



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Avaliação das atitudes dos professores em relação a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas salas de aula regular.

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Domínio Cognitivo e Motor

2022, Idiana Pires Pinheiro



Idiana Pires Pinheiro

Avaliação das atitudes dos professores em relação a inclusão de alunos com
Necessidades Educativas Especiais nas salas de aula regular.

Dissertação de Mestrado em Educação Especial na especialidade de Problemas do Domínio Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Prof. Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Arguente: Prof. Doutora Paula Maria Mendes da Costa neves

Orientador: Prof. Doutor José Pedro Cerdeira Coelho e Silva

Abril de 2022

Agradecimentos

Diante de todo o contexto vivido nesses últimos anos, seria impossível não estender a minha gratidão primeira a Deus por me proporcionar chegar até aqui. Foram tempos difíceis e inimagináveis e com toda certeza ele sempre esteve ao meu lado, obrigada Deus! Após muitas leituras, noites em claro e toda pressão emocional sofrida nesse percurso, agradeço aos meus pais, Tereza Cristina Pires e Antônio Santos Pinheiro, por estarem sempre o meu lado me apoiando e acreditando nesse sonho e em todos outros que ainda estão por vir. Amo vocês!

A minha irmã, Nayane Pires e afilhadas Nicolly e Ágatha Sofia que sempre me acolheram com muito amor e acreditaram que este seria mais um degrau na minha vida acadêmica. Amo vocês!

Ao meu orientador o professor Doutor José Pedro Cerdeira, minha eterna gratidão por ser esse ser humano incrível e que reflete a excelência em sua docência, muito obrigada por ser a calma necessária e profissionalismo ímpar em tempos tão turbulentos, minha eterna gratidão!

A amiga Regeane Fonseca, por sonhar junto comigo e me possibilitar tantas experiências que jamais imaginei viver, minha eterna gratidão!

Aos demais familiares e amigos que acompanharam todo esse processo desejando que ele fosse concluído com sucesso, obrigada!

Dedicatória

Não poderia deixar de enaltecer ao meu amado Deus, por mais esta conquista e principalmente por me conceder o privilégio de escolher a docência como missão de vida. Dedico este trabalho a todos os meus alunos, pois são estes que sempre me incentivam a buscar novos conhecimentos; a ser a minha melhor versão.

Avaliação das atitudes dos professores em relação a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas salas de aula regular.

Resumo: O presente estudo tem como tema Avaliação das atitudes dos professores em relação a inclusão de alunos com Necessidade Educacionais Especiais nas salas de aula regular. Tendo por objetivo principal identificar a necessidade de formação dos professores e educadores sobre as práticas inclusivas. O mesmo deu-se a partir da utilização de um instrumento que neste caso é a Escala de Autoeficácia. Desta forma, foi realizado um estudo exploratório, onde os dados obtidos aconteceu através da aplicação de um questionário on-line enviado aos participantes pela plataforma do *Google Forms*. Este estudo contou com a participação 71 professores das redes públicas e privadas do município de São Luís e do município de Paço do Lumiar, constituindo assim uma amostra de conveniência. As perguntas tinham por objetivo avaliar a necessidade de formação dos professores, a satisfação dos professores e educadores em relação a sua prática docente; avaliar a atitude dos docentes em relação a educação inclusiva. Com isso percebemos a relevância de estudos, formações e debates sobre a percepção da autoeficácia destes profissionais em relação a sua prática docente como elemento essencial para a promoção de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: professores, escala de Autoeficácia, inclusão

Assessment of teachers' attitudes towards the inclusion of students with Special Educational Needs in regular classrooms.

Abstract: The present study has its theme Assessment of teachers' attitudes in relation to the inclusion of students with educational needs in regular classroom. As main objective to identify the need for training of teachers and educators about inclusive practices. The present work started with use of the instrument in this case, it's the self-efficacy scale. In this way, it was realized an explanatory study, where the data obtained through the application of on line questionnaire sent to Google forms platform participants. This study had the participation of 71 teachers of public and private schools from São Luís and Paço do Lumiar cities building a convenience show. The questions were aimed at evaluating the need for teacher training, the satisfaction of educators and teachers in relation to teaching practice, assess teacher's attitude by inclusive education. Thereby, we visualize the relevance of studies, training and debates about perception of teachers' self-efficacy in relation to teaching practice as essential element for the promotion of inclusive education.

Key-words: teachers, self-efficacy scale, inclusion

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
CAPÍTULO I- A HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	15
1.1- A história da deficiência e da educação inclusiva.....	16
1.2- Perspectivas históricas da Educação Inclusiva no Brasil.	20
CAPÍTULO II- PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA	27
2.1- Aprendizagem Cooperativa	28
CAPÍTULO III- A ESCALA DE AUTOEFICÁCIA NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	36
3.1- Autoeficácia e inclusão.....	37
3.2- A importância da percepção das atitudes dos professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas	40
PARTE II- COMPENENTES EMPÍRICOS.....	45
CAPÍTULO IV- ESTUDO EMPÍRICO.....	46
4.1- Objetivos do estudo	47
4.2- Metodologia de investigação.....	47
4.3- Procedimentos e instrumentos.....	48
4.4- Caracterização da amostra	49
4.5- Estatística descritiva.....	52
4.6- Correlações	58
CONCLUSÃO	63

BIBLIOGRAFIA.....	65
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	68
ANEXOS	69

Lista de Abreviaturas e Siglas

1. AEE – Atendimento Educacional Especializado
 2. AAMR – Associação Americana de Deficiência Mental
 3. CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
 4. C F- Constituição Federal do Brasil
 5. DV – Desvio Padrão
 6. INES-Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos
 7. IBC-Instituto Benjamin Constant
 8. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
 9. M – Média
 10. NEE – Necessidades Educacionais Especiais
 11. ONU – Organização das Nações Unidas
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura.

Lista de quadro

Quadro 1 - Caracterização da amostra

Quadro 2 - Caracterização do tempo de experiência de trabalho com crianças com NEE.

Quadro 3 - Idade e experiência de trabalho em Educação Especial.

Quadro 4 - Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas à questão da investigação sobre necessidade de formação.

Quadro 5 - Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas aos itens da escala de autoeficácia para promoção de estratégias pedagógicas inclusivas.

Quadro 6 - Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas aos itens da escala de eficácia no controle de comportamentos disruptivos.

Quadro 7 - Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas aos itens da escala de eficácia de colaboração com colegas docentes e famílias dos alunos.

Quadro 8 - Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas às medidas de avaliação da satisfação.

Quadro 9 - Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas aos itens da escala de atitudes em relação à educação inclusiva.

Quadro 10 - Valores das correlações de Pearson entre as variáveis de investigação, as medidas de satisfação e os totais das escalas de autoeficácia na promoção de práticas inclusivas.

Quadro 11 - Valores das correlações de Pearson entre as variáveis de investigação, as medidas de satisfação e a escala de atitudes em relação à educação inclusiva.

Quadro 12 - Valores das correlações de Pearson entre a escala de autoeficácia na promoção de práticas inclusivas e a escala de atitudes em relação à educação inclusiva.

Lista de anexos

Anexo I – Termo de Consentimento e Questionário

INTRODUÇÃO

Durante décadas o acesso a educação escolar era limitado a um público já pré-estabelecido socialmente, desta forma sua função principal era assegurar a permanência da elite na elite e aos demais partícipes da sociedade, destinava-se apenas os espaços que lhes fossem permitidos. Assim, crianças pobres ou com algum tipo de Necessidade Educacional Especial- NEE, não faziam parte desse grupo seletivo, já que “a escola é fruto da sua própria trajetória histórica” (Bueno, 2001 p.01) .

Apesar de todos os pontos que ainda precisam ser melhorados em relação a uma oferta de educação de qualidade e que contemplem a todos os cidadãos brasileiros, como é de direito, muitas mudanças ocorreram após os movimentos de classes minoritárias em lutas populares, debates e algumas legislações internacionais como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), da Declaração de Salamanca (1994), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), e a própria Constituição Federal do Brasil (1988) acerca de uma educação inclusiva e para todos, com a pretensa proposta de criação e implementação de políticas públicas mais inclusivas, sem que haja qualquer tipo de distinção entre as pessoas que as compõem.

O acesso à educação escolar, bem como sua permanência, encontra-se em melhorias, assim podemos destacar que uma destas é a sua maior oferta e abrangência, porém apesar deste acesso estar mais “facilitado”, o que não se configura como “garantido”, apenas estar na escola não se constitui no usufruto completo do direito à educação, (Constituição Federal do Brasil, 1988), pois este presume muitos outros aspectos a serem oferecidos, como adequação dos espaços físicos, adequação e disponibilização em quantidade suficiente dos materiais didático-pedagógicos, e um ponto que destacamos como fundamental, a formação profissional adequada, aspecto composto por vários elementos, como a percepção que o professor tem em relação a inclusão de alunos com NEE na sala de aula, a sua prática docente, as políticas públicas para a formação docente, bem como os recursos materiais e o suporte de outros profissionais que se fazem necessários para a realização de um trabalho em condições dignas. (Bueno, 2001)

Oferecer uma educação de qualidade e que seja para todos requer um investimento significativo em um dos pilares dessa oferta, o professor. Este profissional constitui-se como mediador dos processos educativos dos seus alunos, contribuindo para que este desenvolva o senso crítico, participando ativamente do seu processo de aprendizagem, dando-lhe condições de atuar nos diversos setores sociais e assim ter condições de exercer a sua cidadania.

No que tange ao desenvolvimento de uma educação inclusiva e de valorização as diferenças individuais, o professor também facilitará a receptividade dos alunos com NEE em sala de aula por seus pares, estimulando a convivência, o trabalho colaborativo, e a criticidade onde está deverá oportunizar mais debates, lutas e conquistas acerca de uma educação mais digna e de qualidade para todos.

Sendo assim, o professor torna-se o elo entre o conhecimento, as experiências práticas e os alunos, vendo-os como o que realmente são: seres diferentes, ativos e participativos em busca da sua visibilidade e inclusão, que ao analisar os fatos históricos, políticos e sociais poderão contextualizar com sua vivência em sociedade e assim transformá-la.

Para que possamos construir uma escola acolhedora e uma sociedade com cidadãos pensantes e conhecedores de suas diferenças e entendedores de seus direitos e deveres, devemos possibilitar aos professores, que são os mediadores de todos esses processos, os meios adequados para o exercício efetivo de sua prática profissional, que deve estar baseada na proposta de uma educação transformadora e inclusiva.

Assim a autoeficácia, conceito definido por Bandura, refere-se à crença que um determinado indivíduo possui sobre suas capacidades, ou seja, o quanto ele acredita ser capaz de realizar uma determinada ação em busca de seus objetivos e com os meios necessários para alcançá-los (Cerdeira, 1995). Neste sentido quando relacionado ao contexto da sala de aula, observa-se que autoeficácia na perspectiva da ação docente revela-se em como o professor desenvolverá suas funções profissionais mesmo em condições adversas para que seus alunos possam desenvolver-se nos aspectos cognitivos, afetivos, cultural e social que a interação na sala de aula possibilita.

Desta forma a autoeficácia tem influência sobre o comportamento pessoal e profissional, agindo enquanto mediadora da adoção da mudança associada às boas práticas educativas, interligada aos aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais que influenciará o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos alunos (Chacon & Martins, 2020).

Assim, consideramos que este trabalho seja de suma importância para entender como o professor se percebe enquanto agente facilitador da inclusão e como suas ações podem contribuir com o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos com NEE nos diferentes níveis e modalidades do ensino. A partir dos resultados obtidos estabelecer medidas que favoreçam o desenvolvimento de ações colaborativas ao trabalho do professor para que este sentimento de autoeficácia possa ser consolidado em toda a sua prática docente.

A presente pesquisa está estruturada em duas partes, sendo a primeira referente aos aspectos de fundamentação teórica e a segunda parte ao aspecto empírico em si. Em relação aos aspectos teóricos, apresentamos um pouco do processo histórico de construção da educação brasileira, as legislações e alguns aspectos referentes a educação especial, bem como a caracterização da aprendizagem cooperativa e a escala de autoeficácia e percepção das atitudes dos professores. Na parte empírica discorreremos sobre a contextualização da pesquisa, sua metodologia de investigação, os procedimentos, os instrumentos utilizados, a caracterização da amostra participante, bem com a apresentação e discussão dos dados obtidos.

A parte final da pesquisa é composta pela conclusão, seguida das referências bibliográficas que embasaram a pesquisa e os documentos utilizados ao longo desta.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - A HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1.1- A história da deficiência e da educação inclusiva

A trajetória de vida das pessoas com deficiência se inicia no mesmo percurso de desenvolvimento das necessidades básicas de sobrevivência de uma dada comunidade ao longo da história, ou seja, a pessoa com deficiência era vista segundo as concepções morais, religiosas, econômicas e intelectuais de cada época, bem como seu destino estava legitimado por essas mesmas concepções (Bianchetti, 1995).

O nascimento de uma criança com algum tipo de deficiência, tinha implicações diferentes, dependendo da comunidade a que “pertencia”. Assim, tomamos por exemplo, algumas civilizações antigas, como Mesopotâmia, onde a deficiência era vista como um castigo dos deuses; já na Grécia Antiga a criança era abandonada a própria sorte e acabava morrendo, pois seriam um peso para toda a comunidade, que era completamente dependente da funcionalidade ativa do corpo para sua subsistência (Gugel, 2007).

Em Esparta, a criança com deficiência não poderia viver já que não se encaixava nos padrões de beleza e de força exigidos pela comunidade, sendo por esta eliminadas (Bianchetti, 1995). Na sociedade egípcia, os registos históricos revelam que as pessoas com deficiência não tinham nenhum tipo de impedimento para terem uma vida social junto aos demais, exercendo inclusive alguns ofícios, “há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos)” (Gugel, 2007, p.02).

Na Idade Média como aponta Silva (2010) o “abandono passou a ser condenado e as pessoas com deficiência começaram a receber abrigo em asilos e conventos, devido a crença de que a deficiência seria um castigo de Deus por pecados cometidos e, por isso, os indivíduos com deficiência eram alvo de hostilidade e preconceito”, mesmo sendo polpados da situação de morte, estar vivo era ser diariamente condenado a olhares de discriminação, onde sua sobrevivência era resultado da caridade e assistência de alguns e não um direito pessoal.

Na sociedade Ateniense a deficiência tinha a visão de castigo divino, desta forma, muitas pessoas com deficiência eram expostas a práticas de exorcismos, cujo objetivo era libertar o corpo dos demônios que a possuíam para que a alma fosse salva (Bianchetti, 1995).

As ações de eliminação, castigo e punição das pessoas com deficiência, que atualmente poderíamos considerar como ações desumanas, foram no passado remoto justificadas pelos preceitos culturais, morais e religiosos, sendo totalmente dependentes da estruturação da sociedade de cada época (Aranha, 2001).

Com o surgimento da Idade Moderna, a deficiência passa a assumir o status de doença, levando as pessoas a mais completa exclusão da sociedade, pois a estas ficavam destinadas a viverem em instituições como asilos e manicômios (Aranha, 2001).

Miranda (2008), realça que a Idade Contemporânea trouxe consigo uma nova visão da pessoa com deficiência e com isso a expressão de um novo paradigma, o da integração. Desta forma, a pessoa passa a ser inserida em alguns espaços escolares, mas ainda não possui políticas públicas específicas que atendam às suas necessidades educacionais. Posteriormente, surge o paradigma da inclusão, onde os primeiros passos em prol de ações educativas específicas às pessoas com deficiências começaram a surgir, reforçadas pelos documentos normativos, nacionais e internacionais.

Nesse contexto, Miranda (2004), divide o processo histórico da organização de uma resposta educativa para as crianças com deficiência em três estágios de ações iniciais que ajudam a melhor compreender os diversos conceitos da deficiência.

O primeiro estágio compreende a era pré-cristã onde as pessoas com deficiência eram negligenciadas ou eliminadas não sendo destinado a estas nenhum tipo de atendimento ou atenção à vida. O segundo estágio já no início da era cristã, onde as pessoas com deficiência já não eram eliminadas, mas, ainda assim, sua existência dependia unicamente de ações de caridade.

O terceiro estágio já no século XVIII e início do século XIX, acontece o processo de institucionalização em asilos ou manicômios, mantendo-as completamente isoladas do convívio social, pois acreditava-se que a deficiência mental era uma ameaça para a sobrevivência da espécie.

Dentro desses estágios podemos perceber a completa ausência de ações políticas e educacionais voltadas para as pessoas com deficiências, caracterizando assim séculos de abandono e exclusão.

Com o início da década de 70, presenciamos o movimento de integração social da pessoa com deficiência, que baseados pelos ideais pós-revolução francesa, que tinha por fundamento que a criança com deficiência, nesse caso a deficiência mental, deveria ter ações educativas de acordo com o limite da sua capacidade.

Um exemplo bem significativo das primeiras ações educativas, está sob o registro do médico Jean Marc Itard (1774-1838) com o menino que ficou conhecido com o “Selvagem de Aveyron”. Esta criança que foi batizada com o nome de Vitor, foi diagnosticada com sendo “idiota”. Itard, foi o primeiro estudioso a utilizar métodos sistematizados para ensinar pessoas com deficiência, antes consideradas ineducáveis (Miranda, 2004).

Posteriormente temos, o registro do também médico Edward Séguin (1812-1880), que acreditava que através da prática de atividade física e sensorial poderia estimular o cérebro da pessoa com deficiência. Além destes estudos, Séguin foi o fundador da primeira escola para idiotas no ano de 1837, atualmente conhecida como Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) (Miranda, 2004).

Ainda segundo Miranda (2004) o processo de desenvolvimento educacional das pessoas com deficiência começa a se desenvolver, contando com os estudos de Maria Montessori que sob a influência dos estudos do médico Jean Itard, desenvolveu um método de uso de materiais concretos para as crianças com deficiência que se estendeu por vários países da Europa e da Ásia.

Podemos observar que as primeiras ações educativas voltadas para as pessoas com deficiência surgiram associadas ao conceito de ato médico, sendo desenvolvidos pelos estudos destes profissionais, de maneira isolada em manicômios ou instituições residenciais, pois a preocupação eram os aspectos patológicos e não educacionais em si dessa população.

Destacamos outras experiências com o ensino de pessoas com deficiência, como “Girolamo Cardano, médico e matemático que inventou um código para ensinar pessoas surdas a ler e escrever, influenciando o monge beneditino Pedro Ponce de Leon a desenvolver um método de educação para pessoa com deficiência auditiva, por meio de sinais. Esses métodos contrariaram o pensamento da sociedade da época que não acreditava que pessoas surdas pudessem ser educadas” (Gugel, 2007, p. 06)

Outras experiências significativas foram sendo realizadas, como por exemplo, na Inglaterra John Bulwer, defendeu um método para ensinar aos surdos a leitura labial, além de ter escrito sobre a língua de sinais, como também Pablo Bonet que desenvolveu a escrita com o alfabeto manual (Bianchetti, 1995).

As pessoas surdas, tiveram os esforços de Charles de L’Epée que desenvolveu um sistema a partir dos gestos já usados por alunos surdos, que posteriormente daria início a Língua de Sinais francesa. Em Paris no ano de 1784, Valentin Hiiy criou um Instituto para cegos, que teve como alunos Louis Braille que anos mais tarde desenvolveria o Sistema braille de escrita para pessoas cegas (Gugel, 2007).

Analisando os recortes históricos apresentados, podemos perceber como a visão da deficiência e o atendimento as pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) aconteceu e continua a se constituir: de forma lenta, desigual e por esforços de uma minoria ao longo do tempo. As mudanças desde o atendimento assistencial até o atendimento com a finalidade educacional, são frutos do interesse que se desenvolve em uma parcela pequena na sociedade, mas que mediante seus esforços e com os avanços na ciência, na tecnologia possibilitaram e possibilitam a mudança na vida da pessoa com deficiência, enfatizando suas potencialidades, enxergando-a além dos rótulos que a deficiência lhe impõe.

1.2 Perspectivas históricas da educação inclusiva no Brasil.

A história da educação brasileira nos revela de forma categórica aquilo que vivenciamos todos os dias através dos dados estatísticos, dos meios de comunicação, das mídias sociais e da nossa própria vivência enquanto professores ativos: a falta de investimentos na educação que acaba por gerar a exclusão educacional para milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos que vivem marginalizados pela sociedade.

Faz-se necessário entender por que tanto se fala em uma educação inclusiva e de qualidade para todos; entender também como o sistema educacional brasileiro foi criado e o motivo de continuar sendo tão precário e excludente e a partir de então buscar ações efetivas de transformação dessa realidade, tornando a escola um espaço de efetiva inclusão e que suas práticas sejam estendidas para todo o meio social.

Desta forma, para que possamos compreender os avanços obtidos na garantia do direito a educação como expressa a Constituição Federal do Brasil (1988) de qualidade e com igualdade de condições a todos os sujeitos, faz-se necessário percorrer o contexto histórico dos eventos relacionados a construção da identidade da educação brasileira, destacando a educação de pessoas com NEE. Assim, poderemos compreender o caminho percorrido pela educação especial em prol da construção e efetivação de políticas públicas no contexto inclusivo que buscaram e ainda buscam garantir a efetivação do direito a uma educação de qualidade e em igualdade de condições ao longo da vida de todos os cidadãos (Constituição do Brasil, 1988; Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida, 2020).

Criar oportunidades para as pessoas com NEE poderem usufruir o direito de estar junto as demais pessoas para acederem à aprendizagem e à educação, construindo e reconstruindo sua identidade, memórias e conhecimentos mediante o acesso, a permanência e a conclusão das etapas escolares desde a educação infantil até a universidade e por que não além dela (levando em consideração as especificidades individuais) é o princípio fundamental da educação inclusiva (UNESCO, 1994).

A educação inclusiva propõe o rompimento das práticas discriminatórias e de exclusão que muitas crianças, jovens e adultos com NEE vivenciaram ao passar dos anos, longe de

tudo e de todos, sendo tiradas destas a possibilidade de socializar, ensinar e aprender com seus pares.

A escola e todos os que a compõem devem pensar proativamente em oferecer os meios não apenas para o acesso, mas principalmente para a permanência da pessoa com NEE e seu pleno desenvolvimento, utilizando-se das políticas públicas, das diretrizes educativas, das ferramentas educacionais e tecnológicas inclusivas com formação profissional adequada para que seja efetivo o direito a educação de qualidade. A escola deve perceber a singularidade de cada criança que adentra o seu espaço e a riqueza de experiências e conhecimentos que a sua presença possibilitará a todos.

A educação inclusiva deve por tanto ser considerada consenso em toda a sociedade para que seja efetivado o direito a educação para todos, conforme assegura a Constituição Federal do Brasil (1988). Deve assim garantir as pessoas com NEE que antes foram apagadas da história a oportunidade de serem vistas, valorizadas e possibilitarem a si e ao outro oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que estão além do mero espaço físico, do mero contexto acadêmico, mas que é vivo, ativo que se constrói e reconstrói todos os dias através do contato visual, afetivo e das interações que estar junto possibilita.

A luta pela reformulação do sistema educacional é constante e almeja a consolidação de práticas inclusivas e equitativas, rompendo com o paradigma da exclusão e inclusão, da normalidade e anormalidade (Mantoan, 2003), onde toda a sociedade possa atuar colaborativamente, pois tudo o que se produz no espaço escolar reflete diretamente na sociedade, já que a escola deve preparar o aluno para o pleno exercício de sua cidadania e preparação para o mundo do trabalho como expõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 1996. Sendo assim, seria um paradoxo lutar pela plena inclusão e limitá-la apenas ao contexto educacional (Lei nº 9.394, 1996; Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida, 2020).

As reformas educativas que foram sendo realizadas, consideravam apenas o interesse econômico e político do sistema dominante e o seu fortalecimento, desta forma as

minorias populares não tinham nenhum destaque nas pautas em defesa dos seus direitos, sendo esquecidas, vivendo marginalizadas na sociedade.

Segundo Miranda (2004) em relação aos demais países, o Brasil negligenciou a Educação Especial, até o início da década de 50, enquanto nos Estados Unidos e em vários países europeus, as ações de inclusão das pessoas com NEE, já fazia parte dos documentos normativos a bastante tempo.

No Brasil, o início do atendimento das pessoas com NEE, nada mais eram que ações de caridade e assistencialismo das Santas Casas de Misericórdia, que segundo Abramovicz (2008) acolhiam as crianças indesejadas, seja por serem filhos de relações extraconjugais entre patrões e ex-escravas, ou seja, os bastardos devido ao fim da escravidão ou por terem nascido “anormais”, termo utilizado na época para as pessoas com necessidades especiais.

No período imperial brasileiro, que se inicia por volta de 1808 com a vinda da Família Real para o Brasil, ações educativas voltadas para o atendimento de crianças com NEE, eram inexistentes, tendo em vista que o contexto econômico era baseado em atividades agrárias (Kassar, 2011) e cuja maior parte da população realizava o trabalho braçal com a utilização de ferramentas simples para a execução do trabalho, não sendo então de interesse da classe dominante despender gastos com investimento para essa parcela da população, que era significativamente formada por escravos, já que aos filhos dos senhores de engenho, tinham a possibilidade de estudar em Portugal ou em Paris, na França (Jannuzzi, 2017, Kassar, 2011).

Com o início da República, foram criadas as primeiras ações de atendimento a pessoas com NEE, tendo posteriormente surgido instituições “especializadas”, em que as pessoas com NEE eram isoladas do contato com as demais, como ocorreu com a criação do primeiro centro de atendimento a pessoa cega na América Latina, o Instituto dos Meninos Cegos, atualmente conhecido com Instituto Benjamin Constant-IBC, fundado em 12 de setembro de 1854, pelo Imperador Dom Pedro II, mediante o decreto nº 1.428 e inaugurado no dia 17 dos referidos mês e ano (Bueno, 1993)

Posteriormente em 26 de setembro de 1857, com a Lei nº 839, Dom Pedro II, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, pela Lei nº 3.198 de 6 de julho de 1957. O instituto foi fundado graças ao contributo significativo do francês Ernesto Huet, contudo, apesar desta iniciativa, é de ressaltar que não existiam políticas públicas específicas voltadas para pessoas com outras NEE, com intencionalidade inicialmente educacional, já que o atendimento nos referidos institutos visava o ensino de ofícios (Mazzotta, 2005).

No início, o atendimento de pessoas com NEE tinha uma inclinação mais assistencialista que educativa e baseava-se em ações de caridade e em instituições como asilos e manicômios, já que os aspectos referentes a educação eram secundários e de acordo com o envolvimento político da classe dominante (Januzzi, 2017).

No ano de 1957, o atendimento educacional voltado para as pessoas com NEE foi assumido explicitamente pelo governo federal, mediante a criação de campanhas, como a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, a Campanha Nacional para a Reabilitação do Deficiente da Visão e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes mentais”, cujo objetivo era o desenvolvimento do atendimento a estas pessoas (Miranda, 2004, p.4).

Nos aspectos referentes a construção das políticas públicas específicas do sistema educacional brasileiro, temos no decorrer da década de 1960 a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB nº 4.024/61, onde pela primeira vez em texto legal, específico ao sistema de ensino dispõe sobre os alunos com necessidades educativas especiais, na época denominados de “excepcionais”.

O título X, da Lei Educacional 4.024/61, expõe no Art. 88 que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Lei nº 4.024, 1961). No referido documento o trabalho escolar deveria ser pautado para a “integração”, estar no meio social difere de ser e compor este meio, já que não houve qualquer tipo de adequação estrutural ou curricular, onde apenas estar no mesmo espaço físico já seria o suficiente para esta clientela

Com a publicação da LDB nº 5.692/71, temos a menção do termo “deficiente” ao se referirem as pessoas com NEE, apesar de novamente serem mencionados na lei da educação, não houve a intencionalidade de criação de um projeto político pedagógico adequado as suas necessidades, mas considerando os aspectos gerais de escolarização. Fica expresso no art. 9º “os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Lei nº 5.692, 1971).

Apesar do termo tratamento especial ter sido adicionado ao texto legal, não houve nesse período ações educativas efetivas destinadas as pessoas com NEE, caracterizando assim a discriminação e exclusão dentro do sistema educacional brasileiro, já que outros tipos de NEE foram deixados de fora do texto legal, reforçando ainda mais a exclusão e discriminação social das pessoas com deficiência.

Na década de 70 do século XX, vários países europeus e americanos discutiam sobre a integração das pessoas com NEE na sociedade, enquanto no Brasil, havia o fortalecimento do paradigma da institucionalização marcado com a criação do Centro Nacional de Educação Especial, CENESP, pelo Decreto-Lei nº 72.425/73, órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais (DL nº 72.425, 1973).

O processo de integração escolar ao menos em termo de legislação começou a ser expresso com a Constituição Federal de 1988, onde em seu artigo 208, inciso III diz que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; o que em outros países já estava acontecendo de maneira mais sólida, no Brasil, havia apenas começado, demonstrando ainda mais o descaso na construção e efetivação de políticas públicas igualitárias e inclusivas para a educação das pessoas com NEE, e o direito a uma educação de qualidade.

Em dezembro de 1996, temos a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que orienta o sistema educacional brasileiro na promoção de uma educação mais igualitária, atendendo as pessoas com NEE. Neste momento houve a

definição de ações em prol da melhoria na qualidade da educação especial, como a idade de oferta da educação, os profissionais, bem como os materiais necessários à prática docente.

Sabemos que apesar de estar descrita em lei e de ser um direito constitucional, o acesso, a permanência e a plena efetivação de uma educação de qualidade ainda se fazem bem distantes da nossa realidade, mas não podemos negar os avanços conquistados pelos movimentos sociais em busca dessas melhorias.

É fato que não são somente as leis que garantem a efetivação dos direitos sociais de uma comunidade, mas a partir delas é dado o primeiro passo. Em meados da década de 90 temos o surgimento de um novo paradigma em relação a educação das pessoas com NEE, a inclusão.

No Brasil, tivemos ainda a participação de vários movimentos e documentos internacionais como a Conferência Mundial de Educação para todos em Jomtien (1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ou apenas, Declaração de Salamanca (1994), o Foro Consultivo Internacional para a Educação para todos (Dakar, 2000), a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovado pela ONU (2006), na efetivação de políticas públicas mais adequadas em relação a seguridade do direito a uma educação de qualidade (Pieczkowski, 2014). Em termos de legislação nacional voltada para a área educacional e influenciados por todos esses documentos internacionais, pelos movimentos sociais, começamos a vislumbrar o surgimento de um novo paradigma na educação brasileira, que é o da inclusão.

Documentos, como o Plano Nacional de Educação para Todos de 2001, a Resolução nº 2/2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, o Decreto nº 6.571/2008, o Decreto nº 7.611/2011, a Resolução nº4 de 2009, vão fortalecer as discussões acerca de uma educação inclusiva, entendendo-a não só como a garantia plena de um direito, mas todo o benefício que ela proporciona a todos os sujeitos envolvidos (Pieczkowski, 2014).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020) a educação especial é considerada modalidade de educação escolar e deve estar presente em todos os níveis, etapas e/ou modalidades do ensino nos mais diversos contextos e espaços. Sendo assim, compreende que a educação acontece não apenas no ambiente escolar e em um tempo preestabelecido sendo por tanto um continuum da vida humana.

A Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009, especifica as atribuições e abrangência da educação especial, que tem por objetivo a garantia do atendimento educacional especializado (AEE), com recursos materiais e profissionais, bem como a oferta de serviços adequados ao processo de ensino e aprendizagem das pessoas com NEE nas escolas regulares, cujo benefício se estenderá a toda a sociedade (Resolução nº 04 , 2009; Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, 2020).

A Lei nº14.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, fica descrito que todas as pessoas, independente do seu tipo de deficiência devem ter asseguradas a oportunidade de acesso, permanência e conclusão das atividades formativas escolares, de acordo com suas especificidades sem qualquer tipo de distinção.

Apesar de o texto expressar de forma tão clara e concisa o direito de toda e qualquer pessoa, a formação educacional de qualidade o que se evidencia são as barreiras impostas às pessoas com NEE, sejam estas decorrentes da própria condição humana ou da formação do meio cultural em que este individuo está inserido “a escola possui um espaço de autonomia que lhe permite, dentro de limites, se constituir em frente de resistência aos processos de seletividade e de exclusão oriundos das políticas educacionais, que parecem privilegiar muito pouco a elevação da qualidade de ensino para todos” (Bueno, 2001 p. 05)

CAPÍTULO II- PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

2.1 Aprendizagem cooperativa

A escola é uma das instituições mais importantes para a formação de uma sociedade, sendo a sua dinâmica influenciada por todos os acontecimentos sociais, económicos e políticos que em cada momento histórico determinam a vida em sociedade. Essa relação entre as dinâmicas das sociedades e as dinâmicas da escola reflete-se nas ações e nas ideias de quatro elementos principais: o todo social, os sistemas de ensino, as instituições escolares e os sujeitos que acabam por direcionar a formação subjetiva dos docentes e consequentemente dos alunos (Bueno, 2001; Miranda, 2008).

Mais do que formar novos profissionais, a escola ajuda a formar cidadãos, e isso requer que este espaço seja confortável, agradável ao trabalho, um local que propicie a interação e a colaboração de vários sujeitos, tendo em vista que o aluno passará boa parte de seu tempo na escola e em interação com os seus pares e professores (Teixeira & Reis, 2012).

O papel desempenhado pelo professor na sala de aula é de importância inquestionável. Mesmo naqueles contextos em que as escolas vão enfrentado diversos problemas, é possível reconhecer o esforço que este profissional dispense para propiciar as condições, mesmo que mínimas para o desenvolvimento das suas atividades laborais e como isso maximizar o desenvolvimento das potencialidades dos seus alunos.

Apesar de a mediação realizada pelo professor na sala de aula ser um ponto central no processo de ensino e aprendizagem, não podemos ignorar que o espaço escolar também exerce influência significativa neste processo, portanto o mesmo deve tornar-se mais “acolhedor, mais humano, mais bonito; um espaço que permita a interação” entre os pares e entre estes e os demais profissionais que compõe a escola e os diversos espaços e materiais que ali se encontram, pois o “ambiente envolve inúmeros elementos que se revelam como sendo conteúdos de aprendizagem” (Teixeira & Reis, 2012 p.2-7).

Atualmente muitas escolas ainda estão com suas ações educativas baseadas na pedagogia tradicional, seja em sua organização curricular, estrutural e nas ações didáticas que norteiam a prática dos professores. Com isto, a escola é vista como um espaço padronizado, normalizador e reforçador de atitudes baseadas na competição e individualismo, cabendo ao aluno esforçar-se para atingir o padrão estabelecido com

metodologias descontextualizadas que só reforçam a exclusão social, a baixa estima do aluno, pois são generalistas e não levam em consideração as características individuais nem tão pouco os processos de aprendizagem significativa. Neste contexto o professor assume uma função limitada de mero transmissor de conteúdos historicamente produzidos, porém destituídos de significados reais para o aluno (Ramos, 2017).

Com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) define-se uma nova função para as escolas, as quais devem passar a ser espaços onde todas as crianças tenham assegurados os seus direitos de acesso à educação, independentemente das suas condições físicas, ou seja, com deficiência ou não, com boas condições sociais ou não, com problemas emocionais ou não, pertencentes ou não ao mesmo grupo linguístico ou religioso entre outras diferenças.

A escola deve ser um espaço de liberdade para que todos possam aceder à realização plena do seu potencial através da educação, essa “liberdade que presume o direito à diferença e à diversidade educativa, requer a autonomia pedagógica da escola e do professor, na gestão dos modelos e opções curriculares em favor dos alunos com NEE” (Ramos, 2014, p. 115).

Desta forma a escola deve ser um “espaço de convivência social, se torna um centro de referência pessoal que marca os sujeitos que por ali passam, pelo simples fato de estar nessa e não em qualquer outra, fruto de traços que a identificam, a tornam única: as oportunidades de convívio, as atividades das quais participam, as formas pelas quais ‘vivem’ o cotidiano” escolar (Bueno, 2001 p. 06).

Para a promoção da escola como instrumento de construção de uma sociedade ou como espaço de convivência social, a organização das atividades educativas dentro da escola e especificamente dentro da sala de aula ganha bastante com a utilização de metodologias de aprendizagem cooperativa, sobretudo se estas forem enquadradas por projetos em que o envolvimento de todas as crianças é necessário para atingir o resultado. Aprender a cooperar e aprender através da cooperação são duas boas formas de socialização de todas as crianças nas práticas da vida em comunidade e duas boas estratégias para assegurar que todas as crianças acedem às mesmas oportunidades e à realização dos

mesmos direitos, independentemente das suas diferenças, das suas necessidades ou das suas dificuldades ou contingências sociais, políticas, económicas, culturais. Através da cooperação todos são incluídos nas práticas de acesso às oportunidades propiciadas pela educação para a promoção de uma sociedade onde todos têm os mesmos direitos e oportunidades.

Uma aprendizagem considera-se cooperativa quando dentro de um grupo, as atividades propostas são realizadas por todos os membros, onde estes possuem suas características pessoais e individuais, porém com o mesmo objetivo e dispêndio de esforço adequado a sua condição, bem como da partilha dos recursos que estiverem disponíveis e do espaço escolar como um todo (Ros, 2001).

De acordo com Cerdeira (2002), a aprendizagem cooperativa é uma alternativa de organização da sala de aula, que permite ultrapassar os limites dos modelos de aprendizagem individualistas e competitivos, e em que educar transcende o binómio emissão - transmissão de informações e conhecimentos, sendo, portanto, uma “alternativa aos métodos de ensino tradicionais (...) podendo ser usada concomitante com estes sem que com isso se percam suas vantagens” (Cerdeira, 2002 p. 310).

A proposta da metodologia de aprendizagem cooperativa, baseia-se em ações ativas de trabalho grupal e cuja origem estão centradas nas ideias de John Dewey e Kurt Lewin e Morton Deustsch. A utilização da metodologia de aprendizagem cooperativa não deve ser entendida como um mero “trabalho em grupo”, já que juntar pessoas para aprender não significa que as pessoas cooperem para aprender. A cooperação é uma metodologia complexa e cujo sucesso dependerá de várias condições e de inúmeras variáveis, porém quando realizada da forma adequada garantirá ganhos significativos para os alunos, tantos nos aspectos da aprendizagem académica, quanto no seu desenvolvimento interpessoal, nomeadamente pelos ganhos de competências sociais que permite: aprender a ouvir, a tomar decisões, a resolver conflitos, a coordenar esforços, a prestar contas pelos resultados etc. (Cerdeira, 2002).

Segundo Teixeira e Reis (2012), a aprendizagem cooperativa vem favorecer o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, nos aspectos do conhecimento académico,

no estabelecimento e desenvolvimento das relações humanas entre os diferentes sujeitos que constituem o espaço da sala de aula.

A utilização da aprendizagem cooperativa na sala de aula, pressupõe a elaboração e definição de cinco condições essenciais, como aponta Johnson e Johnson (1994, citado por Cerdeira, 2002).

1. A oportunidade de todos trabalharem juntos em busca do mesmo objetivo;
2. A responsabilidade de todos no grupo na realização da atividade proposta;
3. A estimulação *da* interação, seja no diálogo frente a frente como na partilha dos recursos;
4. O uso de habilidades pessoais para o êxito de todo o grupo, mas sem depender a um único membro a realização de toda a tarefa;
5. Valorização da evolução do grupo, afinal todos são responsáveis pelo sucesso ou insucesso da atividade.

Podemos destacar também a necessidade de o professor estabelecer regras de fácil compreensão, sobretudo no que respeita à formação dos grupos de trabalho para garantir um equilíbrio em relação as habilidades e dificuldades de seus integrantes, permitindo a estes uma troca significativa de experiências e que estas possam ser convertidas em novas aprendizagens para o grupo.

Cerdeira (2002) destaca quatro elementos importantes para que a utilização da metodologia de aprendizagem cooperativa seja eficaz, sendo estes:

1. A necessidade de começar com grupos pequenos, ou até mesmo em duplas (pares). Quando o professor inicia as atividades de aprendizagem com uma dupla, os estudantes têm mais tempo e melhores oportunidades para interagir com os seus colegas, podendo assim dar-se a conhecer melhor e perceber melhor o outro. A realização de trabalho com pares de estudantes também facilita a gestão eficaz da proposta de trabalho, assim como facilita a avaliação da sua própria postura enquanto mediador do processo de aprendizagem;

2. A rotação dos estudantes pelos diversos grupos é importante, nomeadamente para permitir aos alunos aprenderem com todos os integrantes da sala. Com a reorganização regular dos grupos, os “grupinhos fechados” tenderão a deixar de se formar, reduzindo assim os conflitos e os excessos das competições (e das exclusões que geram de crianças menos afirmativas;

3. A distribuição de funções tarefas individuais a todos os membros do grupo permite articular responsabilidades individuais e coletivas e a prestação de constam devendo caber ao professor a responsabilidade de monitorizar as potencialidades de cada aluno e de adequar as tarefas às capacidades para viabilizar a participação de todos os membros do grupo na realização da atividade proposta - de forma justa e em igualdade de condições.

4. Estabelecer as regras com os grupos para garantir que estas serão seguidas por todos. O trabalho terá maior produtividade, a organização será melhor e dá-se uma minimização das probabilidades de ocorrência de conflitos. O processo final de avaliação e de autoavaliação também será facilitado.

Promover um ensino baseado na aprendizagem cooperativa é garantir que os alunos desenvolvam competências empatia, que cresçam conhecendo, respeitando e ajudando na superação das barreiras que dificultam o processo de aprendizagem e de integração ao meio social das pessoas com NEE, contribuindo com uma educação útil para suas vidas e de suas famílias (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999).

Dentro desse contexto fica claro que todos os sujeitos são importantes e, portanto, podem e devem colaborar para atingir o objetivo comum, pautados no desenvolvimento das relações interpessoais saudáveis, de uma boa comunicação, mesmo quando esta assumir um tom mais discursivo, pois assim poderá ser avaliado a capacidade do grupo em resolver situações de conflito e analisar o ponto de vista do outro e juntos encontrarem um denominador comum (Cerdeira, 2002).

A metodologia de aprendizagem cooperativa pode ser também entendida como uma ferramenta avaliativa da prática educativa do professor, permitindo a este analisar até que

ponto é capaz de mudar sua metodologia, sua postura e abertura para o novo, permitindo assim que os alunos possam ser agentes cada vez mais ativos do seu processo educacional e assim ser também um agente cooperativo para o desenvolvimento da aprendizagem do outro (Cerdeira, 2002; Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999).

Cada sujeito que entra o espaço escolar traz consigo suas histórias, suas lutas, seus medos, mas acima de tudo traz a vontade de aprender algo, assim pelo que o desenho universal da aprendizagem deverá sempre pressupor uma abordagem curricular integradora, promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que contemplem as necessidades de cada aluno. “A aprendizagem cooperativa reúne um conjunto de atributos específicos que lhe conferem a capacidade de promover a inclusão de aluno com NEE na sala de aula, de forma natural e equilibrada, pela defesa da liberdade de ensinar e aprender, implícita na sua gênese, aplicação e desenvolvimento” (Ramos, 2014 p. 116).

A proposta de uma educação inclusiva deve estar pautada nos princípios de igualdade, considerando as características singulares de cada criança, como ressalta a Declaração de Salamanca (1994) “independentemente das suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas (...) com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças da população remota ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas de ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994 p. 6).

Todas as escolas que se proponham desenvolver uma prática efetiva de educação inclusiva devem estar abertas à aceitação do outro, entendendo suas características individuais e reestruturando-se, entendendo que a inclusão se encontra na escola como um todo e não apenas na sala de aula ou em uma proposta de trabalho escolhida pelo professor. Assim a escola deve entender que “o ensino inclusivo faz sentido e é um direito básico (...) quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade (...)” (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999 p.08).

A aprendizagem cooperativa baseia-se no trabalho em grupos, onde a diversidade constitui elemento principal em sua estruturação. No contexto inclusivo para alunos com NEE, o professor deve iniciar com a apresentação da proposta aos alunos para que todos

possam se familiarizar desde o princípio e assim entender que o foco do trabalho será em conjunto com os demais integrantes, respeitando as diferenças que formam o espaço da sala de aula, ou seja, no grupo cada um oferece aquilo que foi solicitado dentro das suas possibilidades individuais (Ramos, 2014).

A estruturação dos grupos, dos espaços, dos materiais e recursos didático-pedagógicos constituem-se enquanto elementos iniciais indispensáveis para a efetivação e desenvolvimento da metodologia de aprendizagem cooperativa.

A aprendizagem cooperativa possibilita aos alunos com NEE, a vivência de situações que perpassam além do contexto acadêmico, pois agrega em si valores e atributos de experiências interpessoais de forma natural, exaltando a diversidade e a subjetividade inerente a todos os sujeitos, bem como equilibrando essa diversidade com a partilha interativa de conhecimentos entre os pares, estimulando o diálogo, a observação e modelação de comportamentos, o sentimento de pertença, a empatia, pois todos compreenderão a importância de si para o grupo, aumentando a autoestima e fortalecendo a inclusão em seus aspectos físicos, acadêmicos, comportamentais e sociais (Karagiannis, Stainback & Stainback 1999; Ramos, 2014; Wilczenski, 1992,).

Dentro do contexto inclusivo, as primeiras ações a serem realizadas pelos professores e por todos os responsáveis pelas práticas educativas será de lembrar o motivo que levam os alunos até o espaço escolar. Não se trata apenas de estar fisicamente em um lugar que não seja sua casa, isto vai além, é a descoberta do novo, ou seja, um novo espaço, com novos sujeitos, com diferentes olhares, porém com mesmo objetivo: aprender para si e ajudar o outro também a aprender.

Assim, para a maximização dos resultados propostos pela aprendizagem cooperativa, as práticas efetivas utilizadas nas escolas devem agregar características como continuidade dos aspectos metodológicos baseados na aprendizagem cooperativa e que perpassa por todo o sistema de ensino e suas diferentes modalidades, e que haja flexibilidade para adequar as situações que podem surgir.

O aluno é o centro do processo de aprendizagem, mas o professor cabe o papel de conduzir esse processo com uma linguagem clara, objetiva e com atitudes que o levem a repensar e reelaborar suas ações e atividades, mediante o retorno dados por seus alunos em suas interações, objetivando sempre a qualidade da aprendizagem e o desenvolvimento das relações interpessoais (Ramos, 2014).

Desta forma não se pode “promover aprendizagens, ou ensinar, como se todos os alunos fossem um só. Ignorar a diversidade gera insucesso e, como tal, a ação pedagógica deve ser diferenciadora nos métodos, atividades, e processos de avaliação” (Ramos, 2014 p. 120). Assim a escola deve buscar a construção ativa e efetiva de uma cultura de promoção da valorização das singularidades e autoafirmação dos alunos, contribuindo para a liberdade de ensinar e aprender.

Dentro do contexto inclusivo, podemos perceber a importância do uso da aprendizagem cooperativa, pois ela reflete o enlaçamento de diversas teorias de aprendizagem, sob a perspectiva de fazer participar a diversidade de sujeitos ativos nas salas de aula, favorecendo assim a inclusão dos mesmos e o rompimento de práticas mecanicistas e descontextualizadas, mas desenvolvendo uma educação real e útil para a vida das crianças com NEE preparando-as para a vida em comunidade (Ramos, 2014).

Dar aos professores as condições de trabalho cooperativo é possibilitar a estes momentos de planejamento partilhado com outros colegas, apoiando e sendo apoiado, é favorecer o aperfeiçoamento das suas habilidades profissionais, que se tornam visíveis na aprendizagem dos alunos, é possibilitar aos professores subsídios do progresso educacional da sua comunidade e a buscar novos meios para minimizar os impactos negativos (Karagiannis, Stainback & Stainback 1999).

CAPÍTULO III- A ESCALA DE AUTOEFICÁCIA NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

3.1 Autoeficácia e inclusão

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais está cada vez mais visível nos espaços escolares e em suas diversas etapas e modalidades, contrapondo sua gênese histórica de formação homogênea e de um fazer engessado perpassando agora para uma ação mais fluida (Mantoan, 2003).

Esse aumento na diversidade de sujeitos gera um grande desafio para a maioria dos professores que através de seus esforços pessoais e profissionais, tem buscado atingir cada vez mais a pluralidade de sujeitos ativos e partícipes do seu processo educativo (Wilczenski, 1992).

Podemos inferir que esse número crescente de alunos com NEE está diretamente relacionado a conscientização da inclusão que implica numa mudança do atual paradigma educacional onde o aluno quer tenha ou não alguma necessidade educativa especial, deve ser atuante, construindo, reconstruindo e ressignificando conhecimentos e experiências vivenciados no âmbito da educação escolar (Rosa, 2017).

Receber alunos com NEE nas salas comuns de ensino requer uma visão ampla dos processos de inclusão com ações que contemplem os aspectos físicos, acadêmicos, comportamental, social e emocional dos alunos, bem ações de confronto das práticas discriminatórias e sua superação para a oferta de uma educação inclusiva (Wilczenski, 1992).

Os avanços esperados em relação a implementação de práticas inclusivas e que favorecem o desenvolvimento dos alunos com NEE, devem estar pautados em uma educação de qualidade com o sentido completo de pertença na sociedade validando o direito social da educação assegurado no artigo 6º da Constituição Federal do Brasil (Constituição Federal, 1988).

Segundo Rosa (2017), para que uma escola seja considerada de fato inclusiva devemos considerar alguns aspectos importantes, como a sua forma organizacional, ou seja, sua gestão, coordenação, formação docente e colaboração ativa dos demais profissionais, bem como sua adequação estrutural, em um ambiente que favoreça o desenvolvimento

das interações profissionais, visando a implementação de práticas de trabalho cooperativo e uma busca ativa por programas de formação continuada.

A educação especial deve oferecer ao seu público-alvo, ou seja, pessoa com deficiência a longo prazo quer seja de origem física, intelectual, mental ou sensorial, bem com pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação as condições adequadas para o seu pleno desenvolvimento como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo integrado à proposta pedagógica da escola e as demais políticas públicas de inclusão (Nota técnica nº 04, 2014).

Apesar das várias discussões e pesquisas sobre o processo de inclusão, da oferta de recursos didáticos, dos recursos tecnológicos, das adaptações curriculares e estruturais do ambiente escolar e da preparação profissional, percebemos que este último item deveria ser tema importante nos estudos e investigações, já que a inclusão perpassa pela formação profissional adequada (Lei nº 9.394, 1996; Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, 2020).

Mantoan (2003), ressalta o processo de inclusão como meio de analisarmos dos professores em sala de aula como “uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa ‘o que’ e ‘como’ a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão (...)” (Mantoan, 2003, p.18).

Neste sentido concebemos a aprendizagem como um movimento ativo, que parte de momentos diversos de interação, vivências coletivas e individuais, momentos estruturados e planejados, bem como em momentos de livres e puro entretenimento e interação com seus pares e como os diversos ambientes que este se insere (Orrú, 2017; Wilczenski, 1992).

A Escala de autoeficácia é um instrumento baseado na teoria cognitiva social da aprendizagem de Albert Bandura que aponta como os indivíduos percebem o seu

trabalho, as estratégias, quanto de esforço utilizará nas atividades e a persistência frente aos obstáculos, sendo então denominada de autoeficácia. No geral, as crenças de eficácia pessoal referem-se as convicções das pessoas de que vão ser capazes de executar uma ação concreta numa situação concreta e que poderão ser bem-sucedidas. Referem-se ainda às expectativas das pessoas sobre as suas capacidades para ultrapassarem situações difíceis, para resolverem problemas ou para enfrentarem situações novas (Cerdeira, 1995). Segundo Dias (2017), a autoeficácia refere-se ao modo como os professores se percebem em relação às suas capacidades profissionais para obtenção de sucesso e o quanto de recursos e esforço pessoal seriam usados.

Avaliar a percepção dos professores sobre a sua prática docente é também estar atento a todos os elementos que contribuem para a efetivação de uma educação inclusiva onde os resultados obtidos poderão ser convertidos em ações formativas desses professores e na elaboração ou reelaboração de políticas públicas específicas a inclusão escolar (Dias, 2017; Sharma, 2011; Wilczenski, 1992).

Com o número cada vez mais significativo de crianças com necessidades educativas especiais na sala de aula, devido ao fortalecimento o paradigma da inclusão, os estudos sobre as crenças de eficácia do professor se tornaram mais crescente e autores como Sharma, Loreman e Forlin (2012), realizaram pesquisas em quatro diferentes países como Austrália, Hong Kong, Índia e o Canadá com um modelo adaptado da escala OHIO e que levando em consideração as características e diferenças socioculturais dos países analisados, comprovou a adequação do modelo utilizado (Dias, 2017).

Com os estudos realizados por Rand Corporation e posteriormente com os autores Megan Tschannen-Moran e Anita Hoy (2001), Dias (2017) aponta que novas pesquisas foram realizadas para analisar e avaliar a relação existente entre a autoeficácia e o desenvolvimento das práticas educativas junto aos docentes. A escala denominada de Ohio State Teacher Efficacy Scale-OSTES (Tschannen-Moran, & Woolfolk Hoy, 2001), desenvolveu seus estudos baseados em três aspectos: nas estratégias de ensino, na gestão da sala de aula e no envolvimento escolar dos professores na sala de aula.

Atuação do professor na sala de aula seja ela comum ou de atendimento educacional especializado (AEE), é de extrema importância, quer seja para a efetivação das práticas educativas, bem como para a realização de práticas investigativas das barreiras que dificultam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com NEE, sendo, portanto, uma relação “híbrida” existente entre professores e alunos, onde “todos são aprendizes e mestres” (Orrú, 2017, p. 66).

De acordo com Dias, (2017) para que estes aspectos possam ser observados de forma eficiente e com base em conhecimentos específicos e não discriminatórios, como muitos rótulos dados as crianças e jovens que apresentam algum comportamento inadequado ou inesperado para a idade e, ou contexto, o professor precisa ter uma formação sólida baseada em evidências científicas, buscando no “diálogo e nas trocas com outros profissionais, o refinamento de suas práticas e a compreensão das bases epistemológicas de suas opções” (Baptista & Jesus, 2011, p.05) para que os meros “achismos” que ainda se fazem presente em nosso meio social, perca cada vez mais espaço e ações efetivas sejam realizadas.

Assim a utilização da escala de autoeficácia nos permite ter acesso a dados importantes sobre os fatores promotores bem como limitadores das práticas dos professores no contexto inclusivo, possibilitando ações formativas que garantam aos professores a posse e a correta utilização do conhecimento sobre a efetivação de práticas inclusivas na sala de aula, visando o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, e a solidificação das políticas educativas inclusivas (Dias, 2017).

3.2-A importância da percepção das atitudes dos professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

A preparação profissional para o desenvolvimento das práticas laborais constitui elemento indispensável quando a questão é a oferta de um serviço de qualidade que tenha por objetivo o atendimento das necessidades do público-alvo, neste caso específico o atendimento de pessoas com NEE. Desta forma, não podemos dissociar uma educação de qualidade, que seja de fato inclusiva, sem levantar a questão da preparação profissional adequada dos professores.

Estar em uma sala de aula cuja constituição é formada pela diversidade de sujeitos com suas individualidades, crenças, habilidades e até mesmo limitações é um enorme desafio e traz consigo uma série de fatores que poderão ser usados como pontes entre todos os sujeitos e com isso trazer inúmeros benefícios, ou podem se tornar muros, isolando os sujeitos em suas individualidades e por tanto sendo barreiras limitadoras e até paralisantes do processo educacional do indivíduo.

Quando analisamos o processo histórico da educação, percebemos que sua constituição foi sendo moldada ao longo da história, bem como a figura do professor e sua ação educativa que segue acompanhando essa mudança.

Sabemos que a escola acaba refletindo as necessidades que a comunidade em seu entorno possui, desta forma, os professores tendem a buscarem meios para seguir esse fluxo constante e mutável que a escola sofre diante das mudanças sociais.

Um exemplo dessa mudança no contexto inclusivo, podemos destacar os paradigmas educacionais que permearam o espaço escolar influenciando diretamente na atuação docente (Omote, 1999).

No Brasil, segundo Omote (1999) tivemos diversos paradigmas vivenciados pelas pessoas com NEE, que vão desde a eliminação nas civilizações indígenas, ao descarte nas Santas Casas de Misericórdia, dos asilos e manicômios onde eram isolados, até as classes e escolas especiais, chegando aos dias atuais em que estão nas salas comuns com pessoas sem NEE e que buscam a plena inclusão.

Diante da mutabilidade de pensamentos e ações em relação a novas modalidades na oferta da educação no contexto inclusivo, o professor teve que buscar adequar sua prática de maneira que pudesse atender o que a comunidade espera em cada momento.

Na década de 70, segundo Omote (1999) houve um aumento significativo de classes especiais na rede pública de ensino e com isso o surgimento de novos cursos de formação e capacitação dos professores para o atendimento desses alunos.

Apesar da oferta de cursos, de especializações etc., sabemos que o que as teorias apontam nem sempre são ações viáveis de execução na sala de aula que se pretende inclusiva. As

dificuldades em transformar teoria em prática, se constitui em um dos grandes entraves no dia a dia dos professores em qualquer nível ou modalidade de ensino, seja pela resistência de muitos professores em mudarem suas ações, a quantidade elevada de alunos por sala, seja pela falta de recursos adequados, pela falta de apoio de outros profissionais para a criação de uma equipe multidisciplinar, seja pela ausência de uma gestão democrática e participativa, entre outras barreiras que atrapalham o trabalho do professor na sala de aula.

Diante de tantos entraves na oferta de uma educação que seja de qualidade e para todos, os professores têm buscado novos conhecimentos, uso de novas ferramentas de trabalho efetivando assim sua autonomia pedagógica (Ramos, 2014).

As dimensões acadêmicas dos cursos de formação de professores ou até mesmo as pós-graduações, ainda estão pautadas na visão funcional do ensino (Mantoan, 2003) e trabalhar com metodologias que contrapõem esse ensino tradicional e homogêneo e que agora torna-se plural e diverso, tendo em vista a inserção cada vez maior de crianças com NEE, na maioria das vezes é negado pelo professor, pois este não sente segurança em adotar essas novas metodologias que atendam a esses “novos” sujeitos. “O plural não se refere a pessoa determinada, é superfície para arquitetar, inventar sem cessar, é híbrido e mutante” (Orrú, 2017, p. 20).

Entender como este profissional vê a educação inclusiva e como se sente em relação a sua atuação junto as crianças com NEE, é de suma importância, pois será ele o mediador entre o conhecimento, a criança e a própria vida.

Dentro do cenário de educação inclusiva a percepção que o professor possui de suas capacidades de gerenciamento das diversas ações pedagógicas, influenciará no ambiente criado para os seus alunos durante o seu processo de aprendizagem e em todas as suas ações, diminuindo assim o abismo existente em real e ideal em busca da concretização de uma escola com práticas verdadeiramente inclusivas (Dias, 2017; Sharma, 2011).

O sentimento de autoeficácia sofre influência dos fatores intrínsecos que dizem respeito as particularidades individuais de cada profissional e os fatores extrínsecos que estão fora

do seu alcance individual. Desta forma a interrelação entre esses dois fatores, contribuirá para aumentar ou diminuir o sentimento de autoeficácia pelo professor.

Segundo Bandura citado por Cerdeira (1995) o desenvolvimento das expectativas de autoeficácia surgem da interação entre quatro elementos: as experiências pessoais positivas, as experiências vicárias, a persuasão verbal e as experiências emocionais e os indicativos fisiológicos.

As experiências pessoais positivas são consideradas como elementos essenciais e de grande importância, tendo em vista que elas fortalecem o sentimento de autoeficácia do professor que ao planejar e executar ações exitosas, sentirá mais confiança em continuar superando as situações difíceis que poderão surgir.

As experiências vicárias, ou seja, experiências vivenciadas por pessoas semelhantes ao observador e neste produzem um sentimento de capacidade na possibilidade de se depararem com uma situação aversiva.

A persuasão verbal, ou seja, a capacidade argumentativa que um indivíduo possui de conectar elementos que estimulem no ouvinte a sensação de capacidade, que despertem a motivação.

E por fim, as experiências emocionais oriundas dos indicadores fisiológicos, ou seja, diante de uma situação inesperada em sala de aula que pode gerar ansiedade, medo e até a sensação de incapacidade no professor, sendo, portanto, prejudicial ao desenvolvimento do seu trabalho professor.

A percepção do sentimento de autoeficácia pelo professor, difere de seus traços de personalidade (Cerdeira, 1995), sendo por tanto uma construção ativa oriunda dos aspectos ambientais, dos traços pessoais e dos fatores comportamentais que compõem o determinismo triádico de Bandura. Assim, esse processo torna-se dinâmico e seus elementos interdependentes, refletindo diretamente nas ações dos professores em sala de aula e este no desenvolvimento acadêmico dos seus alunos.

A percepção do sentimento de autoeficácia pelo professor, influencia diretamente o seu comportamento na sala de aula nos aspectos referentes ao planejamento e execução de

ações educativas, pois quando este se percebe com alto autoeficácia no gerenciamento de suas atividades na sala de aula, este percebe o quanto ainda pode fazer por seus alunos, mesmo quando a realidade apresentar condições adversas, em contrapartida quanto menor for o sentimento de autoeficácia pelo professor, suas ações serão menores também o que implicará diretamente no desempenho dos seus alunos (Sharma, Loreman & Forlin, 2012)

PARTE II- COMPONENTES EMPÍRICOS

CAPÍTULO IV- ESTUDO EMPÍRICO

4.1-Objetivos do estudo

O presente estudo tem um duplo objetivo, por um lado, avaliar a percepção do professor em relação às suas capacidades para trabalhar na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e, por outro, avaliar as necessidades de formação dos professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas na sala de aula e na escola.

Os dados foram obtidos através da administração de uma escala de avaliação da eficácia para promoção de estratégias pedagógicas inclusivas dos professores, adaptada por Dias (2017) e de um questionário para avaliação das necessidades de formação sobre metodologias de educação inclusiva. Através da análise dos dados será proposto a elaboração de ações formativas direcionadas aos professores com o intuito de colaborar com suas atividades diárias, dando-lhe conhecimentos específicos sobre suas as dificuldades, buscando a maximização de suas ações educativas bem como a realização de uma educação de qualidade e que atendam as demandas de cada aluno incluso na sala de aula. Para isto seguiremos com:

- a) Identificação das necessidades formativas dos educadores em relação as metodologias de Educação Inclusiva;
- b) Proposição de ações formativas que auxiliem na prática educativa dos professores.

4.2-Metodologia de investigação

Diante do atual cenário vivenciado por conta da pandemia pelo Corona Vírus (COVID-19), e em relação a temática central do presente estudo, os dados recolhidos sobre a percepção e as atitudes do professor referente a inclusão de alunos com NEE na sala de aula regular, se deu através do envio de um questionário *on-line* pela plataforma *Google forms*, que assim possibilitou sua realização. Ele se caracteriza como um estudo exploratório com amostras de conveniência, formado por 71 educadores dos municípios de São Luís e Paço do Lumiar, abrangendo escolas públicas e particulares nas diferentes modalidades do ensino já que a educação especial na perspectiva inclusiva perpassa todos os níveis educacionais

4.3-Procedimentos e instrumentos

Conforme mencionado na secção anterior, a recolha dos dados, deu-se através do envio de um questionário *on-line* elaborado a partir da plataforma do *Google forms*, onde foram seguidas as orientações adequadas a esta metodologia, respeitando a relação das informações entre o tema estudado, seus objetivos e os dados pessoais e profissionais dos professores participantes. Na parte introdutória do formulário consta uma breve apresentação da pesquisadora; logo em seguida em anexo as informações relativas as regras de participação voluntária, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como as informações referentes ao objetivo geral da pesquisa, seu procedimento, os objetivos específicos a serem seguidos, a forma de realização da pesquisa, o sigilo e confidencialidade das respostas com total anonimato dos participantes foram igualmente descritas no mesmo. Ao final deste documento foi fornecido o contato telefônico e eletrônico da pesquisadora caso necessário.

Para a realização desta investigação, foram contactados, por e-mail, e grupos de WhatsApp os professores da Rede Pública Municipal de Educação do Município de São Luís e de Paço do Lumiar, bem como de contatos pessoais da pesquisadora e de seus amigos nas duas redes de ensino. No e-mail e nos grupos de WhatsApp foram apresentados os objetivos do questionário e do estudo, bem como o fornecimento de uma cópia do mesmo para cada participante.

Foram usadas duas escalas, por um lado a escala de Dias (2017) de avaliação das crenças de eficácia dos docentes relação às práticas inclusivas e a escala de Wilczenski (1995) relativa à avaliação das atitudes dos docentes em relação à educação inclusiva. A primeira, corresponde a uma adaptação Portuguesa da escala original de Sharma, Loreman e Forlin (2012), sendo composta por 18 itens, agrupados em três dimensões: a) Avaliação da eficácia para a promoção de estratégias inclusivas (itens 1 a 6), b) Avaliação da eficácia de controle de comportamentos disruptivos (itens 7 a 12) e c) Avaliação da eficácia de colaboração com colegas e famílias dos alunos (itens 13 a 18). A segunda escala de Wilczenski (1995) foi adaptada para o português por Sampaio e Morgado (2014) e é composta por 16 itens, os quais descrevem diversas atitudes dos docentes em relação à

gestão de procedimentos na sala de aula. Foram ainda usados 4 itens originais para medir a satisfação dos docentes em relação às metodologias que usam na sala de aula, às metodologias de trabalho com os seus colegas, com o seu supervisor e com a escola onde trabalham.

Todas as respostas foram codificadas numa escala de likert de seis pontos, em que (1) possui a etiqueta de “Completamente em desacordo” e (6) “Completamente de acordo”.

Na primeira parte do questionário estão ainda incluídas 9 questões de obtenção de informação sobre variáveis sociodemográficas da amostra (sexo, idade, estado civil), sobre as qualificações académicas (licenciatura, pós-graduação, mestrado, doutoramento), sobre a experiência de lecionação (número de anos, ciclo de exercício da docência, situação profissional) e sobre a experiência de trabalho com crianças com NEE e com metodologias de educação inclusiva.

A anteceder as questões, apresentação um texto de explicação breve dos objetivos do estudo e o texto do consentimento informado.

Na sua globalidade o questionário está incluído no anexo.

4.4- Caracterização da amostra

Para a realização deste estudo, foi utilizada uma amostra de conveniência com a participação de 71 professores dos diferentes níveis e modalidades do ensino, assim descritos no Quadro 1- (caracterização da amostra). Os professores foram convidados a responderem um questionário sociodemográfico com perguntas referentes aos seus aspectos pessoais (sexo, idade, estado civil) bem como os aspectos profissionais (tempo e nível de ensino em que atuam e sua situação profissional).

Quadro 1
Caracterização da amostra (N =71)

<i>Características</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Sexo		
Masculino	3	4.2
Feminino	68	95.8
Estado Civil		

Solteiro	30	42.3
Casado/União estável	38	53.5
Separado/Viúvo	3	4.2
Exercício de funções no...		
Educador(a) Infantil	28	39.4
Professor(a) 1º – 5º ano Ensino Fundamental	24	33.8
Professor(a) 6º – 9º ano Ensino Fundamental	5	7.0
Professor(a) Ensino Médio	9	12.7
Outros	5	7.0
Situação profissional		
Professor(a) contratado	16	22.5
Professor(a) concursado	49	69.0
Outros	6	8.2
Habilitações		
Licenciatura	36	50.7
Licenciatura & Curso de pós-graduação	33	46.5
Mestrado	1	1.4
Doutoramento	1	1.4

Após a recolha das primeiras informações dos participantes, temos a primeira parte do questionário em si, com perguntas referentes a experiência profissional com crianças com NEE, onde os participantes também opinaram sobre sua prática docente nos aspectos referentes a sua percepção profissional e a satisfação com o desenvolvimento do seu trabalho. Na segunda parte do questionário estavam descritas perguntas referentes a inclusão de alunos com NEE nas salas regulares de ensino.

Do grupo participante, referenciado no Quadro 1, constatou-se uma maior participação do gênero feminino com 68 participantes (95.8% da amostra) e apenas 3 (4.2% da amostra) do gênero masculino. Em relação a idade dos participantes, há uma variação de um mínimo de 20 anos de idade e máximo de 65 anos de idade, sendo a média de idades de 38.07 anos com um desvio padrão de 8.63 anos.

No quesito referente ao nível de ensino em que atuam, temos professores atuantes desde a primeira etapa da educação básica, a educação infantil com o total de 28 professores (39.4% da amostra) sendo estes os maiores participantes na amostra, seguida dos 24 professores da primeira etapa do ensino fundamental com (33.8% da amostra), os

professores da segunda etapa do ensino fundamental e os que atuam em outros níveis, apresentaram quantidades iguais e menor participação na pesquisa com 5 professores em cada nível (7% da amostra) e professores do ensino médio (12.7% da amostra)

A pesquisa apontou que, a maioria dos professores participantes são efetivos em escolas públicas com nomeação definitiva, ou seja, são professores admitidos através da realização de concurso público com o total de (49 professores, 69 % da amostra), 16 são professores contratados, sem vinculação definitiva na escola que atuam com (22.5% da amostra) e 6 professores (8.2% da amostra) possuem outro tipo de vínculo com as instituições que trabalham como (professor auxiliar de sala, tutor, diretor pedagógico).

Em relação as habilitações acadêmicas, expressas no Quadro 1, podemos observar, que a maioria dos professores possuem apenas a formação acadêmica inicial, ou seja, a graduação com 36 professores participantes (50.7% da amostra), 33 possuem além da graduação uma pós-graduação *lato sensu* (33% da amostra), as graduações *stricto sensu* de mestrado e doutorado, tiveram quantidades iguais com apenas 1 participante em cada (1.4% da amostra). Sobre a situação do estado civil, a maioria dos participantes, mantém estado civil como casado ou possuem união estável 38 (53.5 % da amostra), 30 são solteiros (42.3% da amostra) e apenas 3 (4.2 % da amostra) separados ou viúvos.

Conforme a leitura do quadro 2, percebemos que a maioria dos professores participantes no total de 51 (71.8% da amostra) tem experiência com crianças com NEE, enquanto 20 destes (28.2% da amostra) ainda não teve nenhuma experiência com crianças com NEE.

Quadro 2

Caracterização da experiência de trabalho com crianças com NEE (N = 71)

	<i>n</i>	%
Tem experiência de trabalho com crianças com NEE?		
Sim	51	71.8
Não	20	28.2

Em relação ao tempo de serviço dos professores participantes expressa no Quadro-3, temos uma variação entre a quantidade mínima de anos de atuação com variação mínima

de 1 ano e a máxima de 30 anos ($M= 12.81$; $DP=6.87$). Sobre os anos de experiência com crianças com NEE, temos um mínimo de 1 ano e máximo de 20 anos ($M= 6.10$; $DP= 5.18$). A quantidade de crianças atendidas varia ente o mínimo de 1 e o máximo de 30 crianças ao longo de sua carreira profissional até o momento da realização da pesquisa ($M= 7.06$; $DP=6.30$).

Quadro 3

Idade e experiência de trabalho em Educação Especial ($N = 71$)

	N	Min	Max	M	DP
Idade	71	20	65	38.07	8.63
Anos de tempo de serviço	69	1	30	12.81	6.87
Anos de trabalho com crianças NEE	50	1	20	6.10	5.18
Nº crianças NEE	69	1	30	7.06	6.30

Em relação a necessidade de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva, as respostas foram codificadas através de uma escala de *Likert* de 7 pontos, onde a pontuação 1 é equivalente a “Discordo totalmente” e 7 equivale a “Concordo totalmente”. No Quadro 4, as respostas variam entre o mínimo de número 2 e máximo de 7, com ($M= 6.20$; $DP 1.31$). Assim a pesquisa revelou que a maior parte dos professores participantes, acha necessária a formação em metodologias da Educação Inclusiva.

Quadro 4

Valores dos mínimos, máximos, média e desvios-padrão das respostas à questão de investigação sobre necessidades de formação ($N = 71$)

	Min	Max	M	DP
Necessito de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva	2	7	6.20	1.31

Respostas codificadas numa escala Likert de 7 pontos, em que 1=Discordo totalmente e 7= Concordo totalmente.

4.5 Estatística descritiva

Para que a presente pesquisa fosse realizada de acordo com as normas acadêmicas vigentes, em anexo ao formulário de perguntas, estava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que garante ao participante a seriedade do presente trabalho, bem como a

certeza de que sua identidade e respostas seriam tratadas de forma profissional e sigilosa, já que sua participação aconteceu de forma espontânea.

Nesta parte da pesquisa temos o questionário com as perguntas referentes a avaliação de atitudes dos professores em relação às metodologias de educação inclusiva de alunos com NEE na sala de aula regular, cujo objetivo é avaliar o grau de sentimento de eficácia na utilização de estratégias inclusivas na sala de aula, bem como a capacidade de trabalhar de forma colaborativa com outros professores e sua capacidade para controlar os comportamentos disruptivos em sala de aula. As respostas dadas pelos professores participantes, foram codificadas mediante o uso de uma escala *Likert*, de 6 pontos com os respectivos valores em que 1 corresponde a (completamente em desacordo) e 6 (completamente de acordo).

No Quadro 5, temos os resultados referentes as estatísticas descritivas aos itens da escala de eficácia para promoção de estratégias pedagógicas inclusivas com os seus valores mínimos, máximos, médias e desvios padrão. A média mais baixa registrou-se nas respostas ao item 3 (“Sinto-me confiante no planejamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE”) com um valor de 3.68 (DP=1.35) e a média mais alta no item 2 (“Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos.”) com uma média de 4.55 (DP= 1.64). Considerando que a generalidade das médias é inferior a 4 (ponto mais baixo de concordância da escala de Likert de codificação das respostas), os dados sugerem que a maioria dos docentes da amostra não expressa uma crença de eficácia nas suas capacidades para promover estratégias pedagógicas inclusivas.

Quadro 5

Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas aos itens da escala de eficácia para promoção de estratégias pedagógicas inclusivas ($N = 71$)

	Min	Max	M	DP
01) Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação.	1	6	4.06	1.21
02) Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos.	1	6	4.55	1.24
03) Sinto-me confiante no planejamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE.	1	6	3.68	1.35

04) Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei.	1	6	3.86	1.35
05) Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas.	1	6	4.14	1.16
06) Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos nos trabalhos em duplas ou de pequenos grupos.	1	6	4.18	1.37
Total Escala eficácia para promoção de estratégias pedagógicas inclusivas	6	36	24.46	6.28

No Quadro 6, temos os resultados relativos aos valores mínimos, máximos e desvio padrão das respostas referentes aos itens sobre a eficácia no controle de comportamentos disruptivos. Neste aspecto com base nas médias das respostas dadas, observamos que a média mais baixa foi alcançada nas respostas ao item 7 (“Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência.”), com uma média de 4.23 (DP=1.22) e a média mais alta no item 10 (“Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala”) M=4.87, DP=1.08. Considerando que a globalidade dos valores da média ronda o ponto mais baixo de concordância da escala de Likert, os valores sugerem que os docentes da amostra acreditam ter uma crença moderada nas suas capacidades de controle de comportamentos disruptivos dos seus estudantes.

Quadro 6

Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas aos itens da escala de eficácia no controle de comportamentos disruptivos (N = 71)

	Min	Max	M	DP
07) Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência.	1	6	4.23	1.22
08) Consigo controlar comportamentos indisciplinados na sala de aula.	1	6	4.38	1.36
09) Sou capaz de tranquilizar um aluno indisciplinado ou barulhento.	1	6	4.44	1.14
10) Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala.	2	6	4.87	1.08
11) Sinto confiança na minha intervenção com crianças fisicamente agressivas.	2	6	4.35	1.08
12) Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos.	1	6	4.54	1.16

Total Escala eficácia no controlo de comportamentos disruptivos	14	36	26.80	6.09
---	----	----	-------	------

No Quadro 7, é possível observar os valores mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas dadas pelos participantes sobre sua avaliação em relação ao sentimento de eficácia de colaboração entre colegas professores e a família. A média mais baixa é no item 18 (“Sinto-me confiante para compartilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com NEE”) com um valor da média de $M=4.37$ e desvio-padrão $DP=1.22$. A média mais alta foi no item 14 (“Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (tutor, auxiliar de sala, cuidador e outros professores) no ensino a alunos com NEE, nas atividades da escola”) com valores ($M=4.93$; $DP=1.20$). Neste caso, os valores das médias situam-se um pouco acima do ponto 4 da escala de Likert, evidenciando que os docentes da amostra se sentem relativamente capazes nas práticas de colaboração com outros docentes e com as famílias dos alunos, o que sugere que é a dimensão mais forte das três avaliadas pela escala.

Quadro 7

Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas aos itens da escala de eficácia de colaboração com colegas docentes e famílias dos alunos ($N = 71$)

	Min	Max	M	DP
13) Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredir na escola.	2	6	4.75	1.14
14) Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários [...] no ensino a alunos com NEE, nas atividades da escola.	2	6	4.93	1.20
15) Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com NEE, nas atividades da escola.	2	6	4.55	1.18
16) Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola.	2	6	4.86	1.15
17) Consigo colaborar com outros profissionais [...], no planeamento de atividades educativas, para alunos com NEE.	2	6	4.56	1.08

18) Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com NEE.	2	6	4.37	1.22
Total Escala eficácia de colaboração com colegas docentes e famílias dos alunos	12	36	28.01	6.13

Em relação aos aspectos referentes a satisfação dos participantes quando inquiridos sobre as metodologias que utilizam em sala de aula ou com as utilizadas por seus colegas e pela supervisão da escola em que atuam (Quadro 8) com os seus valores mínimos, médias e desvios-padrão, é possível perceber que a maior satisfação ocorre com as “metodologias de trabalho utilizadas com os colegas de trabalho”, com uma média de $M=4.65$ e um $DP=1.29$, sentindo menos satisfação com as “metodologias que usam em sua sala de aula”, com média de $M=4.25$ e um $DP=1.22$.

Quadro 8

Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas às medidas de avaliação da satisfação ($N = 71$)

	Min	Max	M	DP
01) Estou satisfeito(a) em relação às metodologias que uso na minha sala de aula.	1	6	4.25	1.22
02) Estou satisfeito(a) em relação às metodologias de trabalho usadas com os meus colegas.	1	6	4.65	1.29
03) Estou satisfeito(a) com a supervisão do meu superior (coordenador e/ou diretor)	1	6	4.46	1.17
04) Estou satisfeito(a) com a forma como a minha escola trabalha.	1	6	4.39	1.15

Sobre as questões referentes atitudes dos docentes em relação à educação inclusiva ou às opiniões destes sobre alguns procedimentos de organização das turmas de alunos e à organização das práticas de ensino-aprendizagem com os alunos com NEE, observam-se valores interessantes para identificar os pontos onde se justifica focar a atenção na organização de formação promotora de práticas inclusivas e de mudança das atitudes dos docentes em relação à gestão das atividades na sala de aula com os estudantes NEE (Quadro 9).

Considerando que a quase totalidade dos 16 itens de avaliação das opiniões dos docentes em relação à educação inclusiva evidencia práticas inclusivas e considerando que os valores das médias obtidas nestes itens se situam próximo de 4, os valores inscritos no Quadro 9 permitem identificar as áreas onde se justifica realizar ações de formação de docentes dirigidas à promoção de atitudes mais inclusivas e conseqüentemente de práticas de atuação também mais inclusivas. Assim é, por exemplo, a respeito do conteúdo evidenciado nos itens com valores de médias mais baixos. É de notar que, de um modo geral, os valores das médias são muito próximos e que são também pouco expressivos, evidenciando posições próximas da neutralidade, o que parece sugerir que as opiniões dos docentes são um pouco “tímidas”.

Quadro 9

Valores dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão das respostas aos itens da escala de atitudes em relação à educação inclusiva ($N = 71$)

	Min	Max	M	DP
01) Os alunos com dois ou mais anos de insucesso escolar (repetência) devem manter-se nas suas turmas e nas salas de aula estabelecidas.	1	6	3.30	1.52
02) Os alunos fisicamente agressivos com os seus colegas devem manter-se nas suas turmas e nas salas de aula estabelecidas.	1	6	3.42	1.38
03) Os alunos que não se conseguem movimentar sem a ajuda de outras pessoas devem manter-se nas suas turmas e nas salas de aula estabelecidas.	1	6	3.93	1.43
04) Os alunos tímidos e retraídos devem manter-se nas suas turmas e nas salas de aula estabelecidas.	1	6	4.31	1.47
05) Os alunos com um ano letivo de atraso em relação aos colegas da sua idade devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	6	4.32	1.36
06) Os alunos cuja expressão verbal seja de difícil compreensão devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	6	4.34	1.41
07) Os alunos que não conseguem ler letras impressas e que precisam de usar o Sistema Braille, devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	6	4.17	1.56
08) Os alunos verbalmente agressivos com os seus colegas devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	6	4.04	1.34
09) Os alunos com dificuldades em expressar verbalmente o que pensam devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	6	4.38	1.37
10) Os alunos com necessidades de treino de competências para o exercício da sua autonomia na vida diária devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	6	4.25	1.37
11) Os alunos que usam a Libras ou Sistemas específicos de comunicação como (PEC's) devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	6	4.30	1.40

12) Os alunos que não conseguem controlar o seu comportamento e que perturbam as atividades escolares devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	6	3.96	1.35
13) Os alunos com necessidades de programas pedagógicos individualizados para as competências básicas de leitura-escrita e matemática, devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	6	4.28	1.19
14) Os alunos que não conseguem ouvir uma conversa devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	6	4.14	1.26
15) Os alunos que não respeitam as normas de conduta e os regulamentos da escola devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	6	4.00	1.40
16) Os alunos que faltam frequentemente às aulas devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1	6	4.24	1.29
Total atitudes em relação educação inclusiva	26	96	65.38	15.60

4.6- Correlações

Conforme se pode verificar pela leitura do quadro 10, existe uma correlação negativa e significativa entre medida da necessidade de formação em educação inclusiva e o montante da experiência acumulada de trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais ($r=-.34$, $p<.05$), o que significa que os docentes com menor experiência de trabalho com crianças com NEE são os que reconhecem necessitar de mais formação sobre educação inclusiva, apontando para a conclusão de que a formação em educação inclusiva deve dirigir-se prioritariamente aos docentes que estão a iniciar as suas primeiras experiências com crianças NEE.

Pela leitura dos valores das correlações, verifica-se ainda a existência de correlações positivas e significativas entre as três medidas da eficácia dos docentes, o que sugere que o reforço das crenas de eficácia num determinado plano pode associar-se a reforço da eficácia nos outros dois planos.

Uma terceira nota vai no sentido de assinalar que as três medidas das crenças de eficácia dos docentes estão positiva e significativamente associadas às quatro medidas de satisfação dos docentes com as metodologias de trabalho na sala de aula, com os colegas, com o coordenador e com a escola, o que significa que um reforço nas crenças de eficácia tende a associar-se a ganhos genéricos de satisfação.

Face a estes dados, é possível sistematizar já algumas conclusões e recomendações para

dar sequência aos objetivos estabelecidos para este trabalho. Assim, sugere-se que quanto maior for a experiência dos docentes de trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais, menor é a necessidade de formação em metodologias de educação inclusiva. Logo, podemos perceber que a maior necessidade de formação é dos professores no início da docência o que evidencia a necessidade de uma maior atenção aos componentes curriculares teóricos e práticos de atuação nos cursos de graduação com crianças com NEE, pertinentes as áreas educacionais o que poderá desenvolver um nível maior de satisfação por parte dos professores.

Neste sentido, podemos sugerir ainda que os professores se sentem mais eficazes quando possuem algum conhecimento específico (teórico e prático) sobre as NEE, e com isso atender um número maior de alunos, desenvolvendo melhor as práticas de educação inclusiva e com isso um ensino de qualidade.

No quadro 11, através da leitura dos dados podemos perceber igualmente a existência de correlações positivas e significativas entre a medida das atitudes favoráveis à educação inclusiva e três das quatro medidas de satisfação (com metodologias na sala de aula, com diretor e com a escola), o que sugere que os docentes com atitudes mais favoráveis à inclusão de estudantes com NEE na sala de aula tendem a expressar maior satisfação com os métodos inclusivos, com o diretor e com a escola.

Neste quadro podemos perceber que o ambiente profissional é um fator muito importante para a efetivação das práticas inclusivas, pois subteme-se a existência de um trabalho cooperativo e colaborativo entre todos os profissionais que atuam na escola e as respectivas metodologias utilizadas.

Quadro 10

Valores das correlações de Pearson entre as variáveis de investigação, as medidas de satisfação e os totais das escalas de autoeficácia na promoção de práticas inclusivas (N= 71).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1) Idade	-											
2) Anos tempo de serviço	.71**	-										
3) Anos de trabalho com crianças com NEE	.27	.52**	-									
4) Nº crianças NEE	.12	.25	.66**	-								
5) Necessidade de formação em educação inclusiva	-.04	-.03	-.16	-.34*	-							
6) Eficácia promoção estratégias inclusivas	.01	-.11	-.05	-.18	.03	-						
7) Eficácia no controlo comportamentos disruptivos	-.04	-.01	.09	-.13	.16	.71**	-					
8) Eficácia colaboração com colegas e famílias de alunos	-.06	-.06	.08	-.09	-.03	.60**	.73**	-				
9) Satisfação com metodologias usadas na sala aula	-.04	.03	.06	-.08	.68	.51**	.50**	.66**	-			
10) Satisfação com metodologias usadas com colegas	.04	.07	.07	-.13	.07	.38**	.50**	.55**	.59**	-		
11) Satisfação com a coordenador e/ou diretor	-.03	.02	-.04	-.18	.10	.52**	.52**	.50**	.56**	.72**	-	
12) Satisfação com a escola onde trabalha.	-.04	.07	-.00	-.23	.06	.51**	.52**	.48**	.59**	.74**	.87**	-

** $p < .01$, * $p < .05$

Quadro 11

Valores das correlações de Pearson entre as variáveis de investigação, as medidas de satisfação e a escala de atitudes em relação à educação inclusiva (N= 71).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1) Idade	-									
2) Anos tempo de serviço	,71**	-								
3) Anos trabalha com crianças com NEE	.27	.52**	-							
4) Nº crianças NEE	.12	.25	.66**	-						
5) Necessidade de formação em educação inclusiva	-.04	-.03	-.16	-.36*	-					
6) Atitudes em relação educação inclusiva	-.09	-.05	.04	-.11	.00	-				
7) Satisfação com metodologias usadas na sala aula	-.04	.03	.06	-.08	.06	.25*	-			
8) Satisfação com metodologias usadas com colegas	.04	.07	.07	-.13	.07	.14	.59**	-		
9) Satisfação com a coordenador e/ou diretor	-.03	.02	-.04	-.18	.10	.25*	.56**	.72**	-	
10) Satisfação com a escola onde trabalha.	-.04	.07	-.00	-.23	.06	.30*	.59**	.74**	.87**	-

** p < . 01, * p < .05

De acordo com os dados expressos no quadro 12, podemos observar a existência de correlações positivas e significativas entre as três medidas da escala de autoeficácia na promoção de educação inclusiva e a escala de atitudes em relação a educação inclusiva, o que parece sugerir que os professores com atitudes mais favoráveis em relação a educação inclusiva são também aqueles que possuem crenças mais fortes de eficácia em relação à promoção de estratégias inclusivas, à colaboração entre demais profissionais e família e à capacidade de controlarem o comportamento disruptivos dos alunos, sendo que o inverso também se verifica, ou seja, que o reforço das crenças de eficácia nestes três planos tenderá a reforçar também as atitudes favoráveis à educação inclusiva.

Em suma, uma mudança de atitudes em relação à educação inclusiva pode ser consequência do reforço das crenças de eficácia, sendo que se estas forem desenvolvidas

com formação tenderão a alterar as atitudes dos docentes em relação à inclusão.

Quadro 12

Valores das correlações de Pearson entre a escala de auto-eficácia na promoção de práticas inclusivas e a escala de atitudes em relação à educação inclusiva (N= 71).

	1	2	3	4
1) Eficácia promoção estratégias inclusivas	-			
2) Eficácia no controle comportamentos disruptivos	.71**	-		
3) Eficácia colaboração com colegas e famílias alunos	.60**	.73**	-	
4) Atitudes em relação educação inclusiva	.27*	.29*	.30*	-

** $p < .01$, * $p < .05$

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve por objetivo identificar a percepção dos professor em relação a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais- NEE e a relação com sua prática docente, ou seja, como a percepção de suas capacidades profissionais podem auxiliar no desenvolvimento do processo de inclusão e do ensino e aprendizagem dos alunos com NEE nas salas de aula regular.

Mediante a aplicação do questionário de investigação realizado de forma on-line devido a situação de pandemia que vivenciamos, podemos perceber dentro do público participante o conhecimento e a efetivação de suas atitudes e práticas inclusivas, tanto da rede pública municipal, quanto na rede particular e nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Podemos constatar que apesar da existência de políticas públicas na perspectiva inclusiva, de estudos e debates sobre as práticas inclusivas na educação, a formação profissional, o sentimento de autoeficácia do professor, são temas que ainda precisam de maiores estudos.

Apesar da maioria dos professores relatarem possuírem experiências com alunos com NEE, podemos perceber que a grande maioria destes só possuem formação inicial para atuar nas salas de aula com a graduação, e ainda estes com programas de ensino tradicional, sem disciplinas que contemplem a educação especial e inclusiva ou quando o possuem não fornecem as informações mínimas para a atuação do professora na sala de aula.

Desta forma, observamos que muitos professores não possuem formações complementares acerca das políticas, das práticas e das metodologias inclusivas, o que ficou comprovado mediante a análise dos dados recolhidos. Neste sentido, não podemos pensar em inclusão sem que os meios necessários para que esta aconteça estejam disponíveis aos professores e conseqüentemente aos alunos.

Assim a podemos concluir a necessidade de investimento em políticas de formação de professores para a inclusão de alunos com NEE nas salas de aulas que levem em consideração os aspectos legais, os aspectos de formação e elaboração de atividades

inclusivas, que abordem o manejo adequado em relação aos comportamentos considerados indaquetados ou dificultadores da aprendizagem.

É necessário atentar para a realização de formações que permitam o debate dos professores com seus conhecimentos, com trocas de experiências de sucesso ou até mesmo o oposto, para que tenham a oportunidade de avaliar suas ações e propor as devidas melhorias e intervenções, saindo assim do mero contexto de formações conteudistas e sem relação com a realidade da sala de aula.

Da mesma forma que cada criança que adentra o ambiente escolar é única e por tanto deve ser entendida e respeitada em sua singularidade, assim são os professores. São profissionais únicos e que precisam e merecem ter o reconhecimento profissional externo, onde ter acesso aos conhecimentos teórico, práticos e com comprovações científicas, que favoreçam o seu trabalho e lhe garantam uma alta percepção de suas ações positivas em relação a inclusão, seja parte integrante desta valorização. Assim quanto maior for a percepção do seu trabalho com os alunos com NEE, maiores serão os benefícios para os alunos e para a educação como um todo.

Desta forma, planejar e executar ações que visem a capacitação dos professores para a efetivação da inclusão da pessoa com NEE e de todas as pessoas que adentram o espaço escolar é escrever novas linhas da história educativa, onde as dificuldades são superadas através do pensamento e das ações coletivas e onde separar não é a solução. Através do acesso ao conhecimento oferecido aos profissionais da educação acerca das práticas inclusivas que traduzidos para prática de maneira eficaz levando em consideração a realidade e os recursos disponíveis é de fato solidificar a inclusão e poder almejar a realização de uma educação para todos.

BIBLIOGRAFIA

- Abramowicz, A., Silvério V. R., Oliveira, F., & Tebet, G. (2006). *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo, Moderna.
- Aranha, M. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, 11(21), 160-173.
- Bianchetti, L. (1995). Aspectos históricos da educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2(3), 7-19.
- Bueno, J. (1993). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. S. Paulo, EDUC-Editora da PUC-SP.
- Bueno, J. (2001). Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar em Revista*, (17), 101-110
- Cerdeira, J. P. (1995). A percepção da eficácia pessoal e os mecanismos de autoregulação das aprendizagens, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 29(2), 137- 159.
- Cerdeira, J. P. (2002). Aprendizagem cooperativa: Reflexões e propostas. In J. A. Leal (Ed.), *Flexibilidade em ambientes de mudança (pp. 309-319)*. Beja, Edições ESE Beja.
- Dias, P. C. (2017). Autoeficácia dos professores do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para as práticas inclusivas. In *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: múltiplos olhares* (pp. 386-394). Universidade do Algarve.
- Dias, P. C. (2017). Autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: Contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio: Avaliação Pública Educativa*, 25(94), 7-25.
- Gugel, M. A. (2007). A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. *Florianópolis: Obra Jurídica*, Disponível em <http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php>
- Jannuzzi, G. D. M. (2017). *A educação do deficiente no Brasil*. Campinas, SP. Autores associados.

- Januzzi, G. (2004). Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 25(3), 9-25.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. *Inclusão: um guia para educadores*, 21-34.
- Kassar, M. D. C. M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em revista*, 61-79.
- Lara Ros, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. ESE. Estudios sobre Educación. 1, 99-II0.
- Mantoan, M. T. E. (2002). *A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar*. Universidade Estadual de Campinas. Unicamp, 25.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? porquê? Como*. São Paulo, Moderna.
- Martins, B. A., & Chacon, M. C. M. (2020). Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1-16.
- Mazzotta, M. J. D. S. (2005). *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. S. Paulo, Cortez Editora.
- Miranda, A. A. B. (2004). História, deficiência e educação especial. *Revista HISTEDBR Online, Campinas*, 15, 1-7.
- Miranda, A. A. B. (2008). Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. *Cadernos de História da Educação*, 1(7), 29-44.
- Omote, S. (1999). Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*, (1), 4-13.
- Orrú, S. E. (2017). *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes Limitada.
- Pieczkowski, T. M. Z., & Naujorks, M. I. (Eds.). (2014). *Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos*. Chapecó. Argos Editora da UnoChapecó.

- Sampaio, C., & Morgado, J. (2014). As atitudes dos professores do primeiro ciclo do ensino básico face à educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais. *Interações*, 33, 163-188.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implemente inclusiva practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(1), 12-21.
- Silva, A. M. (2010). *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba, Editora Ibpex.
- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187.
- UNESCO (1990). Declaração mundial de Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, UNESCO.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e prática na área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, UNESCO.
- Wilczenski, F. L. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 291-299.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Lei nº 839/1857 de 26 de setembro. Lei de Criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos.

Lei nº 3.198/1857 Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

Lei nº 4.024/1861 Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira- Lei que Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Lei nº 5.692/1971- Segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Decreto Lei nº 72.425/73- Presidência da República. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências.

Lei nº 9.394/1996. Atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira

LEI Nº 010172 , de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Brasília.

Resolução nº 2/2001 de 11 de Setembro. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) de 07 de janeiro. Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Ministério da Educação. Brasília

Decreto nº 6.571/2008 de 17 de Setembro. Presidência da República. Brasília.

Resolução nº 04/2009 de 04 de outubro. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília.

Decreto nº 7.611/2011 de 17 de novembro. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Brasília.

Nota técnica nº 04/2014 . Documentos comprobatórios de alunos com deficiência. Ministério da Educação. Brasília.

Lei nº 13.146/ 2015 de 06 de julho. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Decreto nº 10.502/2020 de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Presidência da República. Brasília

ANEXOS

Anexo I: Termo de Consentimento e Questionário

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Avaliação das atitudes dos Professores em relação à Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas Salas de Aula Regular.

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

A realidade dos professores da rede pública de ensino é marcada por muitas lutas, sacrifícios e acima de tudo esforço para que seus alunos tenham uma educação de qualidade, como é de direito.

Sabendo das inúmeras dificuldades vivenciadas no contexto escolar público, elaboramos a presente pesquisa, que visa compreender os sentimentos e as atitudes dos professores em relação aos alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula regular, ou seja, o que os professores pensam e sentem quando descobrem que terão em sua sala aluno (s) com Necessidades Educativas Especiais.

Com os dados obtidos e sua posterior análise e interpretação, será avaliada a necessidade destes professores em receberem formação continuada sobre as Necessidades Educativas Especiais para auxiliar na sua prática docente.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a compartilhar um pouco da sua vivência profissional em sala de aula com alunos com Necessidades Educacionais Especiais ou suas experiências ao longo dos anos.

Desconfortos e/ou riscos:

Você não deve participar deste estudo se não sentir à vontade para falar sobre suas experiências e sentimentos profissionais. Em relação aos riscos, esperamos não tê-los, mas estes podem ser decorrentes de falha técnica (ausência de sinal, problemas mecânicos com o computador) onde os dados já inserido poderão ser perdidos, sendo necessários inseri-los novamente.

Benefícios:

Sabemos das muitas dificuldades que os professores enfrentam em seu dia-a-dia na sala de aula, seja por uma turma com número elevado de alunos, falta de materiais adequados ou até mesmo alunos com Necessidades Educacionais Especiais e professores que não sabem como trabalhar de forma a atender as suas necessidades educativas, e sem contar com o apoio de outros profissionais importantes nesse processo. Assim, esta pesquisa nos auxiliará a entender melhor como os professores pensam e sentem em relação a presença destes alunos na sala de aula e todas as inúmeras barreiras enfrentadas e como podemos ajuda-los em sua prática docente.

Acompanhamento e assistência:

Esta pesquisa será realizada de forma on-line através da plataforma Google forms, com o envio do link para preenchimento das perguntas referentes à mesma.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

A participação nesta pesquisa é de forma espontânea, não cabendo recebimento de valores indenizatórios.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Idiana Pires Pinheiro, telefone (XX) XXXXX-XXXX, e-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx Idiana Pires Pinheiro

Consentimento livre e esclarecido: Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar.

- Aceito participar da pesquisa
- Não aceito participar da pesquisa

Informações Pessoais

1- Sexo

- Masculino
- Feminino

2 -Idade _____

3- Estado civil

- Solteiro
- Casado/união estável
- Separado/viúvo
- Outros...

4- Qualificações académicas:

- 4.1.) Licenciatura em _____
- 4.2.) Pós-graduação em _____
- 4.3.) Mestrado em _____

4.4.) Doutoramento em _____

5- Há quantos anos leciona? _____ (Nº anos de tempo de serviço)

6- Em que ciclo de ensino exerce funções?

- Educador da Educação Infantil
- Professor do 1º ao 5º Ano Ensino Fundamental
- Professor do 6º ao 9º Ano Ensino Fundamental
- Professor do Ensino Médio

7- Qual é a sua situação profissional?

- Professor contratado/a
- Professor concursado

1ª PARTE:

8- Tem experiência de trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais?

8.1- Sim Não

8.2- Em caso afirmativo, há quantos anos trabalha com crianças com Necessidades Educativas Especiais? _____ (Nº anos)

8.3- Em caso afirmativo, com quantas crianças com Necessidades Educativas Especiais já trabalhou? _____ (Nº crianças)

9- Tem necessidade de formação sobre metodologias de Educação Inclusiva?

Não tenho necessidade de formação	1	2	3	4	5	6	7	Tenho uma grande necessidade de formação
-----------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	--

(Assinale com um círculo o número que melhor corresponde à sua opinião)

As afirmações que se seguem referem-se às opiniões dos educadores e professores sobre o trabalho na sala de aula com alunos de **Necessidades Educativas Especiais (NEE)**, pelo que não há respostas correctas ou incorrectas. Pedimos-lhe o favor de assinalar com um círculo o número que melhor representa a sua opinião de acordo com a seguinte chave:

1	2	3	4	5	6
Completamente em desacordo	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais em acordo que de desacordo	Bastante de acordo	Completamente de acordo

10	Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação.	1	2	3	4	5	6
11	Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos.	1	2	3	4	5	6
12	Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE.	1	2	3	4	5	6
13	Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei.	1	2	3	4	5	6
14	Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas.	1	2	3	4	5	6
15	Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou de pequenos grupos.	1	2	3	4	5	6
16	Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência.	1	2	3	4	5	6
17	Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula.	1	2	3	4	5	6
18	Sou capaz de serenar um aluno indisciplinado ou barulhento.	1	2	3	4	5	6
19	Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala.	1	2	3	4	5	6
20	Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos.	1	2	3	4	5	6
21	Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos.	1	2	3	4	5	6
22	Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredir na escola.	1	2	3	4	5	6
23	Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores) no ensino a alunos com NEE, nas atividades da escola.	1	2	3	4	5	6
24	Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com NEE, nas atividades da escola.	1	2	3	4	5	6
25	Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola.	1	2	3	4	5	6

26	Consigo colaborar com outros profissionais [...], no planeamento de atividades educativas, para alunos com NEE.	1 2 3 4 5 6
27	Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com NEE.	1 2 3 4 5 6

Em relação à experiência de trabalho dos 3 últimos anos, como se sente?

28	Estou satisfeito(a) em relação às metodologias que uso na minha sala de aula.	1 2 3 4 5 6
29	Estou satisfeito(a) em relação às relações de trabalho com os meus colegas.	1 2 3 4 5 6
30	Estou satisfeito(a) em relação à supervisão do meu superior hierárquico.	1 2 3 4 5 6
31	Estou satisfeito(a) em relação à forma como a minha escola trabalha.	1 2 3 4 5 6

IIª PARTE:

As afirmações que se seguem referem-se à Educação Inclusiva como uma política para dar cumprimento à necessidade de colocar os alunos com necessidades educativas especiais num ambiente educativo menos limitativo. A Educação Inclusiva significa que todos os estudantes com necessidades educativas especiais são incluídos nas salas de aulas normais e passam a ser responsabilidade dos professores regulares, apoiados por diversos professores especializados.

Em relação a cada uma das afirmações assinale com um círculo o número que melhor traduz a sua opinião.

1	2	3	4	5	6
Completamente em desacordo	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Completamente de acordo

32	Os alunos com dois ou mais anos de insucesso escolar devem manter-se nas suas turmas e nas salas de aula estabelecidas.	1 2 3 4 5 6
33	Os alunos fisicamente agressivos com os seus colegas devem manter-se nas suas turmas e nas salas de aula estabelecidas.	1 2 3 4 5 6
34	Os alunos que não se conseguem movimentar sem a ajuda de outras pessoas devem manter-se nas suas turmas e nas salas de aula estabelecidas.	1 2 3 4 5 6
35	Os alunos tímidos e retraídos devem manter-se nas suas turmas e nas salas de aula estabelecidas.	1 2 3 4 5 6
36	Os alunos com um ano lectivo de atraso em relação aos colegas da sua idade devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1 2 3 4 5 6
37	Os alunos cuja expressão verbal seja de difícil compreensão devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1 2 3 4 5 6
38	Os alunos que não conseguem ler letras impressas e que precisam de usar Braille devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1 2 3 4 5 6
39	Os alunos verbalmente agressivos com os seus colegas devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1 2 3 4 5 6
40	Os alunos com dificuldades em expressar verbalmente o que pensam devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1 2 3 4 5 6
41	Os alunos com necessidades de treino de competências para o exercício da sua autonomia na vida diária devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1 2 3 4 5 6
42	Os alunos que usam linguagem de sinais ou sistemas específicos de comunicação devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1 2 3 4 5 6
43	Os alunos que não conseguem controlar o seu comportamento e que perturbam as actividades escolares devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1 2 3 4 5 6
44	Os alunos com necessidades de programas pedagógicos individualizados para as competências básicas de leitura-escrita e matemática devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1 2 3 4 5 6

45	Os alunos que não conseguem ouvir uma conversação devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1 2 3 4 5 6
46	Os alunos que não respeitam as normas de conduta e os regulamentos da escola devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1 2 3 4 5 6
47	Os alunos que faltam frequentemente às aulas devem manter-se nas salas de aula das turmas regulares.	1 2 3 4 5 6

Grata pela colaboração!

