para a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, como por exemplo, a oferta de cursos de capacitação, diminuição do número de alunos por sala de aula regular, trabalho em conjunto do professor especializado/professor do ensino regular, entre outras, poderiam contribuir para que, gradativamente, fosse implementada a inclusão.

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

## REFERÊNCIAS

- ADAMUZ, R. C. *Inserção de um aluno deficiente em classe comum: uma reflexão sobre a prática pedagógica*. Londrina: Atrito Art Editorial, 2003.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BLANCO, R; DUCK, C. A integração dos alunos com necessidades especiais na região da América Latina e Caribe: situação atual e perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon Editora SENAC, 1997. p. 184-195.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 1.
- DAL-FORNO, J. P.; OLIVEIRA, V. F. Ultrapassando barreiras: professoras diante da inclusão. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2005/02/a10.htm>>. Acesso em: 21 dez. 2005.
- DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. *Revista brasileira de educação especial*, Marília, v. 3, p. 93-100, 1995.
- FAGUNDES, A. J. F. M. *Descrição, definição e registro do comportamento*. 12. ed. São Paulo: EDICON, 1999. 126 p.
- FUJISAWA, D. S. *Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças: implicações na formação do fisioterapeuta*, 2000. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.
- GAMBARO, J. C. *Capacitação de professores de classe inclusiva: efeitos sobre as atividades frente ao aluno com deficiência auditiva*, 2002. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.
- JANIAL, M. I.; MANZINI, E. J. Integração de alunos deficientes sob o ponto de vista do diretor de escola. In: MANZINI, E. J. (Org). *Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica*. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 1999. p. 1-25.
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. In: *Didática*: São Paulo, v. 26/27, p. 149-158. 1990/1991.
- MANZINI, E. J.; SIMÃO, L. M. Concepção do professor especializado sobre a criança deficiente física: mudanças em alunos em formação profissional. In: DIAS, T. R. S.; DENARI, F. E.; KUBO, O. M. (Org). *Temas em Educação Especial 2*. São Carlos: UFSCar, 1993. p. 25-54.
- MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, A pesquisa qualitativa em debate. *Anais...* Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD.
- MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2004.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recebido em 18/05/2007

Reformulado em 26/07/2007

Aprovado em 29/10/2007