



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR:
PERCEPÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL,
PROFESSORES E FAMÍLIA**

CREUSIVALDO PEREIRA DE SOUZA

ORIENTADORA: PROFESSORA MS. FERNANDA DO CARMO GONÇALVES

BRASÍLIA/2011

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS

CREUSIVALDO PEREIRA DE SOUZA

**PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR:
PERCEPÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL,
PROFESSORES E FAMÍLIA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB - Pólo de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

TERMO DE APROVAÇÃO**CREUSIVALDO PEREIRA DE SOUZA****PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR:
PERCEPÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL,
PROFESSORES E FAMÍLIA**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 30/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

PROFESSORA MS. FERNANDA DO CARMO GONÇALVES

ANA PAULA CARLUCCI (Examinadora)

CREUSIVALDO PEREIRA DE SOUZA (Cursista)

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus filhos Calebe, Karol e a minha esposa
Cristine, presentes de Deus em minha vida e que me mostraram o
verdadeiro motivo de viver

AGRADECIMENTOS

A DEUS, em primeiro lugar, pois sem a sua força e proteção nada disso teria acontecido.

A minha esposa Cristine pelo o incentivo e motivação.

À minha orientadora Fernanda do Carmo Gonçalves que me encorajou a seguir em frente nos momentos mais difíceis do curso.

RESUMO

O presente estudo com o tema “Percepção do Professor sobre o Processo de Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Regular”, teve como objetivo geral verificar a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no ensino regular em uma escola pública do Distrito Federal na percepção da família, dos professores e do próprio aluno. Por meio de pesquisa qualitativa, foi utilizado o questionário como instrumento de investigação. Os sujeitos participantes da entrevista foram: um aluno com deficiência intelectual, sete professores e a família. Desse estudo obtiveram-se as seguintes contribuições: a participação da família no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual se resume, segundo professores e a própria família, na participação de reuniões com a equipe da sala de recursos ou com a direção quando a escola a convoca. A família percebe que, no processo de inclusão, houve mudanças positivas na socialização de seu filho, mas percebe a necessidade de um tempo maior no atendimento na sala de recursos. A família avalia a interação entre o professor e seu filho com deficiência intelectual muito boa. A maioria dos professores vê seu aluno como uma pessoa normal, porém com limitações que devem ser respeitadas necessitando de um tempo maior para realizar as tarefas e de um atendimento individualizado. A maioria dos professores avalia sua interação com o aluno com deficiência intelectual como boa, pois lidam muito bem como o aluno em questão, com exceção de um professor que o trata como outro aluno qualquer. Na interação aluno-aluno, os professores percebem que há uma boa interação, uma sociabilidade positiva, que os colegas cuidam dele, compreendem as dificuldades ao longo da convivência, com exceção de dois professores que observam situações que identificam discriminação, pois os outros acham-o menos capaz. O aluno também relatou queixa de discriminação, por parte dos colegas. As estratégias de ensino que o professor reconhece como promotor do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual na sala de aula são as atividades de grupo, diversificadas e mais curtas; dinâmicas; avaliações em duplas; carinho; atenção; pesquisas; desenhos; avaliar o que ele tem de melhor; ampliação do tempo de realização de tarefas; conversa fora da sala; atendimento em horário

contrário; livros e revistas. O aluno com deficiência intelectual avalia a interação entre ele e o professor como boa, porém enfatiza que o professor deve ser mais tranquilo e compreensivo. Na interação com seus pares o aluno percebe que em várias situações os alunos “fazem gracinhas” com ele, porém afirma gostar dos colegas de sala de aula, conversando com eles no horário do intervalo.

Palavras-Chave: Deficiência Intelectual, parceria família-escola, processo de inclusão.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1 Visão Histórica da Deficiência	14
1.1.1 Conceito e Classificação da Deficiência Intelectual	19
1.2 O Professor e o aluno com Deficiência Intelectual	24
II – OBJETIVOS	32
III – METODOLOGIA	34
3.1 Fundamentação da Metodologia	34
3.2 Contexto de Pesquisa	35
3.3 Participantes	37
3.4 Materiais	38
3.5 Instrumentos de Construção de Dados	38
3.6 Procedimentos de Construção de Dados	39
3.7 Procedimentos de Análise de Dados	40
IV – RESULTADOS	41
V – DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS	47
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
APÊNDICE	58
1 – Questionário Professor	59
2 – Questionário Pais	61
3 – Questionário Aluno	63
ANEXOS	64
1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor	65
2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais	66
3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Aluno	67

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Características dos Professores	38
--	----

APRESENTAÇÃO

Este presente trabalho teve como objetivo verificar a receptividade dos professores do ensino regular no processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual. A escolha do tema foi motivada pela percepção da receptividade negativa de colegas professores frente aos alunos com deficiência intelectual, realidade, esta, que percebo na minha área de atuação. Além disso, alunos com esse tipo de deficiência estão sendo cada vez mais incluídos em classes regulares. Leciono na Secretaria de Educação do Distrito Federal há onze anos. Desses anos, atuo há seis com Ensino Especial - com atendimento de alunos com deficiência intelectual e autistas (atualmente chamado de Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD). Atualmente atuo no Centro de Ensino Especial com turma de TGD. Sou graduado em Pedagogia e possuo cursos nas áreas de deficiência intelectual, autismo e deficiência física. Por isso vejo a necessidade de pesquisar os motivos dessas atitudes em educadores, compreender e buscar métodos que auxiliem professores e alunos no processo de ensino aprendizagem, bem como constatar a visão do aluno com deficiência intelectual e seus pais frente a essa questão.

A deficiência intelectual constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do seu atendimento especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo. A abordagem psicológica, segundo Batista (2006) define uma patologia, quando o sujeito se fixa numa posição débil, de total recusa de apropriação do saber, tendo como dimensões a inibição, desenvolvida por Freud e a debilidade definida por Lacan. Na abordagem sociológica, Batista (2006) apresenta a estigmatização, desenvolvida por Goffman, para definir essa reação diante daquele que é diferente e que acarreta certo descrédito e desaprovação por parte das demais pessoas. Por isso choca com a função primordial da escola comum que é a produção do conhecimento.

O papel da escola inclusiva é propiciar que todas as crianças aprendam coletivamente, independente das dificuldades ou diferenças que existam entre elas, embasando nos benefícios mútuos que promove a interação da pessoa com deficiência e os demais indivíduos.

Os princípios de disposição, boa vontade e determinação para quebrar conceitos antigos nas aulas contribuem para a inclusão beneficiando todos os alunos, mesmo para os que não têm deficiência, pois ajuda a descobrirem que são capazes de praticar atos solidários e cooperativos, aumentando sua tolerância e compreensão em relação aos outros. Observa-se que a percepção que as pessoas têm de outras é baseada em interesses, preconceitos, atitudes, esquemas sociais e cultura. Isso também ocorre em âmbito escolar, por isso a necessidade dos professores estarem atentos em suas avaliações pré concebidas.

Assim, surge o seguinte questionamento: o que leva os professores a terem atitudes diferenciadas em relação aos alunos com deficiência intelectual no processo de inclusão?

Apesar de estar prevista nas leis vigentes, a educação inclusiva é um processo que envolve acesso, permanência, interação e aceitação social. Por isso é de grande importância analisar as concepções, o que pensam e como agem os professores de alunos com deficiência intelectual, pois sabe-se que eles constroem sentidos que retratam o seu modo de ser e agir, assim sua maneira de ser traz pistas importantes para compreendermos sua prática pedagógica.

Também faz-se necessário levar em consideração o papel da família e sua percepção frente à receptividade dos professores, de forma a contribuir no processo de inclusão com qualidade e no processo de ensino-aprendizado do aluno com deficiência intelectual.

Para isso, foi realizada uma pesquisa com caráter qualitativo, por meio de um questionário semi-estruturado, que envolve coletar, analisar e interpretar dados. É útil como uma ferramenta para identificar questões e entender porque

elas são importantes. Esse tipo de pesquisa fornece um processo a partir do qual questões-chave são identificadas e perguntas são formuladas.

Dessa forma, foi investigada uma escola pública de ensino localizada na cidade satélite de Santa Maria – Distrito Federal que atende alunos do Ensino Fundamental Séries Finais e Ensino Médio. Os sujeitos participantes da entrevista foram: um aluno com deficiência intelectual, sete professores, sendo um de cada disciplina do componente curricular da série que o aluno cursa e a família do aluno. Para a construção de dados foram utilizados os questionários como instrumento.

Foi realizado um momento de revisão, aprofundamento, sistematização e integração de conteúdos estudados durante o curso, onde os dados foram articulados com as questões teóricas e assuntos abordados nas várias disciplinas do curso.

Este trabalho foi dividido em seis capítulos: O primeiro, chamado Revisão de Literatura, é dividido em dois sub-capítulos: “Visão Histórica da Deficiência”, na qual apresenta a compreensão da sociedade acerca das pessoas deficientes, passando por um histórico, definindo a deficiência intelectual e sua classificação e; “O Professor e o Aluno com Deficiência Intelectual”, na qual apresenta implicações da percepção nas atitudes e nos comportamentos do professor. No segundo capítulo são apresentados os objetivo geral e específicos da pesquisa. O terceiro, chamado Método, apresenta o contexto da pesquisa, que caracteriza a instituição; os participantes; instrumentos e procedimento de coleta de dados. O quarto e quinto capítulo chamados Resultados e Discussões, apresentam, respectivamente, os dados coletados e a seguir são discutidos com base na revisão de literatura. A última, denominada Considerações Finais, apresenta as conclusões e as contribuições do estudo.

Para que a inclusão escolar ocorra é preciso transpor barreiras e quebrar preconceitos existentes na sociedade. Assim, espero que esse trabalho contribua para a formação continuada de professores (ao se trabalhar os pré-conceitos sobre a deficiência intelectual) para que eles tenham

conhecimento sobre essa necessidade especial e respondam às diferentes necessidades de cada indivíduo, bem como a diversos ritmos e estilos de aprendizagem.

II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 - Visão Histórica da Deficiência

Os membros de uma sociedade serão considerados normais ou desviantes de acordo com as respostas que derem as suas exigências. E as pessoas que apresentarem respostas muito diferentes daquelas esperadas são vistas ou estigmatizadas como “anormais”, já que não se comportam de acordo com as normas e valores estabelecidos por este meio social (MAZZOTTA, 1996).

A deficiência como fenômeno humano individual e social é determinada em parte pelas representações sócio-culturais de cada comunidade, em diferentes gerações e, pelo nível de desenvolvimento científico, político, ético e econômico dessa sociedade. O tratamento dispensado a estas pessoas evoluiu dos cuidados primários e do confinamento em asilos ao reconhecimento do direito à educação, reabilitação, seguridade social, trabalho, transporte, lazer e cultura.

As raízes históricas e culturais acerca do fenômeno deficiência, segundo Mazzotta (1996) sempre foram marcadas por forte rejeição, discriminação e preconceito. Na antiguidade remota, o tratamento aos portadores de deficiências assumia dois aspectos básicos: alguns os exterminavam por considerá-los grave empecilho à sobrevivência do grupo e outros os protegiam e sustentavam para alcançar a simpatia de seus deuses.

A literatura antiga, segundo Monte e Santos (2005, p. 09), relata que as crianças com deficiência, nascidas até o princípio da era cristã, “eram afogadas por serem consideradas anormais e débeis”. Na Grécia antiga, Platão relata no seu livro “A República” que as crianças mal constituídas ou deficientes eram sacrificadas ou escondidas pelo poder público.

A Idade Média conviveu com grandes contradições e ambivalência em relação às atitudes e sentimentos frente à deficiência. Segundo Telford (1988), os deficientes mentais, os loucos e criminosos eram considerados, para Martinho Lutero, possuídos pelo demônio, por isso, precisavam ser castigados para purificarem e eram excluídos da sociedade. Aos cegos e surdos eram atribuídos dons e poderes sobrenaturais. Mas com São Tomás de Aquino a deficiência passa a ser considerada como um fenômeno natural da espécie humana.

No Renascimento, com o surgimento das ciências, as concepções racionais começavam buscar explicações para as causas das deficiências, as quais foram consideradas do ponto de vista médico como doenças de caráter hereditário, males físicos ou mentais. Historicamente a educação de pessoas com deficiência surgiu com caráter assistencialista e terapêutico pela preocupação de religiosos e filantropos na Europa (MAZZOTTA, 1996).

Dentre o período do século XVI ao XIX, Telford (1988) relata que os portadores de deficiências físicas e mentais ainda eram separados dos demais, sendo encaminhados para asilos, conventos e albergues. Na Europa é fundado o primeiro hospital psiquiátrico, contudo, como nas demais instituições contemporâneas, assemelha-se a uma prisão, onde os portadores de deficiência não recebem tratamento especializado, nem programas educacionais.

Em decorrência do avanço científico, as causas e origem das deficiências, segundo Mazzotta (1996), foram investigadas e clarificadas na segunda metade do século XX, rompendo assim, com a visão mística e maniqueísta entre o bem e o mal.

Embora esses avanços tenham colaborado para a compreensão da deficiência como condição humana e expressão da diversidade entre os homens e natureza, os preconceitos continuam forte. Assim, a idade contemporânea, relata Mazzotta (1999), é marcada pelo paradigma da cientificidade, do psicologismo, da valorização dos testes quantitativos, do treinamento sensorial e motor.

Quanto às primeiras iniciativas para educação das pessoas com deficiências, Mazzotta (1996, 1999), relata que surgiram na França, em 1620 com a tentativa de Jean-Paul Bonet, de ensinar mudos a falar, com a primeira obra impressa sobre educação de deficientes sob o título de “Redação das letras e a arte de ensinar os mudos a falar”. Em Paris, foi fundada, em 1770, a primeira instituição especializada na educação de “surdos-mudos” com o abade Charles M. Eppée, que inventou o “método dos sinais” para a comunicação com surdos.

O autor relata a fundação do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em 1784, em Paris, criado por Valentin Haüy, destinava-se ao ensino da leitura tátil pelo sistema de letras em relevo. Em 1819, Charles Barbier, oficial do exército francês, apresentou ao Instituto o sistema por ele criado, baseado no processo de escrita codificada e expressa por pontos salientes, representando os 36 sons básicos da língua francesa e utilizada para transmissão noturna de mensagens nos campos de batalha. Em 1825, o jovem cego Louis Braille adaptou o código militar às necessidades dos cegos, transformando-o no conhecido sistema que recebeu seu nome.

Na segunda metade do século XIX e início do século vinte, segundo Mazzotta (1996), as escolas especiais proliferaram por toda a Europa e Estados Unidos. A educação especial surgiu sob o enfoque médico e clínico, com o método de ensino para crianças com deficiência intelectual, criado pela médica italiana, Maria Montessori, no início do século XX, inspirado na rotina diária e na ação funcional. Esse método fundamenta-se na estimulação sensório-perceptiva e auto-aprendizagem. Já para o meado do século XX surgem as Associações de pais de pessoas com deficiência física e mental, na Europa e Estados Unidos.

O Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, instituído em 1981, lançou um programa de ação mundial, aprovado pela Assembléia Geral da ONU, pela igualdade de oportunidades para todos. Este movimento teve enfoque na noção de direito das pessoas com deficiências e não mais de concessão ou benevolência. Nesse período organizações reagiram ao uso

indiscriminado das terminologias: retardo mental, mongolismo, criança excepcional, deficiente mental educável, treinável e dependente, entre outras, pois afirmavam que esses termos contribuíam para diagnósticos referenciados em incapacidades individuais.

Em 1993, a Assembléia Geral da ONU proclamou as “Normas Uniformes sobre a Equiparação de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência”, conceituando a deficiência em função da relação existente entre a pessoa afetada e seu entorno. Assim, começaram a surgir as bases de um novo paradigma com ênfase na igualdade de oportunidades, definida como sendo o processo pelo qual os diversos sistemas da sociedade (ambiente físico, de serviços, de atividades, de informação e de documentação) são colocados à disposição de todos, inclusive das pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 1999).

Em 1994, na Espanha, delegados de 87 países referendaram um conjunto de princípios e diretrizes, sob a designação de Declaração de Salamanca, cujo paradigma fundamental é a educação como direito, em uma concepção de escola inclusiva. Para a declaração (SALAMANCA, 1994), as escolas devem acolher crianças com ou sem deficiência e devem adaptar-se às necessidades do aluno, respeitar o ritmo e os processos de aprendizagem, propondo uma pedagogia centrada nas potencialidades humanas:

as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (...). O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que possuam deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades integradoras (Salamanca: 1994 p. 18).

No Brasil, a preocupação com a educação de crianças com deficiência intelectual surgiu a partir do fim do século 18, acompanhando a divulgação das ideias liberais e o desenvolvimento da educação fundamental. Em 1854 foi

criado, com apoio governamental, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, mais tarde denominado Instituto Benjamin Constant (MAZZOTTA, 1999).

Segundo Mazzotta (1999), entre 1900 e 1950, quarenta estabelecimentos públicos de ensino regular prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes intelectuais e quatorze atendiam alunos com outras deficiências. Neste período, em alguns estados e municípios brasileiros, observa-se a criação de três instituições especializadas no atendimento de alunos com deficiência intelectual e oito destinadas a outras deficiências.

Em 1935, em Minas Gerais, foi criada a Escola Estadual Instituto Pestalozzi para crianças com distúrbios de conduta e deficiência intelectual. Em 1954, foi criada, no Rio de Janeiro, a primeira APAE, multiplicando-se por todo o território nacional (MAZZOTTA, 1999).

Na década de 70, segundo Mazzotta (1999, p. 71), foi feita uma emenda à Constituição, sobre o direito do paciente com transtornos comportamentais e mentais: “É assegurada aos pacientes com transtornos comportamentais e mentais a melhoria de sua condição social e econômica, especialmente mediante educação especial e gratuita.”

Em 1994, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que apresenta uma revisão conceitual, referente ao discente e às modalidades de atendimento educacional; define a Educação Especial como “processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas ou de altas habilidades que abrange os diferentes níveis ou graus do sistema de ensino” (PNEE, p.21); refere-se aos educandos genericamente denominados de “portadores de necessidades especiais” que requerem recursos pedagógicos e metodológicos educacionais específicos. De acordo com esta política, o atendimento de tais necessidades deve envolver serviços especiais de saúde, justiça, transporte e bem-estar social além dos educacionais.

Mazzotta (1999) enfatiza que, apesar das garantias constitucionais estabelecidas, ainda há extremo preconceito da sociedade acerca do portador

de deficiência, no Brasil, o que prejudica a sua integração ao trabalho, à família, ao lazer e à cultura.

Com base no exposto acima, observa-se que um dos maiores problemas que a pessoa com deficiência intelectual enfrentou, e ainda enfrenta, são as desinformação e dificuldades que a sociedade impõe criando barreiras que coíbe sua participação na sociedade. Isso, Mazzotta (1999) e Telford (1988) definem como barreira psicológica, que surge a partir da não aceitação ou desconhecimento acerca do que é diferente. Porém, essa barreira, segundo os autores, pode ser aumentada ou minimizada por influência do meio, na qual incluem fatores culturais e/ou educacionais.

1.1.1. Conceito e Classificação da Deficiência Intelectual

No Brasil, segundo o último censo realizado, há aproximadamente 24,6 milhões de cidadãos com algum tipo de deficiência. Este universo compreende o equivalente a 14,5% de brasileiros e, destes, 11,5% são pessoas com deficiência intelectual, segundo Neri (2003), este número é bastante elevado e chama a atenção. Observa-se que, segundo fonte do Censo Escolar (MEC/INEP, 2007), do total de números de matrículas de alunos com deficiência intelectual 67,7% foram em escolas e classes especiais e 32,3% em escolas regulares/classes comuns.

A pessoa deficiente é conceituada por Mercadante (2004) como aqueles incapazes de manter com independência a demanda de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou adquirida, em suas capacidades físicas e mentais, podendo ser classificada em visual, intelectual, auditiva, múltiplas e física.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), por meio da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, passa a considerar os fatores ambientais como elementos de análise adicionais da funcionalidade e incapacidade das pessoas com deficiência, definido-a como:

uma limitação física, mental, sensorial ou múltipla, que incapacite a pessoa para o exercício de atividades normais da vida e que, em razão dessa incapacitação, a pessoa tenha dificuldades de inserção social (BRASIL, 2007, p.20).

Nos ambientes educacionais, utiliza-se a expressão "necessidades educativas especiais", que segundo Mercadante (2004) refere-se a todas as pessoas que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico moral e material e, cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização.

Assim, o Decreto nº. 3.298/99, cuja redação foi atualizada pelo Decreto nº. 5.926/04, considera:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II – deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; (BRASIL, 2007, p. 21).

Com base no mesmo Decreto, as deficiências são classificadas em: Deficiência Física; Deficiência Auditiva; Deficiência Visual; Deficiência Intelectual e; Deficiência Múltipla. Dentre as deficiências enfatiza-se, nesse estudo, a deficiência intelectual.

A Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR), que define a deficiência intelectual como um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades: comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho (DSM-IV, 1995).

Segundo a mesma são usados três níveis de deficiência mental para indicar as implicações educacionais desta condição: Deficiente Mental Leve, Deficiente Mental Moderado, e Deficiente Mental Grave. Esses níveis

representam as causas e as implicações diversas para a adaptação social (DSM-IV, 1995).

A classificação de transtornos mentais da CID-10 (1993) conceitua retardo mental como:

uma condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente, a qual é especialmente caracterizada por comprometimento de habilidades manifestadas durante o período de desenvolvimento, as quais contribuem para o nível global de inteligência, isto é, aptidões cognitivas, de linguagem, motoras e sociais. O retardo pode ocorrer com ou sem qualquer outro transtorno mental ou físico. Entretanto, indivíduos mentalmente retardados podem apresentar a série completa de transtornos mentais e a prevalência destes é pelo menos três a quatro vezes maior nessa população do que na população em geral (CID, 1993, p.221).

O Decreto nº. 3.298/99 define Deficiência Intelectual como:

funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho (BRASIL, 2007, p. 24, 5).

Para Rodriguez-Sacristan e Cancela (1995, apud LILJA, 2005, p. 531) a deficiência é conceituada observando quatro aspectos: biológico, psicológico, social e pedagógico. E a definem como:

um estado psicológico, de etiologias biológicas, psicológicas ou sociais, que afeta em primeiro lugar a inteligência e também a outros aspectos da personalidade, atrasa quantitativamente ou qualitativamente o desenvolvimento psicológico em comparação a crianças da mesma idade cronológica, limita a aprendizagem das tarefas escolares e dificulta o pleno funcionamento de todas aquelas funções, condutas e habilidades sociais que possibilitam uma autonomia pessoal suficientemente, uma adaptação adequada em sua comunidade e qualidade de vida justa (RODRIGUEZ-SACRISTAN E CANCELA, 1995, p. 857, apud LILJA, p. 530 - 531).

No Brasil, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) adota um enfoque multidimensional para a caracterização da deficiência intelectual, inspirado no modelo proposto pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR), incluindo a função intelectual e as habilidades adaptativas, a função psicológico-emocional, as funções física e etiológica e o contexto ambiental (BRASIL, 1995).

Herrero (2000) deixa claro que muitas são as críticas que o modelo clássico de avaliação de inteligência tem recebido, segundo o qual o QI é estável e nada pode ser feito para modificá-lo. A partir de um ponto de vista alternativo, os programas de intervenção baseados no pressuposto da mutabilidade cognitiva proposto por Fewerstein (1993, apud HERRERO, 2000) têm como objetivo geral, segundo Herrero (2000), modificar a performance dos sujeitos nos testes clássicos de inteligência cuja provas de potencial de aprendizagem visam avaliar, em cada sujeito, a possibilidade de conseguir realizá-las e as intervenções necessárias para isso.

As fases da concepção sobre inteligência e as estratégias escolares proposta pela sociedade em cada fase compatíveis com seus conceitos, são divididas historicamente, por Ferreira e Guimarães (2003), em cinco grandes períodos: até o séc. XVI o período pré-formista, no qual as causas da deficiência eram atribuídas a forças sobrenaturais e a idéia de inteligência pré-formada tirava do meio do substrato orgânico qualquer influência, sendo a prática de extermínio a estratégia adotada; do séc. XVII ao séc. XVIII, o período pré determinista, no qual as causas da deficiência eram determinadas pelo substrato biológico, e a intelectualidade dependia exclusivamente de seus aparatos genéticos, tendo como estratégia o confinamento de deficientes; no séc. XIX, o período envolvimentoalista, no qual as deficiências do tipo excepcionalidade eram atribuídas à falta de estímulos, e os aspectos genéticos minimizados, assim teve início da educação para pessoas com deficiência em instituições separadas (escolas especiais) e de acordo com a deficiência.

No séc. XX, até a década de 1970, o período interacionista, o qual se propõe à interação entre fatores ambientais e orgânicos, sem privilégio de qualquer um deles, como forma de se construir coerentemente o conhecimento, sendo a democratização da escola básica com classes especiais de apoio uma estratégia escolar; e, no final do séc. XX, quando a modificabilidade cognitiva, uma vertente do interacionismo, apresenta a inteligência como um processo prático, flexível, dinâmico e auto-regulado, gerando, assim, discussão sobre integração e inclusão, com o aumento do número de inserções de alunos com deficiência no sistema regular de ensino.

A dificuldade em se detectar com clareza os diagnósticos de deficiência intelectual tem levado a uma série de definições e revisões do seu conceito que, segundo Almeida (2004), dividi-se em três períodos. O primeiro período, que abrange a primeira definição, vai de 1908 (definição de Tredgold) a 1983 (definição de Grossman), na qual a tendência estava na incurabilidade e manutenção do estado da deficiência intelectual, bem como na avaliação da habilidade adaptativa, tendo-se como primordial o julgamento clínico da deficiência intelectual, que enfatizava o grau de retardo mental (leve, moderado, severo, profundo). No segundo entre 1992 a 2002 (definição de Ruth Luckasson et. al) “sinalizava mudanças em relação às definições anteriores, era de natureza muito mais funcional e enfatizava a interação entre três grandes dimensões: capacidade da pessoa, ambiente onde a pessoa funcionava e a necessidade de vários níveis de suporte” (ALMEIDA, 2004, p. 37). E por fim em 2002 na qual o conceito foi renovado, tendo-se como maior ganho uma “atenção maior às necessidades do indivíduo e não aos graus de deficiência que a pessoa representa” (ALMEIDA, 2004, p. 47).

A expressão deficiência intelectual foi oficialmente utilizada em 1995, quando a Organização das Nações Unidas realizou em Nova York o simpósio chamado Intellectual Disability: Programs, Policies, and Planning for the Future (Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro) no sentido de diferenciar mais claramente a deficiência mental da doença mental. Em 2004, em evento realizado pela Organização Mundial de Saúde e Organização Pan-Americana da Saúde o termo deficiência é consagrado com o documento Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual.

A deficiência intelectual tem sido a mais polemizada por não se constituir em um grupo homogêneo, significando que existem, entre os deficientes intelectuais, sujeitos que apresentam manifestações diferentes em seu processo de aprendizagem e necessidades que não bastam um simples diagnóstico para a sua correta identificação.

Os primeiros escritos de Vygotsky na área da defectologia segundo Veer & Valsiner (1996) concentraram-se nos problemas de crianças surdas-mudas,

cegas e deficiente mental, na qual enfatizava a importância da educação social de crianças deficientes e no potencial da criança para o desenvolvimento normal. Assim, Vygotsky, segundo Veer & Valsiner (1996, p.86) considerava a deficiência intelectual com “resultado de um defeito orgânico que perturbava o desenvolvimento intelectual natural e, conseqüentemente, impedia o desenvolvimento cultural”, sendo que essa deficiência afetava,

antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico. O defeito orgânico manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da criança. Assim, pais, parentes e colegas irão tratar a criança deficiente de uma maneira muito diferente das outras crianças, de um modo positivo ou negativo (VEER & VALSINER, 1996, p. 75).

Veer & Valsiner (1996) enfatizam que, para Vygotsky, o problema social resultante de uma deficiência deveria ser considerado como o problema principal e que as crianças com deficiência deveriam receber a oportunidade de viver junto com pessoas normais, enfatizando que essas crianças eram 95% saudáveis e tinham potencial para um desenvolvimento normal.

A Política Nacional de Educação Especial (1994) aborda a preocupação com o sucesso do aluno com deficiência intelectual na escola, alertando para a observância de fatores, tais como: ambiente escolar - acesso ao currículo, organização e adaptação do currículo; condições pessoais e condições escolares (interação aluno x ambiente); oportunidades para que o aluno avance nos níveis mais elevados de ensino; avaliação realista e competente dos alunos que apresentarem um quadro mais grave, no sentido de adequar a oferta educacional e o apoio que o aluno necessita (BRASIL, 1997, p. 36 e 37).

O Parecer CNE/CEB Nº 17/2001 (p.46 a 56), recomenda, ainda, para o aluno com deficiência intelectual um ambiente social estimulador, livre de segregação, não reforçadora as suas limitações, e rico de desafios para estimular o desenvolvimento de sua aprendizagem e aquisição de novas habilidades, citando-se a importância do apoio para os alunos matriculados nas escolas regulares como as salas de recursos e o atendimento itinerante.

1.2 - O Professor e o aluno com Deficiência Intelectual.

Em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, grandes e pequenas modificações vêm sendo feitas em setores, em particular nas escolas, para possibilitar a participação plena de pessoas deficientes com igualdade de oportunidades junto à sociedade. Isto inclui a prática da inclusão que tem como objetivo modificar a sociedade para “tornar-la capaz de acolher todas as pessoas que, uma vez incluída nessa sociedade de modificações, poderão ter atendidas suas necessidades, comuns e especiais” (SASSAKI, 1998, p.8).

No intuito de proporcionar a igualdade de oportunidades para todos, a inclusão implicou a construção de um processo que envolveu as pessoas excluídas e a sociedade de um modo geral (MENDES, 2001).

Atualmente, a discussão do papel desempenhado pelos processos de escolarização frente os processos de exclusão ganha enormes proporções. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 9394/96) articula temas como escolarização cidadania e integração social das pessoas com deficiências, principalmente no que se refere aos direitos de participação e inclusão no contexto da educação e do trabalho.

Por educação inclusiva entende-se o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais, como prevê a Constituição Federal de 1988 como dever do Estado: “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208, III).

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 9394/96), o artigo 58º estabelece que entende-se por Educação Especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos que apresentam necessidades especiais, e que haverá quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial, e que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre

que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino.

A partir das garantias propostas pela legislação, buscou-se a operacionalização da inclusão como um sistema de ensino que satisfizesse às necessidades educacionais especiais de todos os indivíduos. Batista e Mantoan (2006) observam que isso é um direito de todos os alunos com deficiência que necessitem dessa complementação e precisa ser aceito por seus pais ou responsáveis e/ou pelo próprio aluno.

Na escola comum, o aluno constrói um conhecimento necessário e exigido socialmente que depende de uma aprovação e reconhecimento do professor, pais, autoridades escolares e avaliações institucionais. (BATISTA e MANTOAN, 2006)

Em educação, Herrero (2000) enfatiza que o aluno com necessidades especiais deve ter a mesmas experiências da escola regular em um ambiente menos restritivo possível. Para que isso seja possível é necessário que os todos os envolvidos, principalmente os professores, tenham uma atitude positiva em relação a inclusão.

A partir da perspectiva de inclusão, surgiram diversas discussões, no campo da educação, com o objetivo de cumprir as propostas de ensino de qualidade para todos, independente das necessidades do aluno (MENDES, 2001).

Por isso é importante analisar o que pensam e agem os professores de alunos com deficiência intelectual, pois eles constituem uma peça de fundamental importância para o conjunto que movimenta o sistema educacional, uma vez que sua maneira de pensar e agir nos possibilita a compreender sua prática pedagógica.

Parrila (1987, apud HERRERO, 2000, p.12-13) realizou um estudo sobre o que pensa um professor de classe comum com relação ao processo de inclusão, identificando quatro perfis diferentes de professor: numa primeira concepção o professor deve-se colocar-se em um plano de igualdade com os

alunos e promover o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, o equilíbrio, o bem-estar e o desenvolvimento pessoal de cada aluno. Num segundo posicionamento as funções e papéis do professor adquirem novas vertentes devendo formar-se para traduzir a teoria para a prática. Numa terceira concepção o professor tem dois tipos de alunos, os comuns em relação aos quais ele exerce a função docente nos aspectos instrucionais e os inclusos aos quais dispensa maior afetividade e proteção. Na última, o professor é técnico que transmite conhecimentos e se o aluno não pode seguir o ritmo da classe deve ser encaminhado a uma instituição assistencial onde seja atendido em suas necessidades.

O estudo realizado por Aranha (1995), com professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, apontou que os professores não recebiam suporte técnico, recursos materiais e didáticos, não possuíam preparo para trabalhar com a diversidade de alunos e sentiam-se vítimas do sistema educacional, por assumir a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Outro fator que provoca a resistência e discriminação da escola frente aos alunos com deficiência, segundo Batista e Mantoan (2006), é o medo face à diferença e ao desconhecido. Quanto a esse tema, o autor cita que o sociólogo Erving Goffman (1982) propôs um conceito, o de “estigmatização”, para descrever esta reação discriminatória perante o que é diferente. Também cita que Freud (1969), nos seus estudos sobre o Estranho, também explica como os sujeitos evitam aquilo que lhes parece estranho e diferente, sobretudo a partir de questões e problemas pessoais e muito íntimos dos próprios sujeitos (BATISTA, MANTOAN, 2006).

Observa-se que a percepção as pessoas tem de outras é baseada em interesses, preconceitos, atitudes, esquemas sociais e cultura. Isso também ocorre em âmbito escolar, onde se torna cada vez mais natural que professores, depois de certo tempo, tendam a classificá-los em bons, regulares e fracos. Impressão, normalmente causada pelo desempenho e pelo

comportamento dos alunos, podendo também derivar de atitudes pré-concebidas do professor.

A interação professor-aluno possui características e reflete efeitos que surgem a partir desta interação no ambiente escolar, onde o desempenho está sendo constantemente avaliado. Conforme as idéias de Patto:

A escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino aprendizagem. O professor tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais em que a criança aprende por imersão em um ambiente cultural. E o aluno não é somente o sujeito da aprendizagem, mas, aquele que aprende junto ao outro o que seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento (PATTO, 1997, p. 287).

Para Herrero (2000) os professores devem, como primeiro objetivo, desenvolver a aceitação e o respeito pelas diferenças, pois estabelece um clima positivo dentro da classe.

Partindo do pressuposto acima, salienta-se que o professor deve ter consciência de suas atitudes, limitações e valores próprios, para não rotular os alunos como bons ou ruins, capazes ou incapazes, como nas palavras de Piletti (2004, p.83): “o comportamento do professor em relação aos alunos é de fundamental importância para que ocorra a aprendizagem”, ou seja, se um aluno percebe indiferença e exclusão por parte do professor, sua atenção estará voltada para a autodefesa, enquanto deveria estar focada no conteúdo a ser aprendido. Herrero (2000) enfatiza o exposto, ao afirmar que:

é claro que não haverá mudança na conduta e nas expectativas destes profissionais, sem uma mudança na concepção que tenham sobre inclusão. É claro que a conduta e as expectativas do professor determinam de forma decisiva o êxito ou o fracasso do aluno (HERRERO, 2000, p.12).

Dessa forma, vê-se que a postura ideal de um professor é de manter a neutralidade diante de seus alunos, porém é um processo um tanto difícil, pois, como Patto (1997, p. 287) salienta, o professor “não é neutro, sem sentimentos, frio e distante. É uma pessoa e, como tal, tem sentimentos, simpatias, antipatias, amor, ódio, medo, timidez, etc.” e não está livre de ter sentimentos. Outro fator que contribui é de vivemos numa sociedade

competitiva que possui valores que classificam as pessoas como boas ou fracas, capazes e incapazes.

Importante salientar que, apesar da importância da escola, Silva e Dessen (2001) relembram a necessidade de participação da família no processo de desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, inserindo-a no contexto escolar. Visto que a família constitui o primeiro universo de relações sociais da criança, podendo proporcionar-lhe um ambiente de crescimento e desenvolvimento, especialmente as crianças com deficiência intelectual, as quais requerem atenção e cuidados específicos. Sendo assim, o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual não pode ser isolado do desenvolvimento da família (SILVA e DESSEN, 2001).

Partindo da definição do dicionário Aurélio sobre o preconceito ser “conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; idéia preconcebida”, pode-se dizer que é considerada como uma atitude já que a pessoa não fica indiferente ao alvo e, por estar ligada a emoções e valores resultam na formação de uma imagem positiva ou negativa de uma pessoa.

Vale observar que o aluno com deficiência intelectual será mais facilmente aceito e incluso quando assim o for dentro da própria família e para que isso aconteça, os pais têm que conhecê-lo em suas limitações e potencialidades.

Dessa forma, a família, apesar de não ser um dos maiores obstáculos frente a inclusão, constitui a base da educação e das interações sociais do filho com deficiência intelectual. Dessa forma, Picchi (2002, p. 95) verifica a necessidade de desvendar e compreender a história da família de forma a “diminuir os preconceitos atribuídos à família, como a de maior parcela de culpa pelas dificuldades encontradas pelo aluno na escola”.

Omete (1986, 1987) observa, também, em sua pesquisa sobre a aparência dos deficientes na interpretação de suas competências, como o grau de importância que a aparência física tem no processo de interação entre aluno/aluno e aluno/professor, pois, dependendo da aparência, o aluno pode

ser julgado no nível de competência acadêmica. Dessa forma, ser for atraente, terá um julgamento de competência e a integração social fluirá de forma mais harmônica, ao contrário, ou seja, ao apresentar aparência física que não seja agradável, será julgado como possuidor de uma competência inferior aos demais, sendo, portanto, tratado de forma diferenciada, ficando excluído das relações sociais e acadêmicas.

Neste caso, estereótipos e preconceitos, como enfatiza Rodrigues (1999), fazem parte de um pacote maior de normas sociais. E em decorrência disso, estereótipos relativos à raça, aparência física, classe social, deficiência, podem predispor o professor a tratar seus alunos de forma que as expectativas derivadas desse estereótipo acabem de fato ocorrendo. E apesar de cada aluno ser diferente, com suas qualidades peculiares, são avaliados pelo mesmo padrão, e são salientadas as qualidades, positivas ou negativas, com relação a essa dimensão de comportamento.

O ambiente escolar, caracteriza-se por ser um ambiente em que os alunos estão sendo constantemente avaliados. [...] O que o professor tem que se dar conta é de que a situação escolar propicia constantes ameaças à auto-estima dos alunos e eles devem ser ajudados na maneira de enfrentar com êxito tais ameaças. Deve também o professor esforçar-se por aumentar a motivação de seus alunos a atribuir causalidade interna a seus comportamentos. (RODRIGUES, 1999, p.421).

Deste modo, vê-se que o aluno ao perceber essas rotulações são conduzidos ao desânimo, à depressão e, na situação escolar, ao abandono da escola ou perda de entusiasmo por assuntos acadêmicos. Por isso é papel do professor evitar que os alunos atribuam isso aos seus fracassos escolares.

Tendo uma visão mais ampla Patto (1997, p. 300), afirma que “esse processo não seria, talvez, tão pernicioso, se os professores conseguissem manter uma atitude de neutralidade diante dos alunos, sem manifestar preferências ou antipatias”. Contudo, percebe-se que manter a neutralidade é um processo difícil, pois, de acordo com as ideias de Rodrigues (1999), quando observamos uma pessoa realizando uma ação, tendemos a fazer deduções acerca dos motivos que possam ter causado aquele comportamento. E o preconceito freqüentemente contamina nossas percepções.

Por isso é necessário que o professor esteja preparado para receber o aluno com deficiência intelectual e poder auxiliar os pais, como forma de parceria, no desenvolvimento escolar do aluno em questão. Uma das maneiras é proporcionar uma conversa com o aluno e sua família, explicando o que tem a oferecer e ter retorno do que o aluno já vivenciou, definindo as contribuições que podem oferecer para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Faz-se necessário, também, que a escola, sensibilize e oriente os pais para que possam ser inseridos no processo educativo do aluno com deficiência intelectual, pois, segundo Picchi (2002, p. 95), “além de serem facilitadores para o bom desenvolvimento do aluno, são os que conhecem melhor e serão, com certeza, os primeiros beneficiados em relação a sua independência e melhoria no convívio familiar”. Assim, os pais assumirão o papel de co-responsáveis no processo de inclusão do filho com deficiência intelectual.

Quando a escola assumir a competência de orientar e apoiar a família do aluno, poderá almejar um trabalho conjunto, que poderá surgir através da mudança de postura do próprio aluno e da aproximação da família.

Diante do exposto é de importante necessidade que o professor conheça as implicações da percepção, bem como a existência e as consequências dos interesses, preconceitos, atitudes, esquemas sociais e cultura que constantemente influenciam nossas percepções e cognições. Só assim será possível um julgamento mais objetivo e menos tendencioso dos outros sem distorções grosseiras da realidade. O presente estudo surge na proposta de investigar a percepção do professor sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.

II OBJETIVOS

O presente trabalho tem como objetivo verificar a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no ensino regular em uma escola pública do Distrito Federal na percepção da família, dos professores e do próprio aluno, por meio de pesquisa qualitativa. Isto foi feito por meio dos seguintes objetivos específicos:

1. Verificar a percepção do aluno com deficiência intelectual sobre sua relação com professores e pares
2. Analisar a percepção da família do aluno com deficiência intelectual em relação a receptividade do professor na inclusão desse aluno
3. Investigar a visão do professor em relação ao aluno com deficiência intelectual.

Tal análise buscou responder às seguintes questões:

1. Como as famílias participam da inclusão dos alunos com deficiência intelectual?
2. Como as famílias percebem o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual?
3. Como as famílias avaliam a interação entre o professor e o aluno com deficiência intelectual?
4. Como o professor avalia sua interação com o aluno com deficiência intelectual?
5. Que estratégias de ensino o professor reconhece como promotor do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual em sala de aula?
6. Como a criança com deficiência intelectual avalia a interação entre ela e o seu professor e, também, entre ela e seus pares?

Com base nestas questões, o estudo visa contribuir para a compreensão da inclusão/exclusão escolar da criança com deficiência intelectual, na educação fundamental. A seção seguinte é dedicada às considerações metodológicas que se direcionam às questões levantadas no estudo, bem como aos recursos e estratégias que conduzem ao alcance dos objetivos propostos.

III – METODOLOGIA

3.1. FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA

A metodologia utilizada baseia-se na modalidade de pesquisa que é definida por Gil (1999, p.42) como: “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”, ou seja, que tem um caráter pragmático e oportuniza momento de revisão, aprofundamento, sistematização e integração de conteúdos estudados durante o curso, por meio da sistematização de experiências decorrente com as questões e assuntos abordados nas várias disciplinas do curso. O objetivo fundamental da pesquisa é “descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 1999, p.42).

A pesquisa é importante porque, segundo Andrade (2001), tem como objetivo encontrar soluções para os problemas propostos por meio de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com os métodos científicos.

Nesse trabalho, o tipo de pesquisa adotado foi metodologia qualitativa, haja vista a necessidade de verificar a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no ensino regular em uma escola pública do Distrito Federal na percepção da família, dos professores e do próprio aluno.

Para Minayo (2006), as abordagens qualitativas se dispõem melhor à investigação de grupos e segmentos delimitados e focalizados, pois,

caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão lógica interna do grupo ou do processo em estudo. Por isso, é também utilizada para a elaboração de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias. (MINAYO, 2006, p.57).

Galiazzi (2007) complementa ao enfatizar que a pesquisa qualitativa pode ser entendida como um processo de desconstrução e reconstrução de

materiais discursivos, resultando em novos entendimentos sobre os dados investigados.

Aqui foi enfocada uma investigação descritiva do tema para atender aos objetivos do estudo, pois, de acordo com Gil (1987, 2002), a pesquisa descritiva tem o propósito de descrever as características de determinada população ou fenômeno e estabelecer possíveis relações entre variáveis para posterior análise, classificação e interpretação. Assim, a pesquisa descritiva procura classificar, explicar e interpretar fatos que ocorrem.

Dessa forma foi utilizado o questionário como instrumento de investigação. Esse, segundo Gil (1987), é composto por um número elevado de perguntas que são apresentadas por escrito pelo investigador, apresenta-se a pergunta e reserva-se um espaço para que o investigado coloque as respostas. Com a utilização desse instrumento o entrevistado tem mais tempo para preencher as informações, com menos pressão e mais qualidade nas informações. Gil (1987, p. 124) apresenta algumas vantagens quanto à utilização do questionário, dentre elas destaca-se a possibilidade de atingir um grande número de pessoas; implica menores gastos com pessoal, pois não exige treinamento dos pesquisadores; garante o anonimato das respostas e; não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

3.2. CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada numa escola pública de ensino localizada na cidade satélite de Santa Maria – Distrito Federal. A Instituição atende 1.107 alunos do Ensino Fundamental – Séries Finais (5ª a 8ª série) e Ensino Médio, tendo nas turmas de ensino comum 17 alunos inclusivos com necessidades especiais, dentre elas deficiência intelectual, deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva.

A instituição foi fundada em 1995, como Centro de Ensino Fundamental e somente em 2010 foi transformado em Centro Educacional. Atualmente a escola tem 33 turmas, sendo que, no turno matutino há quatro turmas de 8ª série e doze de 1º ano do Ensino Médio e no turno vespertino há oito turmas de 5ª série, quatro de 6ª e cinco de 7ª série. Para isso conta com uma equipe de 47 professores concursados, um orientador educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal e quatro professores de contrato temporário.

Quanto à estrutura física, a escola possui 37 dependências assim distribuídas: 19 salas de aula, 7 banheiros, quadra de esporte, sala de informática, sala de leitura/biblioteca, refeitório, secretaria, direção, sala de orientadora, coordenação, sala dos professores, mecanografia e depósito. Apesar de haver alunos com necessidades especiais incluídos, a escola não possui adaptações físicas que possibilitam a acessibilidade de alguns desses alunos.

Tem como missão a inclusão de todos, a liberdade de expressão, o respeito às diferenças, a igualdade de tratamento para todos, a busca da qualidade no ensino, a valorização do ser humano, o respeito aos credos, formando cidadãos responsáveis e solidários.

Para atender essa missão, a instituição possui diversos objetivos dentre eles destaca-se: desenvolver projetos de inclusão social, garantindo a frequência assídua dos alunos; desenvolver ações de inclusão entre todos os segmentos da comunidade escolar; favorecer a permanência do aluno na escola, trazendo a parceria da família, evitando a evasão; promover a inclusão de todos através da conscientização e dos devidos esclarecimentos; garantir a igualdade de tratamento para todos; preparar atividades de inclusão de raças e culturas.

Para realização desses projetos foram feitas parcerias com Programas Institucionais do Governo Federal como Escola em Tempo Integral (expandir o período de aula buscando redimensionar e enriquecer a estrutura organizacional, oferecendo uma permanência maior da escola, sem perder de vista um sistema participativo, inclusivo e democrático); Escola Aberta (busca

repensar a instituição escolar como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte e lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana, estreitando as relações entre escola e comunidade e contribuindo com a consolidação de uma cultura de paz) e Programa Mais Educação (atua com três focos: ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola; aumentar o espaço utilizado para a educação; e trazer mais atores sociais para dentro dos colégios aumentando a oferta educativa nas escolas públicas). Além desses, tem os Projetos Interventivos de cognição, cidadania e entretenimento da própria escola (tem como objetivo acompanhar os alunos com baixo rendimento, oferecendo-lhes atividades diversificadas, reforço escolar direcionado e aproximá-lo ao conteúdo, de forma lúdica e acessível, registrando sua evolução e aplicando os procedimentos adequados para seu aprendizado), como também Projetos com parceiros da escola (incentiva a responsabilidade social e a solidariedade em favor da educação e conta com a participação de empresários, embaixadas, organizações internacionais, associações, igrejas, ONGs, faculdades, pessoas físicas e familiares de alunos, que ajudam a melhorar o ambiente escolar com recursos próprios ou com a prestação voluntária de serviços).

3.3. PARTICIPANTES

Os sujeitos participantes da entrevista foram: um aluno com deficiência intelectual diagnosticado, de acordo com a tabela CID 10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde), como F70 (Retardo mental leve - menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento). Este tem 22 anos de idade, cursa a 6ª série do Ensino Fundamental e mora com os pais. A escolha por esse aluno justifica-se pelo fato deste ter sido um dos alunos do pesquisador em questão e por isso tem mais afinidade com ele, também se justifica pelo

pesquisador ter observado, durante o período escolar, a interação desse com os professores e alunos.

Participaram, também, sete professores com tempo de docência entre cinco a vinte e sete anos, sendo um de cada disciplina do componente curricular da série que o aluno cursa. A seguir, na Tabela 1, são apresentadas as características desses professores relativos à idade, gênero, disciplina responsável, tempo de docência e se possui formação em Deficiência Intelectual e continuada em educação inclusiva.

TABELA 1 – Características dos Professores

	Idade	Gênero	Disciplina Responsável	Tempo Docência	Formação em Deficiência Intelectual	Formação Continuada Educação Inclusiva
Prof. 1	39	Feminino	Inglês	15 anos	Sim	Superdotado Libras
Prof. 2	31	Feminino	Português	6 anos	Não	Libras Autismo
Prof. 3	32	Feminino	Biologia	5 anos	Não	Não
Prof. 4	54	Feminino	História	27 anos	Não	Não
Prof. 5	45	Feminino	Geografia	21 anos	Não	Não
Prof. 6	47	Masculino	Matemática	16 anos	Não	Não
Prof. 7	48	Feminino	Artes	18 anos	Não	Não

A família também participou da pesquisa, por meio da mãe, que é composta pelo pai, mãe e dois irmãos, porém o aluno reside apenas com os pais. Ambos têm o Ensino Fundamental Incompleto. O pai, que tem 56 anos, trabalha na construção civil de armador e a mamãe, que tem 50 anos, cuida do lar.

3.4. MATERIAIS

Para a realização dessa pesquisa foram utilizados os seguintes materiais: papel; caneta; lápis; borracha; computador; impressora e cartucho de tinta.

3.5. INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Para a realização da pesquisa foi utilizado o questionário com os pais, professores e aluno. Esse foi construído, pelo autor desta pesquisa, com o objetivo de verificar a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no ensino regular em uma escola pública do Distrito Federal na percepção da família, dos professores e do próprio aluno.

O questionário para os professores continha identificação dos docentes relativos a gênero, idade, formação profissional, tempo de atuação profissional e formação continuada em deficiência intelectual e educação inclusiva, bem como questão sobre sua visão, interação e estratégias de ensino para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual (Apêndice 1).

O questionário para os pais continha identificação da família: quantos residem na casa, grau de escolaridade dos pais e profissão, também visava conter informações acerca da sua participação na inclusão do seu filho, sua percepção relação a receptividade do professor no processo de inclusão e sua avaliação acerca da interação entre o professor e seu filho (Apêndice 2).

O questionário para o aluno visava obter informações acerca da sua percepção sobre sua interação com professores e pares (Apêndice 3).

3.6. PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Após a autorização da Diretoria Regional de Ensino, órgão da Secretaria de Educação do Distrito Federal e ciência da direção da escola, a pesquisa

teve início, no segundo semestre de 2010, com a apreciação de documentos referente a instituição de ensino para obtenções de informações acerca do contexto onde ocorreu a pesquisa. A seguir, os pais foram convidados, por telefone, para uma reunião informal com o pesquisador, na escola, na qual foram apresentados a proposta, objetivos e instrumentos da pesquisa. A mãe expressou interesse em participar, então solicitei que assinasse o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo 2 e 3) para autorizar a participação de seu filho na pesquisa.

Houve uma conversa informal com os dez professores do aluno com Deficiência Intelectual acerca da proposta da pesquisa, explicitando os objetivos e apresentando o aluno sujeito da pesquisa. Houve resistência de três professores em participar alegando ter que corrigir e montar muitas provas não tendo tempo para responder. Com isso sete professores assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo 1) concordando em participar da pesquisa.

Quanto à entrega dos questionários para os professores, ocorreu no horário de coordenação com o combinado de devolver no dia seguinte respondido, porém houve um pouco de resistência de alguns professores para responder os questionários, sendo que alguns deixaram algumas questões em branco alegando não saber responder, mesmo o pesquisado se propondo a solucionar as dúvidas.

Para a aplicação do questionário, a mãe foi convidada a ir a escola junto com o aluno no turno contrário ao da aula para responder ao questionário. A mãe preencheu o questionário na sala dos professores com a presença do pesquisador. O questionário foi entregue no mesmo dia.

O aluno também respondeu o questionário no turno contrário ao da aula, no mesmo dia que a mãe. Ambos preencheram na sala dos professores, com a presença do pesquisador, porém mantiveram distância um do outro e não houve conversa entre eles. O questionário foi entregue no mesmo dia.

3.7. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise e discussão dos dados, construídos por meio do questionário, foram transcritos integralmente e, a seguir, foi realizada uma comparação das percepções entre os participantes sobre o tema (um aluno com deficiência intelectual, seus professores e sua família), bem como, também uma comparação dessas percepções com a literatura apresentada na revisão teórica.

IV- RESULTADOS

Analizando os questionários dos professores, sobre como sua formação continuada contribuiu para o processo de inclusão do aluno em questão, apenas dois professores responderam, pois os outros afirmaram não ter formação continuada em Deficiência Intelectual e/ou educação inclusiva. Dentre os cursos de educação inclusiva, que foram realizadas pelos dois professores foram: deficiência intelectual, superdotação, Libras e Autismo.

Os que responderam ter formação continuada em Deficiência Intelectual e/ou educação inclusiva afirmaram que essa formação contribui na melhor compreensão do comportamento do aluno e na escolha de procedimentos educacionais, conhecendo a realidade e os meios possíveis de se trabalhar com esse aluno. Quanto há ter aluno com Deficiência Intelectual, apenas um professor tem pela primeira vez um aluno com Deficiência Intelectual em sala de aula.

Porém todos afirmaram não terem optado por trabalhar com alunos inclusos, que não foram consultados (Prof. 3, Prof. 4, Prof. 5, Prof. 6 e Prof. 7), que é mais trabalhoso e por isso requer maior atenção (Prof. 2). O Prof. 1 apesar de não ter optado por trabalhar, afirma não ter dificuldade e falta de esforço próprio.

Quanto a ter um aluno com Deficiência Intelectual em sala de aula, apenas dois professores afirmaram ser normal ter aluno com deficiência intelectual em sala, pois “o aluno deve ser integrado” (Prof. 6) e há muito que se trabalhar, porém “tenho grande satisfação por ter este tipo de aluno” (Prof. 1). O restante vê como um grande desafio, pois não tem preparo profissional na área (Prof. 2 e Prof. 4), os alunos inclusos precisam de maior atenção e atividades diferenciadas (Prof. 3), bem como a dificuldade em conceder atendimento individualizado mediante uma classe numerosa (Prof. 5).

Cinco dos setes professores vêem seu aluno com Deficiência Intelectual normal como qualquer outro aluno, mas com limitações nas quais devem ser desenvolvidas e respeitadas e é capaz de superá-las, necessitando de um tempo maior para realizar as tarefas e de um atendimento individualizado. No entanto, um professor afirma que o vê como: “indivíduo que precisa de MUITA assistência e eu não tenho condições de ajudá-lo” (Prof. 7).

Em relação aos conhecimentos prévios do aluno com deficiência intelectual, todos os professores afirmaram levar em conta, porque ele possui uma história de vida; a leitura de mundo que ele traz é importante e ajuda muito; possibilita uma continuação no processo de sua aprendizagem; possibilita se preparar da maneira mais adequada para atendê-lo. Prof. 5 enfatiza que “muitas vezes ele tem conhecimento dos assuntos, mas não quer responder as atividades, então considero do jeito dele”.

Acerca da atenção especial dada ao aluno em questão, apenas um professor (Prof. 6) afirma não dar essa atenção, justificando que todos os alunos devem ter a mesma atenção. O restante afirmou dar essa atenção porque eles acham que o aluno com deficiência intelectual necessita de maior atenção em alguns momentos; que ele demora ao fazer as tarefas, pois tem mais dificuldades; o aprendizado é diferenciado e mais lento. No entanto, um professor afirmou que “gostaria de dar mais atenção, mas a super lotação em sala de aula prejudica o trabalho docente” (Prof. 1).

Seis dos sete professores afirmaram que aprenderam a trabalhar com aluno com deficiência intelectual na prática, ou em algumas palavras ditas: “na

marra, me colocaram para lecionar em turmas de inclusão e pronto” (Prof. 2); no dia-a-dia (Prof. 3); tentando de diversas formas (Prof. 5); “com alunos que dizem não terem deficiência intelectual” (Prof. 7); procurando respeitar o aluno e suas limitações, porém “apesar de aplicar atividades reduzidas, procuro aplicar, quando posso, atividades diferenciadas e explorar sua oralidade” (Prof. 1), Prof. 6 afirma não ter aprendido.

Em relação ao que influencia na prática em sala de aula para trabalhar com aluno com deficiência intelectual, dois dos sete professores citaram a deficiência do aluno e suas habilidades (Prof. 3); trabalhar a diferença e o respeito as mesmas (Prof. 1). Apenas um professor (Prof. 5) afirma não haver influência, pois “trabalho com aluno porque é integrante da turma, não tem alternativa de escolha”. O restante (Prof. 2, Prof. 4, Prof. 6 e Prof. 7) não respondeu.

Os professores listaram as estratégias e recursos, que utilizam em sala de aula para promover o desenvolvimento e inclusão do aluno com deficiência intelectual: as atividades de grupo, diversificadas e mais curtas; dinâmicas; avaliações em duplas; carinho; atenção; pesquisas; desenhos; avaliar o que ele tem de melhor; ampliação do tempo de realização de tarefas; conversa fora da sala; atendimento em horário contrário; livros e revistas.

Quanto aos desafios de ter um aluno com deficiência intelectual, os professores citaram: as condições pedagógicas (Prof. 1), falta de recurso (Prof. 1), o aluno ser aceito e respeitado (Prof. 2), conseguir a atenção e interesse do aluno pela aula (Prof. 3), levá-lo a vencer as dificuldades para alcançar pelo menos o mínimo dos conteúdos (Prof. 5 e Prof. 6), integrá-lo na sociedade (Prof. 6), percebê-lo no meio dos outros alunos que tomam todo o tempo (Prof. 7).

Para o sucesso da inclusão do aluno com deficiência intelectual, na opinião dos professores, eles listaram que seria necessário: redução de turma (Prof. 1); recursos didáticos como jogos e sala de vídeo (Prof. 1); mais um professor em sala para acompanhá-lo e ajudá-lo (Prof. 3); cursos de aperfeiçoamento na área (Prof. 5); envolvimento de toda a comunidade escolar

e de forma especial a sala de recursos (Prof. 6); apoio da família na realização das atividades (Prof. 7); conhecer a ficha escolar do aluno, pois “às vezes termina o ano e não se sabe nada do aluno a não ser o que se observa na sala” (Prof. 7) e; mudar o paradigma educacional brasileiro (Prof. 2).

Quanto ao interesse em estudar temáticas ligadas à educação especial, apenas um professor (Prof. 6) afirmou não querer e não justificou o porquê. O restante gostaria, pois auxiliaria na prática (Prof. 1, Prof. 2.), ajudaria a atender melhor os alunos (Prof. 4) e ter mais conhecimento e preparo (Prof. 3 e Prof. 7).

Em relação as experiências bem sucedidas vivenciada com alunos com deficiência intelectual, quatros professores citaram, sendo elas a seguir:

- Houve mudanças com o aluno em questão, porém não tão bem estruturadas e eficientes como poderia haver caso tivesse uma contribuição do governo e da família (Prof. 1);
- Trabalhos diferenciados, de acordo com a deficiência (Prof. 3);
- Anos anteriores, já tive uma aluno que se integrou perfeitamente na turma e acompanhava todas as atividades, tanto que era difícil dizer que possuía alguma deficiência, porque era muito interessada mesmo apresentando certa lentidão na realização das atividades, o interesse dela superava e eu possuía muito prazer de acompanhá-la, ir a carteira dela ou ela na minha para que eu repetisse a explicação (Prof. 5);
- Cito o aluno em questão, que se deixado na carteira ele se isola, fica alheio, porém quando é colocado perto de mim ele conversa, troca ideias, pergunta (e como pergunta), daí na hora de exigir que ele dê uma resposta através das atividades, ele corresponde (Prof. 7).

Quanto à interação cinco professores afirmaram ser boa, lidam muito bem (Prof. 1, Prof. 2, Prof. 4, Prof. 5 e Prof. 7). O Prof. 3 afirma que o aluno é comunicativo e interage com todos. Porém, um professor ressalta que “a

maioria das vezes o objetivo não é alcançado, não demonstra interesse pelos conteúdos” (Prof. 5). O Prof. 6 afirma tratar o aluno em questão como outro qualquer. A mãe do aluno com deficiência intelectual e o próprio afirmaram ser muito boa a interação.

Na interação com os demais colegas, cinco dos sete professores percebem que há uma boa interação, uma sociabilidade positiva, que os colegas cuidam dele, compreendem as dificuldades ao longo da convivência, porém dois professores (Prof. 3 e Prof. 6) percebem que às vezes há discriminação, pois os outros alunos acham que ele é menos capaz por causa da deficiência. Já o aluno em questão afirma que “às vezes os alunos fazem gracinhas” e não o ajudam quando está em dúvida.

Os fatores de ajuda na relação de interação com o aluno com deficiência intelectual, os professores listaram: a predisposição do profissional; o incentivo; a família; a integração social; a conversa com a turma por parte dos professores da sala de recursos, dos professores regentes e dos próprios membros da escola; a mídia que “tem ajudado e poderia ajudar mais com outdoor e propaganda no horário nobre” (Prof. 7).

A mãe acredita que sua participação em eventos escolares melhora a receptividade do professor com seu filho, porém a aprendizagem depende dele.

O aluno acha que o professor deve ser mais tranquilo e compreensivo com ele para que haja uma melhor interação entre eles.

A participação da família, na opinião dos professores, é ausente, pois os mesmo só participam quando há reuniões com os profissionais da sala de recursos e por isso não há interação. Já a mãe relata que participa da vida escola do filho por meio de reuniões quando a escola entra em contato.

Quanto à família, a mãe, que respondeu ao questionário, afirma que houve mudanças positivas na socialização desde a inclusão dele no ensino regular. Sobre experiências positivas e/ou negativas relatadas pelo filho ainda não houve. Em relação à interação com o filho, a mãe relata que para melhorar

é necessário que o filho assista menos televisão e estude mais. A mãe acha muito positivo ver seu filho em sala de aula do ensino comum.

O aluno respondeu que considera bom estudar na turma que está e gosta dela. Quando está em dúvida a reação do professor é ajudar, já os colegas, segundo o aluno participante, afirma que não há ajuda por parte deles, apesar de que o que ele mais gosta da escola são os colegas, e que não gosta é a bagunça. Na hora do recreio o aluno relata que conversa com os colegas. E uma algo positivo que o professor fez em sala que ele gostou foi o professor ter passado uma poesia para ele fazer e não houve nada ruim em sua opinião.

Sobre o que acham da inclusão, os professores afirmaram ser excelente (Prof. 4); “necessária, mas ainda pode ser melhorada” (Prof. 2 e Prof. 6); “é importante porque desenvolve mais o aluno, mas há necessidade de preparar a escola e os profissionais” (Prof. 5 e Prof. 7); “o aluno não tem apoio para se adaptar com a turma e com a rotina em sala” (Prof. 3); “independente que o profissional goste ou não, é necessário que ele se intere e trabalhe em sua formação para um melhor desempenho com seu aluno, eu amo este assunto, vejo que a inclusão não se restringe ao aluno em especial, ela vai muito mais além, ela abrange o negro, o que está com excesso de peso, o aluno baixo, enfim, ela trabalha infinitas possibilidades e discussões sobre como nos interagir um com o outro, seja no aspecto cognitivo, social e afetivo” (Prof. 1).

A mãe relata que a ação que deveriam ser traçadas para uma efetiva inclusão com qualidade seria mais tempo em sala de recurso.

IV – DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS

Os resultados mostram que, apesar de seis dentre os sete professores terem alunos com deficiência intelectual em sala de aula há mais de um ano, os mesmos não possuem cursos de formação continuada em deficiência intelectual e/ou educação inclusiva. Isso diverge das ideias de Padilha (2004, p.96) que enfatiza ser fundamental que o professor da escola regular seja devidamente capacitado para receber esse novo alunado que está chegando à escola, pois “juntar alunos em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento”.

Outro ponto a ressaltar é que, para os professores, é um grande desafio ter alunos com deficiência intelectual em sala de aula, pois não optaram por trabalhar com essa clientela, não se prepararam para trabalhar com alunos com deficiência intelectual, o aluno precisa de uma atenção especial que eles não podem dar e que aprenderam a trabalhar na prática, sendo que o que influencia nessa prática é a própria deficiência do aluno e o respeito a diferenças. Isso é um dos desafios, apesar da maioria apresentar, nos resultados, interesse em estudar temáticas ligadas à educação especial. Esse resultado vai ao encontro às pesquisas de Oliveira e Miranda (2006) e, para as autoras, essa resistência em enfrentar esse desafio decorre da ausência de formação continuada e da não problematização do assunto. Esse resultado indica a importância de tornar os educadores sensíveis a problemática de se trabalhar com alunos com deficiência intelectual e/ou outras deficiências em favor da educação inclusiva.

É importante destacar que outros resultados semelhantes foram obtidos em estudos desenvolvidos por Tessaro (2005), nos quais os professores expressaram sentimentos como: “medo”, “repulsa”, “impotência”, “insegurança” e “ansiedade” em relação ao aluno deficiente incluído na sala de aula regular.

Dessa forma, observa-se, nos dados acima, que os professores demonstram não ter informações suficientes sobre os princípios que norteiam a inclusão.

Entretanto os resultados apresentam que os professores vêem seu aluno com deficiência intelectual como uma pessoa normal, porém com limitações, que necessita de um atendimento individualizado e maior tempo para realização de atividades, conforme enfatiza Herrero (2000) que o aluno com necessidades especiais deve ter as mesmas experiências da escola regular em um ambiente menos restritivo possível. O resultado também aponta que um professor percebe seu aluno como “uma pessoa que necessita de muita assistência” (Prof. 7) e relata ainda que “não tem condições de ajudá-lo” (Prof. 7). Quanto a isso, Herrero (2000) alerta a necessidade de uma atitude positiva em relação a inclusão.

Em relação às estratégias de ensino os resultados mostram que os professores levam em conta os conhecimentos prévios dos alunos; alguns dão uma atenção especial a ele, pois vêem que o aluno tem um tempo maior para aprender e realizar as atividades. Também citaram: atividades de grupo, diversificadas e mais curtas; dinâmicas; avaliações em duplas; carinho; atenção; pesquisas; desenhos; avaliar o que ele tem de melhor; conversa fora da sala e; atendimento em horário contrário. Essas estratégias condizem com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1997, p. 36 e 37), mas que indicam outras que não foram citadas pelos participantes, e que contribuem muito para o desenvolvimento do aluno como: organização e adaptação do currículo; condições pessoais e condições escolares (interação aluno x ambiente); oportunidades para que o aluno avance nos níveis mais elevados de ensino; avaliação realista e competente dos alunos que apresentarem um quadro mais grave, no sentido de adequar a oferta educacional e o apoio que o aluno necessita.

Para o sucesso e inclusão do aluno com deficiência intelectual algumas opiniões dos professores como: redução de turma, recursos didáticos (jogos e sala de vídeo), mais um professor em sala, cursos de aperfeiçoamento na área, envolvimento de toda a comunidade escolar e de forma especial a sala de

recursos, apoio da família na realização das atividades, conhecer a ficha escolar do aluno e mudar o paradigma educacional brasileiro; estão de acordo com que é relatado por Herrero (2000) que recomenda redução de turma, professor auxiliar, curso de aperfeiçoamento. Nos estudos de Oliveira e Miranda (2006), os professores relatam a necessidade de outro professor na sala de aula para auxiliá-los, pois o atendimento às crianças deficientes intelectuais tem de ser individualizado, e elas não têm esse tempo, devido ao grande número de alunos na sala de aula. O Parecer CNE/CEB Nº 17/2001 (p.46 a 56), ainda complementa com um ambiente social estimulador, livre de segregação, não reforçadora das suas limitações, e rico de desafios para estimular o desenvolvimento de sua aprendizagem e aquisição de novas habilidades

Para Tessaro (2005) as maiores limitações da deficiência intelectual estão relacionadas com a credibilidade e às oportunidades que são oferecidas. Os resultados mostram que a família percebe mudanças positivas na socialização do aluno com deficiência intelectual desde sua inclusão, como conversar mais com as pessoas e limites. Quanto à percepção do aluno o resultado mostra que o mesmo gosta da sala, que os professores o ajudam quando está com dúvida no conteúdo, explicando-o posteriormente, mas que os colegas não, porém ressalta que os professores poderiam ser mais tranquilos e compreensivos. Para Herrero (2000) os professores devem, como primeiro objetivo, desenvolver a aceitação e o respeito pelas diferenças, pois estabelece um clima positivo dentro da classe. Piletti (2004) enfatiza que se um aluno percebe indiferença e exclusão por parte do professor, sua atenção estará voltada para a autodefesa, enquanto deveria estar focada no conteúdo a ser aprendido.

Quanto à interação professor-aluno, os resultados mostram que, para os professores, há uma boa interação, pois o aluno é comunicativo. O aluno e a família também concordam que há uma boa interação, porém o aluno ressalta que o professor deve ser mais tranquilo e compreensivo com ele para que haja uma melhor interação entre eles.

Na relação aluno-aluno, alguns professores e o aluno ressaltaram que as vezes há discriminação por parte dos colegas, pois o acham menos capaz. Em relação a isso, Patto (1997) deixa claro que o professor tem o papel explícito de interferir nessa interação independente ou não de situações informais e que o aluno não é somente o sujeito da aprendizagem, mas, aquele que aprende junto ao outro o que seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento.

Em relação a opinião do aluno sobre às estratégias positivas que o professor realiza em sala de aula o mesmo citou fazer uma poesia. Isso condiz com algumas das estratégias listadas pelo professor como atividades diversificadas. E o aluno informou não haver aspectos negativos nas ações de seus professores. A mãe relata que não há experiências positivas e/ou negativas relatadas pelo filho.

Porém os resultados relativos à parceria professor-família, segundo a opinião dos professores, mostram que a mesma é ausente e só participa quando há reuniões com os profissionais da sala de recursos e por isso não há interação. Já a mãe relata que participa da vida escolar do filho por meio de reuniões e quando a escola entra em contato. Isso indica que ambos têm visão diferenciada em relação à parceria, o que implica na falta de comunicação e prejuízo na vida escolar do aluno com deficiência intelectual. Para que esse quadro seja mudado, faz-se necessário um contato constante dos pais com o corpo docente da escola e não tão somente com o profissional da sala de recurso. Observa-se também que o professor pode ter um contato direto com os pais por meio da reunião de classe, na qual pode trocar informações com os pais acerca das melhores estratégias de ensino para o aluno em questão.

Dentre os fatores de ajuda na interação, os resultados sobre as opiniões dos professores, mostram a necessidade de mudança do profissional de educação como agente incentivador e interventor, bem como a sua integração com a família e com os profissionais da sala de recursos. Já a mãe observa que seu filho deve estudar mais e assistir menos televisão. Já o aluno enfatiza que o professores deveriam ser mais compreensivos com ele.

Sobre a inclusão, os resultados mostram uma realidade das escolas: a inclusão é necessária, porém o que falta é preparo dos profissionais, recursos pedagógicos, apoio de profissionais especializados da sala de recursos. Opiniões semelhantes encontram-se nos estudos de Tessaro (2005) no qual professores citaram esses aspectos indicando a necessidade de um maior investimento nesse processo, bem como maior envolvimento dos professores nas discussões, no planejamento e na implementação da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo verificar a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no ensino regular em uma escola pública do Distrito Federal na percepção da família, dos professores e do próprio aluno, com vistas a contribuir para a compreensão da inclusão/exclusão escolar da criança com deficiência intelectual, na educação fundamental.

Resumo dos principais resultados

Desse estudo obteve-se os seguintes resultados:

1. A participação da família no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual se resume, segundo professores e a própria família, na participação de reuniões com a equipe da sala de recursos ou com a direção quando a escola a convoca. Segundo os professores não há parceria com a família, o que demonstra maior necessidade de comunicação entre os dois contextos.
2. A família percebe que, no processo de inclusão, houve mudanças positivas na socialização de seu filho, mas percebe a necessidade de um tempo maior no atendimento na sala de recursos.
3. A família avalia a interação entre o professor e seu filho com deficiência intelectual muito boa.
4. Os professores vêem seu aluno como um pessoa normal porém com limitações que devem ser respeitadas necessitando de um tempo maior para realizar as tarefas e de um atendimento individualizado. Porém um professor o vê como um indivíduo que necessita de muita assistência a qual não tem condições de oferecer.
5. A maioria dos professores avaliam sua interação com o aluno com deficiência intelectual como boa, pois lidam muito bem como o aluno em questão, com excessão de um professor que o trata como um outro aluno qualquer.

6. Na interação aluno-aluno, os professores percebem que há uma boa interação, uma sociabilidade positiva, que os colegas cuidam dele, compreendem as dificuldades ao longo da convivência, com excessão de dois professores que observam situações que identificam discriminação, pois os outros acham-o menos capaz. O aluno também relatou queixa de discriminação, por parte dos colegas. Isso pode indicar que alguns professores não possuem conhecimento de alguns desafios da relação desse aluno com seus colegas, o que pode limitar possibilidades de melhoria na relação entre os pares por meio desses professores.
7. As estratégias de ensino que o professor reconhece como promotor do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual na sala de aula são as atividades de grupo, diversificadas e mais curtas; dinâmicas; avaliações em duplas; carinho; atenção; pesquisas; desenhos; avaliar o que ele tem de melhor; ampliação do tempo de realização de tarefas; conversa fora da sala; atendimento em horário contrário; livros e revistas.
8. O aluno com deficiência intelectual avalia a interação entre ele o professor como boa, porém enfatiza que o professor deve ser mais tranquilo e compreensivo.
9. Na interação com seus pares o aluno percebe que em várias situações os alunos “fazem gracinhas” com ele, porém afirma gostar dos colegas de sala de aula, conversando com eles no horário do intervalo.

Observa-se, portanto, que esses resultados contribuem para uma reflexão acerca das respostas dos participantes da pesquisa, pois cada um relata os aspectos positivos e negativos na inclusão do aluno em questão que se convergem e divergem, mas a parceria e a comunicação pode ser uma grande aliada no efetivo processo de inclusão desse e dos demais alunos com necessidades especiais. Esses resultados também contribuem para a

possibilidade uma revisão aprofundada para responder alguns questionamentos surgidos e recomendados para pesquisas futuras.

Recomendações para estudos futuros:

A presente pesquisa implica na exploração de trabalhos futuros sobre o tema proposto de forma a responder vários questionamentos obtidos nos resultados.

Os dados desta pesquisa e/ou de pesquisas futuras podem ser investigados por meio do aperfeiçoamento do presente instrumento de pesquisa ou a partir de outros instrumentos.

Sugere-se aumentar o universo de alunos com deficiência intelectual e suas famílias para pesquisar, visto que, como cada pessoa tem sua particularidade, a percepção de um pode ser diferente do outro. Sugere-se, também, a realização do estudo por meio de observação em sala de aula para comparar os resultados obtidos por meio da fala dos professores e do aluno a fim de obter uma análise mais detalhada das ações dos professores.

Importante verificar, também, em trabalhos futuros, a percepção dos professores da sala de recursos e do orientador, bem como a interação/parceria com os demais participantes dessa pesquisa, visto que ambos participam do processo de ensino-aprendizagem e do processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. A. **Apresentação e Análise das Definições de Deficiência Mental Propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental, 1908 a 2002.** Revista de Educação PUC Campinas, nº 16, 2004.

ARANHA, M. S. F. **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica.** Temas em Psicologia, v. 2, p. 63-70, 1995

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.** 2. ed. – Brasília: MTE, SIT, 2007.

_____. **Censo Escolar-MEC/INEP.** Brasília, 2007.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

_____. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental.** Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1995

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, art. 8º, Item V. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2001.

_____. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro I.** Brasília: MEC/SEESP, 1997.

CID-10. World Health Organization - WHO. Geneva. Porto Alegre: Artes Gráficas, 1993.

Decreto nº. 3.298/99. Disponível em www.planalto.gov.br. Acessado em fev. 2011.

Decreto nº. 5.926/04. Disponível em www.planalto.gov.br. Acessado em fev. 2011.

DSM-IV. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Trad. Dayse Batista. 4.ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. Editora: Positivo, 2004.

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

HERRERO, M. J. P. **Educação de alunos com necessidades especiais: bases psicológicas**. Bauru: EDUSC, 2000.

LILJA, Claudeth Conceição de Oliveira. **Deficiência Mental e suas implicações individuais, familiares e sociais**. In LEHENBAUER, Silvana (org). O Ensino Fundamental no Século XXI – Questões e Desafios. Editora ULBRA, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo, **Série de Cadernos Pedagógicos**. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1999.

MENDES, E G. **Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação alternativa**. In: MARQUEZINE, M. C.; et al (Org.) **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: EDUEL, 2001. p. 53-64

MERCADANTE, Aloizio. **Direitos do Cidadão Especial**. Brasília: Senado Federal, 2004.

MONTE, F. R. F.; e SANTOS, I. B. **Saberes e práticas da inclusão: introdução**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

NERI, Marcelo [et al.]. **Retratos da Deficiência no Brasil (PPD)**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.

OLIVEIRA, M. C.; MIRANDA, A. A. B. **Inclusão Escolar: Concepções de Professores de Alunos Deficientes Mentais na Educação Regular**. In: CICILLINI, G. A.; BARAÚNA, S. M. (Org). **Formação Docente: saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: Edufu, 2006.

OMETE, S. **Estereótipos a respeito de pessoas deficientes**. Didática, São Paulo, v. 22/23, p. 167-180, 1986/87.

PARECER CNE/CEB nº 17/97. **Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1797.pdf. Acessado em fev de 2011.

PATTO, Maria Helena Sousa. **Introdução à Psicologia Escolar**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PICCHI, Magali Bussab. **Parceiros da Inclusão Escolar**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Ática, 2004.

RODRIGUES, Aroldo et al. **Psicologia Social**. 19ed. Petrópolis: vozes, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. V.17. Brasília: maio/ago.2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722001000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em mar/2011

TELFORD, C. W. S. O. **Indivíduo Excepcional**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1988

VEER, René Van Der & VALSINER, Jaan. **Vygotsky Uma Síntese**. 4ª edição. Edições Loyola, São Paulo, 1996.

APÊNDICES



QUESTIONÁRIO PROFESSORES

Gênero: ()feminino ()masculino

Idade: _____

Formação profissional: _____

Tempo de docência: _____

Possui formação continuada em Deficiência Intelectual:

Algum específico em educação inclusiva: _____. Qual (is)?

1) Como sua formação continuada contribui para o processo de inclusão do aluno com Deficiência Intelectual?

2) É a primeira vez que tem aluno com Deficiência Intelectual em sua sala de aula?

[...] não [...] sim

3) Você optou por trabalhar com alunos incluídos?

[...] não. Por que?

[...] sim. Por que?

4) Como é para você ter um aluno com Deficiência Intelectual em sala de aula?

5) Como você vê seu aluno com Deficiência Intelectual?

6) Como é a interação com o seu aluno com Deficiência Intelectual.

7) Como você vê a relação do seu aluno com Deficiência Intelectual com os demais colegas?

8) O que é que você identifica como um fator de ajuda nessa relação de interação com aluno portador de Deficiência Intelectual?

9) Você leva em conta os conhecimentos prévios do aluno com Deficiência Intelectual antes de iniciar a matéria? Por que?

[...] não [...] sim

10) Você dá atenção especial ao seu aluno com Deficiência Intelectual? Por que?

[....] não [....] sim

11) Como você aprendeu a trabalhar com aluno com Deficiência Intelectual?

12) O que influencia na sua prática em sala de aula para trabalhar com aluno com Deficiência Intelectual?

13) Que estratégias e recursos você tem utilizado em sala de aula para promover a inclusão e o desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual?

14) Quais são os desafios de se ter um aluno com deficiência intelectual em sala de aula?

15) Na sua opinião, o que seria necessário (recursos, estratégias pedagógicas, apoio, etc) para o sucesso da inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual?

16) Durante a sua vivência com alunos com Deficiência Intelectual, cite experiências bem sucedidas (mudanças visualizadas no desenvolvimento do aluno; estratégias de ensino que deram certo para a inclusão, aprendizagem e socialização desse aluno, etc).

17) Como é a participação da família? Há uma interação entre vocês? Como é realizada?

18) Gostaria de estudar temáticas ligadas a educação especial. Por que?

19) O que acha da inclusão?



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



QUESTIONÁRIO PAIS

Responsável:

() Pai

() Mãe

() Outro. Especifique: _____

Quantas pessoas residem com o aluno? _____. Quais são?

Se tiver irmãos, algum deles tem necessidade especial? Se sim, qual? _____

Grau de escolaridade da mãe:

[....] Ensino Fundamental incompleto

[....] Ensino Fundamental completo

[....] Ensino Médio incompleto

[....] Ensino Médio completo

Grau de escolaridade do pai:

[....] Ensino Fundamental incompleto

[....] Ensino Fundamental completo

[....] Ensino Médio incompleto

[....] Ensino Médio completo

Profissão da mãe: _____

Profissão do pai: _____

1) Você participa da vida escolar de seu aluno?

☐ Não . Por que?

☐ Sim. Como?

2) A escola está sempre em contato com você sobre a vida escolar de seu filho?

☐ Não

☐ Sim. De que maneira?

3) Como você percebe a interação dos professores com seu filho?

4) Quais mudanças positivas você percebeu no seu filho desde a inclusão dele no ensino regular?

5) O seu filho já relatou experiências positivas e/ou negativas dentro da escola? Quais?

6) O que falta para melhorar essa relação de interação com seu filho?

7) Como é para você ver seu filho em sala de aula do ensino comum?

8) Você acha que sua participação nos eventos escolares ajudaria melhorar a receptividade do professor com seu filho? De que forma?

9) Que ações deveriam ser traçadas para uma efetiva inclusão com qualidade para o seu filho?



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



QUESTIONÁRIO ALUNO

- 1) Como os professores interagem com você?
- 2) E os seu colegas como te tratam?
- 3) Como é estudar nessa turma?
- 4) Qual a reação do professor quando está em dúvida no conteúdo?
- 5) E seu colegas? Eles te ajudam?
- 6) O que você mais gosta em sua sala de aula?
- 7) O que você menos gosta em sua sala de aula?
- 8) O que você faz na hora do recreio (intervalo)?
- 9) Cite coisas boas que o professor fez em sala de aula e que você gostou.
- 10) Cite coisas ruins que o professor fez em sala de aula e que você não gostou.
- 11) O que você acha que deve melhorar na interação com os professores?

ANEXOS



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Professores,

Sou orientando do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil- Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre Preconceito por Parte do Professor com Relação a Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Regular. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades, com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores neste contexto de ensino.

Constam da pesquisa: questionários a serem respondidos pelos professores, aluno e família, no intuito de verificar a receptividade dos professores no processo de inclusão dos alunos com deficiência mental. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que esta participação é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone 3901-6614 ou no endereço eletrônico vapsouza@yahoo.com.br. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

 Creusivaldo Pereira de Souza

Orientando do Curso de Especialização em

Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – EsDH UAB – UnB

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais e/ou Responsáveis,

Sou orientando do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil- Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre Preconceito por Parte do Professor com Relação a Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Regular. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades, com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores neste contexto de ensino.

Constam da pesquisa: questionários a serem respondidos pelos professores, aluno e família, no intuito de verificar a receptividade dos professores no processo de inclusão dos alunos com deficiência mental. Para isso, solicito sua autorização para a participação do seu filho no estudo.

Esclareço que esta participação é voluntária. O seu filho poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone 3901-6614 ou no endereço eletrônico vapsouza@yahoo.com.br. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

 Creusivaldo Pereira de Souza

Orientando do Curso de Especialização em

Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – EsDH UAB – UnB

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais e/ou Responsáveis,

Sou orientando do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil- Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre Preconceito por Parte do Professor com Relação a Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Regular. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades, com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores neste contexto de ensino.

Constam da pesquisa: questionários a serem respondidos pelos professores, aluno e família, no intuito de verificar a receptividade dos professores no processo de inclusão dos alunos com deficiência mental. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que esta participação é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone 3901-6614 ou no endereço eletrônico vapsouza@yahoo.com.br. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

 Creusivaldo Pereira de Souza

Orientando do Curso de Especialização em

Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – EsDH UAB – UnB

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____