

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Érika do Amaral dos Santos Freitas

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL, ATITUDES,
PERCEÇÃO DA AUTOEFICÁCIA EM RELAÇÃO À
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

UMA ABORDAGEM MULTIMÉTODO COM PROFESSORES
DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL -
BRASIL

Tese de doutoramento no âmbito da Psicologia Social e Cognitiva,
orientada pelas Professoras Doutoradas Maria da Graça Amaro Bidarra e
apresentada ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Psicologia e
Ciência da Educação da Universidade de Coimbra.

Dezembro de 2022

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL, ATITUDES E PERCEÇÃO DA
AUTOEFICÁCIA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
Uma abordagem multimétodo com professores da Rede Pública
de Ensino do Distrito Federal - Brasil**

Érika do Amaral dos Santos Freitas

Tese de Doutoramento na área de Psicologia Social e Cognitiva orientada pelas oras Professoras Maria da Graça Amaro Bidarra e Lisete dos Santos Mendes Mónico e apresentada ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Dezembro de 2022



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Agradecimentos

Este trabalho é resultado de alguns anos de investimento e, por isso, não poderia limitar a minha gratidão em poucas e simples palavras.

A Deus, meu Pai Eterno, que com sua infinita bondade e misericórdia, sempre esteve ao meu lado, mesmo com todas as minha falhas.

Ao meu esposo Vinicius pelas conversas diárias em nosso divã e por todas as expressões de apoio e incentivo. Meu alicerce. Às minhas filhas, Rebecca e Luíza, por darem mais cor e alegria à minha vida.

Aos meus pais, Agnaldo e Leila, pelas incansáveis palavras de incentivo e encorajamento. À minha irmã Evelyn por chorar e sorrir comigo.

Às minha orientadoras, Prof^a Doutora Maria da Graça Amaro Bidarra pelos direcionamentos e conselhos, e Prof^a Doutora Lisete dos Santos Mendes Mónico, pela sua sabedoria e pelas provocações precisas que desencadearam reflexões e permitiram gerar um pensamento crítico a partir dos dados recolhidos. Ao Prof. Doutor Valentim Alferes (in memoriam) pelo vasto conhecimento e por ter aguçado a pesquisa durante as aulas do doutoramento. Seu legado foi eternizado por suas obras.

A todos os profissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal que investiram tempo ao participar desta pesquisa e remeto o meu agradecimento em especial a Professora Ziza Eliane, uma excelente profissional e que se supera a cada dia com sua deficiência auditiva. Quisera eu que todos os profissionais da Educação tivessem o olhar crítico que ela tem e faz a inclusão ser possível.

Resumo

Esta tese insere-se na temática da educação inclusiva, que pressupõe uma escola para todos, e que se impõe para uma sociedade mais inclusiva. Partindo do pressuposto que todas as escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal são inclusivas, surgiu o interesse em conhecer as representações sociais e analisar as atitudes e a percepção da autoeficácia dos professores face à educação inclusiva. Entre os objetivos específicos destacam-se: conhecer as representações sociais dos professores sobre a escola inclusiva; conhecer as atitudes e percepção de autoeficácia dos professores face à inclusão, a sua relação e análise em função de variáveis sociodemográficas e profissionais; e, por fim, conhecer o modo como outros actores do contexto educativo – nomeadamente os diretores de escolas e coordenadores de educação especial – percebem a prática docente na educação inclusiva. Trata-se de uma investigação não experimental, com recurso ao inquérito por questionário e entrevista semi-estruturada. O questionário de recolha de dados integra as escalas “Attitudes Towards Inclusive Education Scale” (ATIES) e “Teacher Efficacy for Inclusive Practices” (TEIP), bem como a evocação livre de palavras sobre o termo indutor ‘educação/escola inclusiva’, para além dos dados sociodemográficos e profissionais. Participaram nos estudos 331 professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal no Brasil. Previamente realizou-se um estudo piloto com 18 professores. O Estudo 1 permitiu conhecer a representação social da educação inclusiva, através do método de evocações livres com o software EVOC. Como núcleo central os professores apresentaram os termos ‘respeito’, ‘diversidade’, ‘oportunidade’ e ‘inserção’, que são condizentes com a legislação sobre a educação especial no Distrito Federal à data da recolha dos dados. O Estudo 2 teve como finalidade mensurar as atitudes e a percepção de autoeficácia acerca da atuação dos docentes para com alunos com NEE. As escalas ATIES e TEIP foram submetidas a análise factorial exploratória, tendo apresentado boas propriedades psicométricas. Ambas as escalas apresentaram excelente consistência interna. As correlações entre as atitudes face à inclusão e as percepções de autoeficácia foram positivas, sendo a magnitude moderada. As atitudes e a percepção de autoeficácia variaram essencialmente em função da formação especializada e da experiência com alunos com NEE. O Estudo 3 foi realizado com diretores de escolas e coordenadores de educação especial, com recurso a análise qualitativa de entrevistas. Verificou-se que a atitude favorável do professor é condicionada ao tipo de deficiência do/a aluno/a, posicionando-se o Transtorno do Espectro Autista/ Transtorno Global do Desenvolvimento como o calcanhar de Aquiles da inclusão. Os resultados sugerem a importância da formação docente como facilitadora da práxis pedagógica, por meio de experiência vicárias e diretas, que contribuem para aumentar os níveis de eficácia, e da colaboração dos actores educativos com atitudes positivas para uma educação mais inclusiva e efetiva para alunos com deficiência.

Palavras chave: Educação Inclusiva; Atitudes; Autoeficácia docente; Representações Sociais; Educação inclusiva; Formação docente; Educação especial.

Abstract

This thesis permeates the theme of educational inclusion, which presupposes the access of all students to education and which is imposed for a more inclusive society. Based on the assumption that all public schools of the Federal District Educational System are inclusive, the interest in knowing the social representations and analyze the attitudes and the perception of self-efficacy of teachers towards inclusive education arose. Among the specific objectives we highlight: to verify the social representations of teachers about the inclusive school; to verify teachers' attitudes and self-efficacy regarding inclusion their relationship and analysis in terms of sociodemographic and professional variables; and, finally, to analyse how other actors in the educational context – mainly school principals and special education coordinators – perceive teaching practice in inclusive education. This is a research within a non-experimental plan, which included questionnaire as a resource, and the semi-structured interview. The data collection instrument consisted scales "Attitudes Towards Inclusive Education Scale" (ATIES) and "Teacher Efficacy for Inclusive Practices" (TEIP), the evocation of words with inducting term about inclusive school and sociodemographic and professional data. The sample composes of 331 teachers from the public school system of Federal District – Brazil. Previously, participated in the pilot study 18 teachers. The Study 1 permitted to know the social representations about the inclusive school through the method the free evocations by EVOC software. As central core, the teachers presented the terms 'respect', 'diversity', 'opportunity', and 'insertion' that were consistent with the legislation about special education in the Federal District for data collection at the date. The Study 2 aimed to measure teachers' attitudes and self-efficacy about working with students with SEN. Scales ATIES e TEIP were submitted to Exploratory Factor Analysis, which proved to be appropriate according to the psychometric properties. Both scales with excellent internal consistency. There are positive relationships between attitudes toward inclusion and perceptions of self-efficacy being the moderate magnitude. The attitudes and self efficacy perceptions varied essentially according to specialized training and experience with students with SEN. The Study 3 was performed with school principals and special education coordinators, using qualitative analysis of interviews. It was found that the teacher's favorable attitude is conditioned to the student's type of disability, positioning Autistic Spectrum Disorder as the Achilles' heel of inclusion. The results suggest the importance of teacher training as a facilitator of pedagogical practice, through vicarious experiences and *enactive attainment*, which contribute to increasing teachers' efficacy, and the collaboration of educational actors with positive attitudes towards a more inclusive and effective education for students with disabilities.

Key words: Inclusive Education. Attitudes. Teachers' self-efficacy. Social Representations.
Inclusive Education. Teacher training. Special education.

Índice

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	18
CAPÍTULO 1 – PERCURSOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: EVOLUÇÃO, LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE.....	19
1.1 <i>Da Segregação à Inclusão</i>	19
1.1.1 Percurso histórico e mudanças de paradigmas	19
1.1.2 Marcos Político-Legais da Educação no Brasil e Índice de desenvolvimento da Educação Básica no Distrito Federal.....	31
1.2 <i>Educação Especial e Educação Inclusiva: uma relação necessária</i>	43
1.3 <i>Identidade profissional docente e formação de professores para a educação inclusiva</i>	55
CAPÍTULO 2 – CONTRIBUTOS DA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA PARA O ESTUDO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	70
2.1 <i>Atitudes</i>	71
2.1.1 Conceito e abordagens teóricas	71
2.1.2 Atitudes dos Professores Face à Educação Inclusiva	77
2.2 <i>Crenças de Autoeficácia e Educação Inclusiva</i>	83
2.2.1 Conceito e Fontes de Autoeficácia	83
2.2.2 Perceção de Autoeficácia dos Professores em Relação à Educação Inclusiva	86
2.3 <i>Da Teoria das Representações Sociais à educação inclusiva como objeto de representação social</i>	92
2.3.1 Delimitação do Conceito, Processos de Formação e Funções das Representações Sociais	92
2.3.2 Perspectivas teóricas: abordagem estrutural das Representações Sociais	97
2.3.2 A Educação Inclusiva como Objeto de Representação Social	102
II – REPRESENTAÇÃO SOCIAL, ATITUDES, PERCEÇÃO DA AUTOEFICÁCIA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma abordagem multimétodo com professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal - Brasil.....	109
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA GERAL.....	110
3.1 <i>Contextualização, objetivos e hipóteses</i>	110
3.2 <i>Desenho dos estudos</i>	117
3.3 <i>Participantes na investigação</i>	118
3.4 <i>Procedimentos formais e éticos</i>	122
3.5 <i>Instrumentos e técnicas de recolha de dados</i>	124
3.5.1 Evocação Livre de Palavras	124
3.5.2 Escala ATIES - Attitudes Toward Inclusive Education Scale	125

3.5.3 Escala TEIP -Teacher Efficacy for Inclusive Practices	126
3.5.4 Questionário profissional e sociodemográfico	126
3.5.5 Entrevista	127
3.6 Indicadores e variáveis.....	128
3.7 Tratamento estatístico dos dados	132
3.8 Análise das propriedades psicométricas das escalas ATIES e TEIP	137
3.9 Estudo piloto	141
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	143
4.1 Representações sociais dos professores em relação à educação inclusiva.....	143
4.2 Atitudes e percepção da autoeficácia face à educação inclusiva em função de variáveis sociodemográficas e profissionais.....	146
CAPÍTULO 5 – SÍNTESE E CONCLUSÕES.....	200
APÊNDICES.....	218
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido dos participantes	218
APÊNDICE B – Termo de autorização para realização da pesquisa	219
APÊNDICE C – Questionário	220
APÊNDICE D - Indicadores e variáveis em estudo	226
APÊNDICE E – Estatísticas descritivas do questionário profissional e sociodemográfico	230
APÊNDICE F –Estatísticas descritivas das escalas ATIES E TEIP	235
APÊNDICE G – Guião de entrevista para os coordenadores	247
APÊNDICE H – Guião de entrevista para os diretores	248
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	250

Índice de Quadros

QUADRO 1 – RESULTADO GERAL DO IDEB NO BRASIL POR SEGMENTO E METAS PROPOSTAS	39
QUADRO 2 – RESULTADO GERAL DO IDEB NO DISTRITO FEDERAL POR SEGMENTO E METAS	40
QUADRO 3 – RESULTADO GERAL DO IDEB NO DISTRITO FEDERAL POR SEGMENTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS.....	41
QUADRO 4. AMOSTRA DOS PROFESSORES POR SEXO.....	120
QUADRO 5. TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DF	120
QUADRO 6. EXPERIÊNCIA DOCENTE COM ALUNOS COM NEE	121
QUADRO 7. CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS QUE VISAM OS	121
QUADRO 8. FORMAÇÃO CONTINUADA PELA EAPE.....	121
QUADRO 9.FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO PROFESSOR EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	121
QUADRO 10. IDENTIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E PROFISSIONAIS	128
QUADRO 11. ESCALA ATIES – ITENS DO PRIMEIRO FACTOR: FÍSICO	129
QUADRO 12. ESCALA ATIES – ITENS DO SEGUNDO FACTOR: ACADÊMICO	129
QUADRO 13. ESCALA ATIES – ITENS DO TERCEIRO FACTOR: COMPORTAMENTAL.....	130
QUADRO 14. ESCALA ATIES – ITENS DO QUARTO FACTOR: SOCIAL	130
QUADRO 15. ESCALA TEIP – ITENS DO PRIMEIRO FACTOR: EFICÁCIA DE INSTRUÇÕES INCLUSIVAS ...	131
QUADRO 16. ESCALA TEIP – ITENS DO SEGUNDO FACTOR: EFICÁCIA NA COLABORAÇÃO	131
QUADRO 17. ESCALA TEIP – ITENS DO TERCEIRO FACTOR: EFICÁCIA NA GERENCIAMENTO DO COMPORTAMENTO.....	132
QUADRO 18. ESCALA ATIES - ATITUDES FACE À INCLUSÃO: ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS (M, DP), SATURAÇÕES FACTORIAIS (S) DA MATRIZ PADRÃO, COMUNALIDADES (H ²), EINGENVALUE E VARIÂNCIA EXPLICADA, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA E ALPHA DE CRONBACH (A) SE O ITEM FOR EXCLUÍDO	138
QUADRO 19. ESCALA TEIP - TEACHER EFFICACY INCLUSIVES PRACTICES: ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS (M, DP), SATURAÇÕES FACTORIAIS (S), COMUNALIDADES (H ²), EINGENVALUE E VARIÂNCIA EXPLICADA PARA A SOLUÇÃO BIFACTORIAL (F1 E F2), CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA E ALPHA DE CRONBACH (A) SE O ITEM FOR EXCLUÍDO	140
QUADRO 20. NÚCLEO CENTRAL, NÚCLEO CONTRASTANTE, PRIMEIRA PERIFERIA E SEGUNDA PERIFERIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA ‘ESCOLA/EDUCAÇÃO INCLUSIVA’	144
QUADRO 21. EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES COM NEE	146
QUADRO 22. CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO QUE AMPARA OS	146
QUADRO 23. ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA LIDAR COM ESTUDANTE COM NEE.....	147
QUADRO 24. EFICÁCIA DOCENTE AO LECIONAR AOS ESTUDANTES COM NEE	147
QUADRO 25. OPINIÃO SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NEE.....	148
QUADRO 26. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E MATRIZ DE CORRELAÇÕES DE SPEARMAN COM AS VARIÁVEIS ORDINAIS (N = 313)	149
QUADRO 27. ATITUDES FACE À INCLUSÃO E PERCEÇÃO DE EFICÁCIA EM FUNÇÃO DO SEXO DOS DOCENTES: PONTUAÇÕES MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, POSTO MÉDIO E SOMA DOS POSTOS PARA O TESTE DE MANN-WHITNEY E MAGNITUDE DO EFEITO (G DE HEDGES).....	150
QUADRO 28. ATITUDES FACE À INCLUSÃO E PERCEÇÃO DE EFICÁCIA EM FUNÇÃO DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA OU ALGUMA FORMAÇÃO PELA EAPE: PONTUAÇÕES MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, POSTO MÉDIO E SOMA DOS POSTOS PARA O TESTE DE MANN-WHITNEY E MAGNITUDE DO EFEITO (G DE HEDGES)	151
QUADRO 29. ATITUDES FACE À INCLUSÃO, EFICÁCIA DE INSTRUÇÕES INCLUSIVAS E COLABORAÇÃO E EFICÁCIA NO GERENCIAMENTO DO COMPORTAMENTO COM VARIÁVEIS IDADE, COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO QUE ATUA, FUNÇÃO EXERCIDA, NÍVEL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL, TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE EM APLICAÇÃO DO TESTE DE KRUSKAL WALLIS (X ²)	153
QUADRO 30. ATITUDES FACE À INCLUSÃO E PERCEÇÃO DE EFICÁCIA EM FUNÇÃO DA COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO EM QUE ATUA: PONTUAÇÕES MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, ESTATÍSTICA DE WELCH E MAGNITUDE DO EFEITO (HP ²)	154
QUADRO 31. SITUAÇÃO DO VÍNCULO EMPREGATÍCIO DO PROFESSOR ATUANTE NA	156

QUADRO 32. ATITUDES FACE À INCLUSÃO E PRÁTICAS DE EFICÁCIA EM FUNÇÃO DA FUNÇÃO EXERCIDA: PONTUAÇÕES MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, POSTOS MÉDIOS, TESTE DE KRUSKAL-WALLIS (X ²) E MAGNITUDE DO EFEITO (HP ²).....	156
QUADRO 33. ATITUDES FACE À INCLUSÃO E PERCEÇÃO DE EFICÁCIA EM FUNÇÃO DO NÍVEL QUE LECIONA: PONTUAÇÕES MÉDIAS DESVIOS-PADRÃO, TESTE DE KRUSKAL-WALLIS (X ²) E MAGNITUDE DO EFEITO (HP ²).....	158
QUADRO 34. ATITUDES FACE À INCLUSÃO E PERCEÇÃO DE EFICÁCIA EM FUNÇÃO DO NÍVEL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: PONTUAÇÕES, MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, TESTE DE KRUSKAL-WALLIS (X ²) E MAGNITUDE DO EFEITO (HP ²).....	161
QUADRO 35. TOTAL (%) DE PALAVRAS NA FONTE, PARÁGRAFOS NA FONTE, NÓS CODIFICADOS, REFERÊNCIAS DE TEXTO E PERCENTUAL CODIFICADO NA FONTE AOS COORDENADORES	163
QUADRO 36. TOTAL (%) DE PALAVRAS NA FONTE, PARÁGRAFOS NA FONTE, NÓS CODIFICADOS, REFERÊNCIAS DE TEXTO E PERCENTUAL CODIFICADO NA FONTE AOS DIRETORES	163
QUADRO 37. NÚMERO DE FONTES, REFERÊNCIAS DE CODIFICAÇÃO, NÚMERO DE PALAVRAS CODIFICADAS E NÚMERO DE PARÁGRAFOS CODIFICADOS POR CATEGORIAS RELATIVAS ÀS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS COORDENADORES	164
QUADRO 38. NÚMERO DE FONTES, REFERÊNCIAS DE CODIFICAÇÃO, NÚMERO DE PALAVRAS CODIFICADAS E NÚMERO DE PARÁGRAFOS CODIFICADOS POR CATEGORIAS RELATIVAS ÀS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS DIRETORES	165
QUADRO 39. CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS EMERGENTES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS COORDENADORES	166
QUADRO 40. CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS EMERGENTES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS DIRETORES.....	167

Índice de Figuras

FIGURA 1. DIMENSÕES DA NATUREZA DO CONHECIMENTO	94
FIGURA 2. MÉDIA DA ATITUDE FACE À INCLUSÃO, INSTRUÇÕES INCLUSIVAS E COLABORAÇÃO E GERENCIAMENTO DO COMPORTAMENTO SOBRE A FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	152
FIGURA 3. MÉDIA DA ATITUDE FACE À INCLUSÃO POR COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE ATUAÇÃO	155
FIGURA 4. MÉDIA DAS INSTRUÇÕES INCLUSIVAS E COLABORAÇÃO A PARTIR DAS FUNÇÕES EXERCIDAS PELO PROFESSOR.....	158
FIGURA 5. MÉDIA DA ATITUDE FACE À INCLUSÃO, INSTRUÇÕES INCLUSIVAS E COLABORAÇÃO E GERENCIAMENTO DE COMPORTAMENTO A PARTIR DO SEGMENTO DE ATUAÇÃO.....	159
FIGURA 6. MÉDIA NA ATITUDE FACE À INCLUSÃO A PARTIR DO NÍVEL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL ...	161

Lista de Abreviaturas

LISTA DE ABREVIATURAS

- [AEE] Atendimento Educacional Especializado
- [APAE] Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- [AVA] Atividades da Vida Diária
- [AVA] Ambiente Virtual de Aprendizagem
- [CRE] Coordenação Regional de Ensino
- [DF] Distrito Federal
- [EAD] Ensino à Distância
- [EJA] Educação de Jovens e Adultos
- [ESV] Educador Social Voluntário
- [EAPE] Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
- [FUNDEB] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- [IBGE] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- [IDEB] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- [INEP] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- [LDB] Lei de Diretrizes e Bases
- [NEE] Necessidades Educacionais Especiais
- [OCDE] Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- [OMS] Organização Mundial de Saúde
- [PISA] Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- [SEAA] Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
- [SEEDF] Secretaria de Estados de Educação do Distrito Federal
- [SR] Sala de Recursos
- [TALIS] Teaching and Learning International Survey
- [TEA] Transtorno do Espectro Autista
- [TGD] Transtorno Global do Desenvolvimento
- [TRS] Teoria das Representações Sociais
- [UNESCO] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- [UNICEF] United Nations Children's Emergency Fund

Introdução

Apesar da preocupação com as questões relativas à pessoa com deficiência, as medidas educacionais adotadas nas escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal têm sido pouco efetivas para diminuir os estigmas e preconceitos que se contrapõem ao debate dos direitos e do atendimento às necessidades da pessoa com deficiência.

A educação brasileira é marcada por constantes mudanças, desde o Brasil Colônia até aos dias atuais, porém não mais intensas do que a educação reservada às pessoas com deficiência. Estas pessoas têm um histórico de lutas intensas para ter acesso ao direito à “Educação para Todos”, tão retratada na Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais promovida pela UNESCO. Esta conferência gerou o documento norteador de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, conhecido como Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), delineando o acesso e a qualidade da educação.

Foram mudanças progressivas nas últimas três décadas, que revelaram a mudança de paradigma conservador para dar lugar a práticas inclusivas, pautando-se na ideia de que uma sociedade não se constrói com pessoas iguais. Incluir apenas não é o bastante para o estudante se sentir sujeito ativo e participativo do contexto educacional (Mantoan, 2003; Machado, 2009; 2011; Padilha, 2013).

A reforma educacional não deve ocorrer apenas no âmbito jurídico ou arquitetônico, mas ter início no pensamento com atitudes mais humanas (Avramidis & Norwich, 2002), de forma a auxiliar na formação do sujeito, deixando para trás toda forma de preconceito. Para que a implementação da inclusão seja bem sucedida, o professor é o elemento de fundamental importância nesse processo diário, podendo ser considerado o seu coração (Avramidis & Norwich, 2002; Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006).

As escolas inclusivas devem considerar o pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional do estudante. Apenas juntá-lo em uma sala de aula não garantirá a aprendizagem (Padilha, 2013), visto que a educação vai para além da aprendizagem. Ela é um instrumento para o exercício da cidadania (Góes, 2013; Morgado, 2003).

Sabe-se que existem inúmeros estudos, projetos e leis que asseguram direitos a crianças especiais. Como as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº: 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece, em seu Art. 2º que "A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Em seu Art. 4º inciso m, onde estabelece que é dever do Estado garantir "atendimento

educacional especializado e gratuito aos educandos, com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino". No capítulo V, em seus Arts. 58 e 59, vemos que a escola é responsável por sua adequação para com educando, e não o inverso.

Tem-se as "Diretrizes Nacionais da Educação Especial" que estabelecem em seu Art. 2º que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos".

Para que haja inclusão escolar, precisa haver consenso nas tarefas a serem realizadas e compartilhadas por toda comunidade escolar, capacitando e distribuindo as responsabilidades. Ao focalizar os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e dentre estes, constata-se que o tratamento desigual se legitima pela ausência de iguais condições e oportunidades de acesso, ingresso e permanência no sistema escolar.

O que se percebe é que apesar de todo movimento existente em torno da educação inclusiva, observa-se, nos dias atuais, uma grande dificuldade dos profissionais da área educacional em trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais, principalmente quando ocorre o que menciona Mantoan:

“A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela” (Mantoan, 2003, p. 19).

Nesse contexto, a função do professor na educação inclusiva deixa de ser o de mero transmissor de conhecimento e passa a ser de mediador do conhecimento. Ele rompe com a educação bancária (Freire, 1996) e se coloca como mediador na produção e construção do saber, incluindo os estudantes, independentemente de sua condição. Mas será que os professores têm essa ideia em relação ao seu papel? Como encaram a educação inclusiva?

Diante deste contexto delimitou-se a seguinte questão: Quais as representações sociais, atitudes e percepção da autoeficácia em relação à educação inclusiva dos professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal - Brasil?

Como **objetivo geral** pretende-se analisar as representações sociais, as atitudes e a percepção da autoeficácia dos professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, Brasil, em relação

à educação inclusiva por meio de uma abordagem multimétodo para coleta e análise dos dados quantitativos e qualitativos.

Entre os **objetivos específicos** destacam-se: conhecer as representações sociais dos professores sobre a escola inclusiva; avaliar as atitudes e a autoeficácia dos professores face à inclusão; analisar as atitudes dos professores e a percepção da autoeficácia em relação à inclusão em função dos dados socioprofissionais desses professores; e por fim, verificar como outros actores do contexto educativo percebem os professores em suas atitudes e eficácia em relação à inclusão.

A **motivação** deste estudo fundamenta-se na preocupação com as questões relativas à educação da pessoa com deficiência. A Educação Especial assume, a cada ano, importância acrescida dentro dos objetivos sociais e democráticos. Na perspectiva de atender às exigências sociais brasileiras, há, portanto, a necessidade de verificar o que tem sido realizado em prol do desenvolvimento de pessoas com deficiências e dificuldades, que necessitam de assistência especializada. Assim, esse assunto se torna importante, ao possibilitar uma reflexão acerca da inclusão social no Brasil. Visando um maior aprofundamento a respeito dessa questão, o presente estudo almeja revelar pontos considerados relevantes no tocante à educação especial, enfatizando a problemática da inclusão social na visão dos professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

O presente trabalho foi dividido em cinco capítulos distintos.

O Capítulo 1 apresenta os Percursos para a educação inclusiva no Brasil e sua evolução, legislação até o ano de 2022, e formação docente, apresentando os seguintes pontos relevantes: da segregação à inclusão; marcos político-legais da educação inclusiva e índice de desenvolvimento da educação básica; educação especial e educação inclusiva : uma relação necessária; necessidades educacionais especiais e atendimento educacional especializado e identidade profissional docente e formação de professores para a educação inclusiva.

O Capítulo 2, por sua vez, trata dos contributos da perspectiva sociocognitiva para o estudo da educação inclusiva, enfatizando-se: atitudes, sua conceptualização e abordagens teóricas, bem como as atitudes dos professores face à inclusão; as crenças de autoeficácia e educação inclusiva; explorando o conceito, fontes de autoeficácia e a percepção de autoeficácia dos professores em relação à educação inclusiva. Aborda-se, ainda, neste capítulo, o conceito e teoria das representações sociais e a educação inclusiva como objeto de representação social.

O Capítulo 3 aborda, em seu cerne, a metodologia geral da pesquisa, explorando a contextualização da investigação, os objetivos e hipóteses em estudo, desenho dos estudos, bem como os participantes, os instrumentos e materiais utilizados, indicadores e variáveis, procedimentos formais e éticos, tratamento estatístico dos dados, análise das propriedades psicométricas das escalas ATIES e TEIP e estudo piloto.

O capítulo 4 apresenta os resultados de três estudos: 1. representações sociais dos professores em relação à educação inclusiva (abordagem qualitativa por meio da evocação livre de palavras); 2. atitudes e percepção da autoeficácia face à educação inclusiva (abordagem quantitativa com a utilização das escalas “Attitudes Towards Inclusive Education Scale” – ATIES e “Teacher Efficacy for Inclusive Practices” – TEIP para além dos dados sociodemográficos e profissionais) e a percepção dos diretores e coordenadores da educação especial sobre a prática docente na educação inclusiva (abordagem qualitativa por meio de entrevistas com diretores e coordenadores da educação especial).

O capítulo 5 apresenta as discussões e conclusões que encerram o presente trabalho, fazendo uma análise do contexto educacional da Rede Pública do Distrito Federal à data da recolha dos dados, identificando pontos necessários para a educação inclusiva ser mais efetiva.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – PERCURSOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: EVOLUÇÃO, LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

1.1 Da Segregação à Inclusão

1.1.1 Percurso histórico e mudanças de paradigmas

Desde o início da história do homem na Terra que evidências da existência dos males incapacitantes que temos hoje, como meningite, traumatismo, paralisia infantil, síndromes genéticas e amputações, já existiam. Esses factos tornam-se claros devido aos achados históricos de desenhos e pinturas em pedras, paredes e tetos encontrados nas cavernas de França e Esparta, onde, em muitos desses desenhos existiam contornos de mãos em que os dedos estavam visivelmente em falta. Outra evidência desses factos são as crenças religiosas e as passagens bíblicas que citam casos de pessoas com deficiência.

“Na pré-história ocorria a ‘seleção natural’. Os homens primitivos viviam como nômades e a não sobrevivência ocorria mais devido à pressão causada pelas dificuldades na obtenção de alimentos ou mesmo de auto-suficiência e agilidade para cuidar de si mesmos na hora de perigo. Com isso, os fracos, doentes, idosos e deficientes eram abandonados à própria sorte” (Chicon, 2013, p.10).

A depender do povo e da época, a solução para o problema de crianças ou adultos com deficiência variava, podendo ir do preconceito e exclusão ao extermínio. Ao sofrer preconceito, essas crianças eram abandonadas em lugares como florestas e margens de rios onde eram esquecidas; muitas eram fadadas à morte por afogamento, quando não eram encontradas por alguém que se sujeitasse a cuidar delas.

Para alguns povos da Era Medieval, as pessoas com deficiência frequentemente eram associadas a maus espíritos, a pessoas possuídas pelo demônio ou até mesmo algumas que estariam pagando algum pecado. Com o Cristianismo, de facto, a pessoa com deficiência ganha alma e, como tal, não pode ser eliminada ou abandonada sem se atentar contra desígnios da divindade.

“A sociedade percebe a necessidade da criação de organizações assistencialistas e sociais

para atender as pessoas com deficiência, como na Grécia. Assim, foram organizadas instituições mais voltadas para problemas específicos: lares para deficientes, lares para pessoas cegas, instituições para pessoas com doenças incuráveis e também organizações para pessoas muito pobres e para mendigos” (Chicon, 2013, p. 15).

Através do surgimento dessas instituições, a sociedade começa a perceber que a pessoa com deficiência pode ser útil, cobrindo suas próprias necessidades através da produção de bens e desenvolvimento de serviços. Assim, essas pessoas iniciam um processo de reconhecimento de direitos e possibilidades educacionais.

Mazzotta (1996) afirma que foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes se concretizaram em medidas educacionais, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais. Tais medidas foram-se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e, posteriormente, para outros países, inclusive o Brasil.

Ao buscarmos na literatura dados sobre a educação para pessoas com deficiência, veremos que esse processo educacional se inicia a partir do século XVI com a tentativa de instruir e educar os surdos. Porém, somente no século XVIII é que surge a primeira escola para deficientes auditivos, na França: o abade Charles Michel de l'Épée. Após o surgimento desta escola, muitos outros métodos educacionais e instituições aparecem atendendo aos diversos tipos de deficiências (visual, física e mental). Importantes educadores participaram da evolução do processo de atendimento educacional; dentre eles pode-se citar Girdano Cardoso, Juan Pablo Bonet, Samuel Heinick, Maria Montessori, Itard e Edward Seguin.

De acordo com Mazzotta (1996), Maria Montessori foi uma importante educadora para a evolução da educação especial. Ela desenvolveu um programa de treinamento para crianças com deficiência intelectual nos internatos de Roma. Montessori definiu regras de educação que pareciam adequadas tanto às crianças normais como àquelas consideradas treináveis, fazendo as seguintes considerações: as crianças necessitam de tratamento diferenciado em relação ao adulto; a aprendizagem ocorre de dentro para fora; a aprendizagem se dá de modo espontâneo; para realizar atividades é preciso motivação; o ambiente deve ser propício para brincar, manusear, jogar livremente; crianças gostam de ordem, devem ter livre escolha e, para isso, é necessário material para troca de atividades, de acordo com o nível de atenção exigido, porque apreciam o silêncio; a repetição é uma forma de aprendizagem; o senso de dignidade pessoal da criança permite que ela realize atividades à sua maneira; o meio é utilizado por elas para se aperfeiçoar (Mazzotta, 1996).

Através dessas regras de educação, definida pela médica e educadora Maria Montessori, pode-se notar que, já naquela época, a ideia de que as crianças com necessidades educacionais especiais teriam capacidades desenvolvimentais próximas ou iguais às crianças normais não estava muito distante de uma tentativa de inclusão.

As classes especiais começam a ser implantadas nas escolas públicas europeias e norte-americanas no final do século XIX. O processo de implantação desse tipo de serviço no Brasil ocorre na década de 50 do século XX, período em que as pessoas com deficiência começaram a ter acesso à escolarização.

A história da colonização brasileira se inicia no final do século XV, no ano de 1500, com a chegada dos portugueses ao litoral do Brasil, devido a expedições marítimo-comerciais. O Brasil, à época, era habitado apenas por indígenas. Apenas trinta anos mais tarde, os portugueses iniciaram o processo de colonização do país, dividindo-o em quatorze Capitanias Hereditárias e dando-lhes a sua posse a doze diferentes donatários. Antes de se instalar, realizaram diversas expedições para reconhecer o local e identificar as riquezas existentes. A mão de obra disponível era a dos índios, que passaram a trabalhar para os portugueses em troca de mercadorias.

Em meados do século XVI, os jesuítas, membros da Companhia de Jesus, desembarcaram no Brasil, juntamente com o Primeiro Governador-Geral do Brasil - Colônia Tomé de Souza. Logo que se instalaram, dedicaram-se à propagação da fé católica e estabeleceram a educação, conforme os costumes europeus, sendo os grandes responsáveis pela iniciação da escolarização no País. Implementaram a educação formal a partir da instituição de escolas de instrução elementar, sendo a primeira em Salvador – Bahia. Essa foi a primeira capital do Brasil até o ano de 1763 (Silva, 2010; Vieira & Farias, 2003).

No final do século XVIII, ainda colônia de Portugal, o Brasil vivia um momento histórico marcado de movimentos sociais liderados pela elite brasileira: Inconfidência Mineira, a Conjuração Carioca, a Conjuração Baiana e a Revolução Pernambucana. A população era composta de 9 milhões de habitantes e contava, no ano de 1878, apenas com 175 mil alunos matriculados nas escolas. Refira-se que apenas 2% da população brasileira possuía escolarização e 78% era iletrada, com idade superior a 15 anos. A educação não era um privilégio dos cidadãos livres, porque apenas 5% eram escolarizados. A educação, no Brasil, era destinada basicamente à elite. A educação primária, necessária ao povo, ficou esquecida, mesmo com o texto expresso na primeira Constituição Brasileira (1824) “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (Jannuzzi, 2012).

O Governo Imperial propôs uma legislação específica que versasse sobre a educação. Após muitos debates populares, em 1827, foi aprovada a lei que garantia a instrução pública nacional e estabelecia que em vilas, cidades e lugares populosos haveria escolas de primeiras letras, quantas fossem necessárias. Surgia o primeiro impasse acerca da educação: quem seria responsável por lecionar? Não havia professores suficientes para desenvolver a tarefa. A ideia da escola de primeiras letras foi frustrada (Jannuzzi, 2012).

Apenas em 1834, por meio do Ato Adicional de 6 de agosto, visando preparar professores

para lecionar nas escolas idealizadas, foram criadas as Escolas Normais, destinadas à formação de professores para o magistério básico. Apesar dos decretos de criação de escolas do Governo Imperial, a quantidade de escolas, tanto as de Cursos Normais quanto as de ensino básico, era pequena e não atendia a toda população. Há relatos, que as Escolas Normais eram destinadas às meninas, que se formavam professoras e os meninos eram enviados às Forças Armadas (Jannuzzi, 2012).

Muitos conflitos e tensões eram encontrados na educação brasileira, à época. Um abismo havia entre as leis e a realidade da educação básica. Se esse era o cenário encontrado para a educação básica, como poderia ser contextualizada a educação especial no mesmo período? A escolarização da elite acontecia nos domicílios, a partir da contratação de professores. O ensino dedicado às camadas populares era bem precário no final do Império. Havia poucos profissionais qualificados nas províncias, o que dificultava a consolidação do ensino regular. A educação voltada para pessoas com deficiência era bem pouco expressiva, apesar da população com alguma deficiência sempre existir. A importância que a sociedade dava a essa parcela da população variava conforme o tempo, a religião, a política e a economia. Não é possível identificar em que momento as atitudes discriminatórias se iniciaram (Mazzotta, 1996).

O facto é que para as pessoas com deficiência sempre houve um olhar diferenciado em diversas sociedades, sendo rotuladas em diferentes contextos. Winzer (1993, p.3) afirma que “em qualquer sociedade, atitudes e valores são determinados pela cultura, religião, governo e condições econômicas predominantes. À medida que as sociedades mudam, também mudam seus valores, o tratamento dispensado às pessoas com deficiência varia à medida que as pressões políticas, sociais, econômicas e religiosas predominantes mudam”¹.

No Governo Imperial Brasileiro havia pouco interesse em construir políticas públicas que beneficiassem pessoas com deficiência. O Estado utilizava práticas segregadoras para evitar que os ‘anormais’, termo utilizado à época, tivessem acesso às terapias ou à educação. A mudança desse quadro iniciou-se, ainda no Império, com ações isoladas, concretizando-se com a criação de duas instituições: Instituto dos Meninos Cegos - atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC) - no ano de 1854 e o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) - Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) - em 1957, ambos situados no Rio de Janeiro, capital do Brasil à época (Jannuzzi, 2012; Mazzotta, 1996; Miranda, 2008).

O Instituto dos Meninos Cegos foi criado por D. Pedro II², por meio de Decreto Imperial, em 1854 e em 1890, pelo Governo Republicano. Teve seu nome alterado para Instituto Nacional

¹ Tradução livre.

² Dom Pedro II era Pedro Alcântara João Carlos Leopoldo Salvador Bibiano Francisco Xavier de Paula Leocádio Miguel Gabriel Rafael Gonzaga e foi o segundo e último monarca do Império do Brasil. Nasceu no Brasil e era filho de Dom Pedro I, português.

dos Meninos Cegos e, após um ano, para Instituto Benjamin Constant. A criação do Instituto se deu motivado por José Álvares de Azevedo, brasileiro, por ter estudado no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, criado no século XVIII. O médico da família imperial influenciou a fundação do Instituto e tornou-se seu primeiro diretor, Dr. Xavier Sigaud. No ano de 1857, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que foi idealizado por Ernesto Hüet, francês, professor e diretor do Instituto de Bourges. Dois anos antes, Hüet iniciou sua prática pedagógica com apenas dois alunos surdos. A educação era voltada para a faixa etária de 7 a 14 anos, sendo caracterizada pelo ensino profissionalizante e a educação literária. Após cem anos de sua criação, passou a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (Jannuzzi, 2012; Mazzotta, 1996;).

Apesar dos vários tipos de deficiência existentes, apenas uma parcela bastante pequena das populações cega e surda foi beneficiada à época. Em 1872, a população dos cegos era de 15.848 e dos surdos, 11.595. Os beneficiados com atendimento nos institutos acima referidos eram de 35 deficientes visuais e 17 auditivos. A oferta de educação a qualquer tipo de atendimento aos deficientes intelectuais foi omissa, pois não havia interesse em educar essas pessoas, que eram caracterizadas, geralmente, com termos pejorativos. Em 1874, o atual Hospital Estadual de Salvador, situado na Bahia, iniciou um atendimento aos deficientes mentais, mas sem possibilidade de caracterizá-lo como educacional (Mazzotta, 1996).

Ainda no Governo Imperial, com a criação do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), atuais denominações, surgiam as primeiras discussões a respeito da Educação Especial. O Imperador D. Pedro II convocou um congresso que abordava temas como a sugestão de currículo e a formação de professores para cegos e surdos, porquanto as ideias e profissionais eram oriundos do exterior e não havia profissionais preparados para lecionar nessas escolas. O investimento financeiro governamental foi generoso, ultrapassando valores destinados ao ensino superior. Em 1891, o IBC e INSM receberam juntos 251.000\$000 contos de réis, enquanto a Escola Superior de Minas recebeu 221.000\$000 contos de réis. Tal privilégio se deu porque aquelas instituições eram ligadas diretamente ao Poder. Não existia qualquer órgão responsável por aqueles institutos, somente em 1973 ficaram subordinados aos Centros Nacionais de Educação Especial - CENESP, quando estes foram criados (Jannuzzi, 2012).

No tocante à Educação Especial, um avanço tímido pôde ser percebido, após as medidas de criação dos institutos e atendimento aos deficientes: iniciavam-se as discussões sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais e a conscientização acerca do tema. O crescimento de instituições para atender pessoas com deficiência foi notório com o passar dos anos. Inicialmente, apenas as pessoas com surdez e cegueira tinham sido contempladas, mais tarde as deficiências mentais também foram atendidas. Durante o Brasil-Império, oito instituições foram criadas em um intervalo de 15 anos (1874 a 1889): duas instituições para deficientes mentais e seis instituições para deficientes visuais e/ou deficientes auditivos e/ou múltiplos. No Brasil-República,

o cenário continuou em expansão com a criação de 28 instituições até 1929. Entretanto, é relevante ressaltar que durante os 31 anos iniciais da República (1889-1920) sete instituições para deficientes mentais foram criadas e oito instituições para as demais deficiências (visão e/ou adição e/ou múltiplos). Contudo, entre 1920 e 1929, treze instituições foram estabelecidas: sete para deficiência mental e seis para as demais deficiências. O intervalo foi de apenas nove anos, mas teve um efeito bastante considerável no que tange ao atendimento de pessoas deficientes (Mazzotta, 1996).

O atendimento aos deficientes não era uniforme. Havia duas correntes: a médico-pedagógica e a psicopedagógica. A primeira, altamente segregadora, se caracterizava pela educação dos anormais em hospitais. Sua missão era identificar e educar os desprovidos de inteligência. A segunda visava identificar os problemas decorrentes da deficiência. Diagnósticos, por meio de escalas de inteligência, eram realizados a fim de definir a deficiência para que o encaminhamento às escolas especiais pudessem ser realizados. Tal procedimento deu origem às classes especiais para deficientes mentais. Ainda que segregadora, essa medida possibilitou aos deficientes sair do silêncio e buscar meios para participar da sociedade (Jannuzzi, 2012; Mantoan, 2003; Mazzotta, 1996; Miranda, 2008).

Segundo Mazzotta (1996), após a Primeira Guerra Mundial, período entre os anos de 1914 a 1918, identificou-se que grande parcela da população era analfabeta. Com a economia acelerada e o desenvolvimento industrial crescente, a expansão do ensino primário foi necessária para capacitar a mão de obra da indústria, cada vez mais especializada.

No Brasil, na década de 1920, a Escola Nova - movimento de reforma educacional - tentava inserir um modelo diferente de Educação, com escolas diferentes do sistema tradicional, que acompanhassem as transformações vividas no Pós-Guerra, de desenvolvimento industrial e o crescimento da economia brasileira. A pedagogia desse movimento definia a democratização da educação, em que o seu acesso era destinado a todos. O número de instituições aumentou bastante nesse período, como citado acima. Psicólogos oriundos da Europa chegavam ao Brasil para dar a formação necessária aos professores brasileiros. Ao final dessa década, a psicóloga russa Helena Antipoff chegava ao Brasil para dar o suporte à criação de serviços de diagnósticos, bem como classes e escolas especiais, assumindo a responsabilidade pela formação de profissionais que, posteriormente, trabalharam com o ensino especial. Ela defendia a organização do espaço, a metodologia adotada associada à psicologia, mas o conteúdo e o conhecimento ficaram preteridos. Antipoff ajudou a formar as classes especiais, retirando os alunos incapazes do ensino regular e participou do movimento de criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, em 1954. (Jannuzzi, 2012; Mazzotta, 1996; SEEDF, 2010)

Um problema encontrado na Escola Nova foi quanto à identificação dos alunos considerados atípicos. Todos aqueles que não apresentavam comportamento esperado pelo corpo docente eram encaminhados às classes especiais, deixando o ensino regular com classes

homogêneas. A Escola Nova pregava a diminuição das desigualdades sociais, extinguindo do ensino regular os indivíduos que apresentavam qualquer característica que fugia dos padrões determinados pelo corpo docente, como: aprendizagem lenta, indisciplina, abandono familiar, distúrbios graves, lesões orgânicas, enfim, todos estigmatizados como deficientes mentais e que precisavam de uma educação própria e especializada devido ao facto de não conseguirem acompanhar os demais alunos, que eram atribuídas síndromes orgânico-neurológicas. A educação dessa população significava, para o governo vigente, uma economia considerável, pois evitaria a manutenção de manicômios, asilos ou presídios, que abrigavam essas pessoas. Não havia preocupação em identificar e classificar cada deficiência, fosse temporária ou permanente (Miranda, 2008).

A educação começava a tomar novos rumos com a ampliação dos ensinos primário, secundário e superior e o surgimento da Universidade de São Paulo - USP (Miranda, 2008). Entre as décadas de 1930 e 1940 a educação se voltava para as pessoas ditas 'normais' e o avanço da Educação Especial novamente se tornava tímido. Na década de 50, a expansão de classes especiais se deu por instituições públicas e privadas, sem fins lucrativos, como a Sociedade Pestalozzi do Brasil, fundada em 1945, por Helena Antipoff e a APAE.

Em 1954, a Sociedade Pestalozzi organizou uma formação aos professores para a educação de pessoas com deficiência intelectual, devido não existir curso preparatório para essa área à época. Na segunda metade do século XX, a oferta às pessoas com deficiência era diferenciada. Quarenta instituições, todas públicas, atendiam pessoas com deficiência intelectual e quatorze estabelecimentos, sendo nove públicos, faziam atendimento a outros tipos de deficiência. Finalmente, o governo federal criava campanhas para atender as pessoas com deficiência, primeiramente aos surdos, depois aos cegos e, por fim, aos deficientes intelectuais. Durante a década de 60, foi possível perceber o avanço da Educação Especial com o registro de oitocentos estabelecimentos de ensino especial para os estudantes com deficiência intelectual (Mazzotta, 1996).

Em 1969, os Países Nórdicos iniciaram um questionamento no tocante às práticas segregativas sociais e educacionais. A ideia era iniciar a prática do princípio da normalização, que se refere a atividades do cotidiano em todas as áreas da vida, não apenas de cunho educacional, independentemente de sua "incapacidade, dificuldade ou inadaptação" (Mantoan, 2003 p.15).

A ideia segregacionista começa a dissipar-se e a dar lugar às práticas integracionistas a partir da década de 1970, que foi marcada pela elaboração de políticas públicas a serem aplicadas em todo território nacional brasileiro, promovendo a expansão e melhoria do atendimento às pessoas com necessidades especiais, permitindo seu acesso às diferentes esferas sociais como educação, trabalho, lazer e família (Miranda, 2008; Omote, 1999).

Somente na década de 50 do século XX surge um movimento que tende a aceitar as pessoas com deficiências e integrá-las tanto quanto possível à sociedade.

“A ideia de integração surgiu para derrubar a prática de exclusão social a que foram submetidas as pessoas deficientes por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiências eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência” (Sassaki, 1997, p. 30-31).

Segundo Chicon (2013), a integração significa a inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade, mas tendo ela que se adaptar ao meio. Esse movimento foi um importante passo para o processo educacional especial, mas o conceito de integração deve ficar bem claro aos nossos olhos, pois este só acontece realmente se a pessoa com deficiência estiver de alguma forma capacitada para enfrentar barreiras existentes na sociedade.

O processo de integração iniciou-se alocando os alunos especiais em turmas regulares. Essa inserção social desenvolveu o princípio da normalização, definido pela Política Nacional de Educação Especial (MEC, 1994) como forma de normalizar o contexto social das pessoas com necessidades especiais, oferecendo-lhes modos e condições de vida semelhantes dos demais integrantes da sociedade. A normalização se caracterizou por aceitar as diferenças existentes entre as pessoas, dando-lhes condições para desenvolver suas capacidades. Esse princípio englobou aspectos da vida cotidiana e não apenas da área educacional (Mantoan, 2003). Omote (1999) afirma que a nomenclatura não tem importância – normalização, integração ou inclusão – o que verdadeiramente interessa é construir uma sociedade justa, com a oferta de condições dignas, independente de sua incapacidade.

Em meados da década de 1980, um movimento educacional iniciado nos Estados Unidos da América começava a despertar o interesse da comunidade internacional – Regular Education Initiative – REI ou General Education Initiative - GEI. Esse movimento expressava a necessidade de fundir a Educação Regular com a Especial, em um único sistema educacional, oferecendo a todos uma educação de qualidade. A sua proposta era incluir crianças especiais, sem qualquer exceção, no ensino regular, fundamentando-se na educação de alcance para todos, com a não discriminação de deficientes, de culturas e de gênero. Esse movimento foi o início do modelo ideal de inclusão (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999; Mantoan, 2003; Miranda, 2008; Omote, 1999).

No final dos anos de 1980, surgia no cenário internacional o movimento caracterizado pela inclusão. Muitas pesquisas abordavam a temática e muitos pesquisadores se viram insatisfeitos com

a perspectiva integracionista, propondo uma mudança de paradigma. A inclusão já foi vista como um processo de inserir pessoas com deficiência no ensino regular, matriculando-as em todos os seus níveis, sem qualquer discriminação. No entanto, muitas correntes traziam a questão da inclusão como uma nova prática social, que se inicia na educação e se estende por todas as esferas sociais, garantindo às pessoas com necessidades especiais a construção do sujeito dentro de uma sociedade igualitária (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999; Miranda, 2008; Omote, 1999; Silva, 2010).

Paradigma é um modelo, uma concepção moderna dotada de regras, normas, crenças, valores e princípios pertencentes a um dado grupo e que determinam um comportamento (Mantoan, 2003). Não há como mencionar a abordagem da inclusão sem fazer referência à exclusão. Esses conceitos estão fortemente ligados e, portanto, para identificar e discutir questões sobre a inclusão é preciso analisar a exclusão. A inclusão só se justifica porque a exclusão está consolidada em nossa sociedade. Um termo é vinculado ao outro pela sua negação (Omote, 1999; Pessoti, 1984; Silva, 2010).

A inclusão nada mais é do que a educação como um direito de todos, efetivamente, permitindo o acesso à escola, bem como a sua permanência nela. É imprescindível distinguir os conceitos de inclusão e integração. A inclusão refere-se à “promoção de oportunidades igualitárias de participação” (Ferreira & Martins, 2007, p.22), em que a escola combate qualquer forma de exclusão, segregação e discriminação no ambiente escolar (Machado, 2009; Santos & Paulino, 2008). Trata-se de um processo que reafirma a participação social (individual ou coletiva), a partir dos princípios democráticos, seja por qualquer cidadão.

Nessas condições, a escola garante o acesso e a aprendizagem a todos os alunos com tratamento isonômico. O processo de mudança é constante. É preciso ajustar o meio para atender às necessidades de todos, sem exceção, com o estabelecimento de novas práticas, determinando assim a exclusão como algo inaceitável, rejeitando toda forma de discriminação ou eliminação do sujeito social. Aprofundar as diferenças nutre a exclusão, deixando de ver o sujeito em si e passando a tratar apenas da diferença. O modelo médico acentua questões da deficiência em si e não aborda elementos psicopedagógicos do desenvolvimento e da aprendizagem.

Ao contrário da inclusão, a integração garante apenas a inserção do aluno com deficiência nas escolas de ensino regular, sejam públicas ou privadas. A integração não garante uma educação de acesso a todos, podendo apresentar práticas excludentes e de segregação, pois na aprendizagem e na vida não há condições igualitárias. Segundo Mantoan (2003), a escola, na perspectiva integracionista, não muda por completo, mas são os alunos que mudam para adaptar-se às exigências da escola. Para a perspectiva da educação inclusiva, a qualidade da educação deve atingir todos, sem exceção. A escola auxilia na construção do indivíduo crítico, oportunizando a aprendizagem, considerando suas limitações (Beyer, 2002; Silva, 2010).

Para garantir o acesso de uma educação de qualidade a todos, foi constituída a Declaração de Salamanca, não apenas às pessoas com deficiência, mas a todos que enfrentam dificuldades de ingressar nas escolas devido às diversas barreiras encontradas. Dessa forma, os princípios para a Educação Inclusiva foram positivados na Declaração de Salamanca, documento base para a elaboração da legislação e políticas públicas voltadas para a Educação Especial do Brasil (UNESCO, 1994).

O documento determina a garantia à educação aos que apresentam necessidades educacionais especiais, termo positivado na Declaração, mas, por muitos, interpretado de forma equivocada. As Necessidades Educacionais Especiais - NEE - abordam não apenas os deficientes, como também indígenas, quilombolas, artistas circenses, pessoas com dificuldades graves de aprendizagem, com liberdade assistida, hospitalizadas, além das que estão à margem da sociedade. Não há como limitar o público beneficiado com esse documento, que foi a chave para a elaboração das políticas educacionais nacionais brasileiras.

Para que a inclusão seja efetiva, faz-se necessário aceitar, respeitar e celebrar a diferença, e ainda redimensionar a escola e as práticas educativas, considerando o conhecimento que cada indivíduo traz ao ambiente escolar.

Com a inclusão, a classificação das deficiências na Educação ficou relegada a um segundo plano, por enfatizar a construção do sujeito em si e não a deficiência, como muito se fazia. A permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais na escola se dá com um sistema de apoio efetivo ao professor e ao aluno, com a utilização de recursos necessários para o desenvolvimento de uma turma diversificada. O paradigma da inclusão passa a ser visto por outro prisma, como processo de reflexão e ação, permitindo uma mudança efetiva nos conceitos, nas políticas públicas e na ação pedagógica, contrariando a ideia integracionista e garantindo o direito à educação para todos, sem exceção. A inclusão ultrapassa a mera presença física nas escolas regulares, o que implica mudança de atitude e colaboração entre os actores educativos (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1999; Silva, 2010).

Essa perspectiva pedagógica conta com a participação efetiva da UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation – e da UNICEF – United Nations Children’s Fund – para promover as discussões acerca do tema, realizando ações e reuniões dentro de um contexto internacional, trazendo à tona modelos educacionais do mundo todo, bem como a tentativa de permitir o acesso à educação a todos. Algumas reuniões podem ser destacadas como a Convenção dos Direitos da Criança - Nova York (1989); Conferência Mundial de Educação para Todos - Jomtien (1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais - Salamanca (1994); e Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos - Dakar (2000).

Na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais foi produzido

documento de grande relevância para a Educação para Todos: a Declaração de Salamanca, que contou com a participação de 88 países, os quais se posicionaram a favor da urgência da mudança do sistema educacional, sem destacar qualquer condição do indivíduo, seja física, intelectual, social, linguística, étnica. Esse documento ressalta que a escola deve adaptar-se à diversidade nela encontrada e esclarece que a inclusão se refere a “crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados”. Esclarece ainda que a expressão ‘necessidades educativas especiais’ é utilizada para designar deficiências ou dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca – Espanha, em colaboração com a UNESCO (1994), elaborou um documento que proclama: todas as crianças têm direito à educação, dando-lhes oportunidades de atingir um nível considerável de conhecimento; as crianças apresentam características próprias, com interesses, habilidades e necessidades diferenciadas; o ensino e os programas educacionais devem ser organizados de modo a atender a todo grupo de estudantes, considerando a diversidade encontrada na escola; alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, sejam elas públicas ou privadas, satisfazendo suas necessidades com uma pedagogia centrada no estudante; as escolas devem encontrar meios de alcançar a Educação para Todos, sendo o lugar propício para combater atitudes discriminatórias, formando comunidades acolhedoras, além de construir uma sociedade igualitária, respeitando a diferença e a dignidade da pessoa humana.

Surge no Brasil, a partir da década de 90 do século XX, o movimento de inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular. Como já foi visto, o preconceito e exclusão sofridos pelas pessoas com deficiência durante toda a história foram sem dúvida a maior barreira por elas enfrentada, sendo que muitas atitudes discriminatórias ainda são encontradas nos dias atuais.

Baseado em Sasaki (2003), a história da atenção educacional para pessoas com necessidades educacionais especiais pode ser dividida em quatro fases de desenvolvimento, sendo elas: a) fase de exclusão, em que não houve qualquer recurso educacional disponibilizado às pessoas com deficiência, inclusive outros serviços de apoio também não aconteceram; b) fase de segregação institucional- ocorreu quando as pessoas com deficiência tiveram atendimento em instituições religiosas ou mesmo filantrópicas e assim iniciou uma educação especial voltada a essas pessoas que passaram a ser institucionalizadas e o modelo médico-pedagógico começou a ser concretizado; c) fase da integração - teve o surgimento de classes especiais dentro do espaço das escolas comuns, o intuito não foi por questões humanitárias, mas garantir que esse público não interferisse no ensino regular, pois não foram feitas adequações nos currículos e nos métodos para o público diferenciado. No entanto, a integração pode ser vista como um benefício social e educacional aos estudantes, que outrora estavam institucionalizados, e puderam dividir o mesmo

espaço com os demais estudantes; d) fase da inclusão - foi iniciada nos anos 80 com a implementação de classes inclusivas em diversos países, inclusive no Brasil, com o objetivo de eliminar barreiras físicas, programáticas e atitudinais aos estudantes com necessidades educacionais especiais para que pudessem ter acesso a tudo aquilo que permita o seu desenvolvimento global. No Brasil, a inclusão escolar tem sido amplamente adotada e no Distrito Federal toda a rede pública de ensino é considerada inclusiva.

“O movimento atual da Educação Especial propõe a mobilização da escola para a inclusão de portadores de necessidades educativas especiais. Esse movimento surpreende a escola e a instiga a refletir sobre os fundamentos desta nova concepção e sobre a especificidade de sua tarefa na convivência com essa clientela, assim como sua consideração na organização de todo o trabalho pedagógico da escola (Ribeiro et al., 2003, p. 41).

Através da Declaração de Salamanca em 1994 e da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, ambas ainda em vigor, os estudantes com necessidades educacionais especiais passam a ter o acesso igualitário à educação, tendo a escola que se adaptar às necessidades específicas de cada um deles, permitindo assim a inclusão no processo educacional. Esse processo contribui para a construção de uma sociedade mais justa, fazendo com que a igualdade reconheça as diferenças de cada um dos estudantes, em que os diferentes sejam tratados com igualdade e que a diferença não produza efeitos discriminatórios. De facto, nem todas as pessoas com deficiência necessitam que a sociedade seja modificada, pois muitas apresentam aptidão para serem sujeitos participantes ativos, outras não terão uma participação plena por terem limitações dentro dessa mesma sociedade.

No contexto escolar, o pressuposto da inclusão é que sejam ofertadas oportunidades de aprendizagem a todos indistintamente, respeitando a diversidade de sua clientela (Ribeiro et al., 2003). Conforme Sasaki (1997), a prática da inclusão repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação. A perspectiva da inclusão pretende dar condições aos estudantes para que se desenvolvam, seja no aspeto social, seja no intelectual, oportunizando adequadamente métodos e técnicas pedagógicas e a flexibilização do currículo, analisando cada necessidade específica, para desenvolver as potencialidades de cada ser.

A Declaração de Salamanca ressalta, no item 26, que a criação de escolas inclusivas requer a formulação de políticas claras e decisivas de inclusão e um adequado financiamento, lançamento de programas educativos, programas de orientação e formação profissionais e os necessários serviços de apoio. Também se fazem necessárias mudanças na escolarização, tais como: programa de estudos, construções, organização de escola, pedagogia, avaliação, ética escolar etc.

A educação inclusiva beneficia todos os estudantes, sejam eles com ou sem deficiência. Aos estudantes com deficiência, pode-se enumerar diversos os benefícios, tais como: o desenvolvimento da apreciação pela diversidade individual; a aquisição de experiência direta com variação natural das capacidades humanas; a demonstração crescente de responsabilidade e melhora da aprendizagem através do ensino entre seus pares; a melhor preparação para a vida adulta dentro de uma sociedade diversificada, através da educação em classes heterogêneas; a experiência do apoio acadêmico adicional por parte do corpo docente; a participação como aprendizes a partir de condições instrucionais diversificadas, como o aprendizado por cooperação, uso de tecnologias baseadas em centros de aprendizagem. Os estudantes sem deficiência beneficiam com o acesso a uma gama mais ampla de modelos de papel social, atividades de aprendizagem e redes sociais; o desenvolvimento, em um crescente, de conforto, confiança e a compreensão da diversidade individual dos indivíduos e de outras pessoas; a melhor preparação para a vida adulta em uma sociedade diversificada, por meio de uma educação que prima pela heterogeneidade; o recebimento de instrução adicional por parte dos colaboradores da educação comum; o benefício da aprendizagem por diferentes condições instrucionais. Sasaki (1997) acredita viver a fase de transição entre a integração e a inclusão. É compreensivo que, na prática, ambos os processos sociais co-existam por mais algum tempo até que, gradativamente, a integração esmaça e a inclusão prevaleça. O desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais podem ser vivenciadas em ambos os grupos e as relações positivas dentro do grupo escolar (Hehir, Pascucci & Pascucci, 2016; Sasaki, 2003).

1.1.2 Marcos Político-Legais da Educação no Brasil e Índice de desenvolvimento da Educação Básica no Distrito Federal

A educação em si é um ponto muito polêmico no Brasil. A obrigatoriedade da escolaridade reservou a todos os cidadãos brasileiros o direito a uma educação de qualidade. Esta, mais de direito do que de facto, apresenta-se cheia de distorções nos diferentes estados brasileiros e no Distrito Federal, considerando o regime de colaboração entre os entes federados, a saber, a União, estados, Distrito Federal e municípios. Para garantir o direito fundamental de todos à educação, constante na Carta Magna brasileira de 1988, o Ministério da Educação decidiu efetivar a inclusão educacional, baseando-se nas recomendações da Declaração de Salamanca, que proclama o direito da criança à educação. Esta oportuniza à criança condições para atingir níveis de aprendizados adequados, respeitando as peculiaridades de cada uma como características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. Para as pessoas com necessidades especiais devem ser-lhes oferecidas condições de acesso à educação com práticas diferenciadas, respeitando suas necessidades e limitações, de modo a combater atitudes discriminatórias. A Declaração de

Salamanca (UNESCO, 1994) e suas Linhas de Ação sobre necessidades educacionais especiais proclamam que as escolas comuns são um meio eficaz de combate às atitudes discriminatórias e excludentes, por meio do acolhimento indiscriminado, independentemente de qualquer condição que a pessoa apresente.

Gracindo (2007) aponta que para delimitação de políticas públicas faz-se necessário considerar o seguinte tripé: 1) qualidade, 2) democratização, 3) público e privado. No entanto, ao percorrer o país, é possível perceber as falhas nas políticas públicas voltadas para a Educação, bem como a sua fragilidade, seja nos grandes centros ou nas áreas afastadas deles. Não há uniformidade da sua oferta nos municípios do país, nas diferentes Unidades Federativas, apesar de haver garantia de verbas, federais e estaduais, distribuídas proporcionalmente ao número de habitantes.

Muitas divergências se apresentam no cenário educacional brasileiro. A democratização do ensino deveria ser aplicada urgentemente, mas o governo, garantidor de direitos fundamentais, não tem conseguido assegurar o acesso e o sucesso escolar a todos, tampouco evitar a evasão escolar. A formação dos professores é outra questão bastante discutida no meio educacional (Miranda, 2008; Mantoan, 2003; Vieira & Oliveira-Ramos, 2018). É possível afirmar que, em alguns locais, a educação é literalmente esquecida. Há lugares sem quaisquer condições de criar um ambiente educacional, quiçá um sistema educacional de qualidade. Há locais sem estruturas físicas, incluindo saneamento básico, faltando em uns os recursos materiais, em outros os recursos humanos e, ainda, aqueles que não possuem recursos materiais e humanos.

Diante das muitas distorções apresentadas nas políticas públicas educacionais, a Educação Especial, aos poucos, tem conquistado espaço nas ações que permeiam a educação. Muito tem avançado a legislação educacional brasileira no tocante ao amparo da Educação Especial, se comparado ao início do século XX, em que a abordagem dessa temática era bem pouco expressiva.

Desde a década de 30 por meio da Constituição Política da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, a garantia aos direitos das pessoas com deficiência começou a ser expressa no direito brasileiro. Um único artigo constitucional foi positivado em relação a essa temática, que abordava da seguinte forma em seu artigo 138, alínea ‘a’: “incumbe à União, os Estados e os Municípios, nos termos das leis respectivas, a garantia de assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais cuja orientação procurarão coordenar”.

Em 1967, uma nova Constituição foi escrita, sendo reformulada dois anos depois, em 1969. O texto constitucional, em seus artigos 175 a 180, fazia menção à educação, porém, sobre a Educação Especial a única referência ocorre no parágrafo 4º do artigo 175: “Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e sobre a educação dos excepcionais”, em consonância à Lei de Diretrizes e Bases– LDB – Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 que apontava o direito à educação aos excepcionais, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Em 1971, a Lei

n. 5.692, em seu artigo 9º, alterou o texto da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, definindo um tratamento especial aos alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, ainda em vigor e com Emendas Constitucionais que alteram o seu texto, foi elaborada após um período de grandes mudanças sociais, econômicas e culturais. A redação do seu texto reservou um capítulo exclusivo dedicado à educação (art. 205 a 214). No artigo 208 do texto constitucional, em seu inciso III, foi disponibilizado o atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais, direito expresso da seguinte forma: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O texto constitucional contempla o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, entretanto, não esclarece quais são os tipos de deficiência. Em 1999, por meio do Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999, os tipos de deficiências foram listados, contemplando as deficiências física, sensorial, intelectual e múltipla. Esse inciso ainda tem provocado muitos questionamentos nas Casas do Poder Legislativo, devido aparecer não apenas no texto constitucional, mas também no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Em meados do século XX, surgem em todo mundo movimentos sociais em defesa de uma sociedade mais justa e igualitária, na luta contra toda e qualquer forma de discriminação e exclusão que limitam ou impedem o exercício da cidadania por qualquer pessoa.

Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien -Tailândia mostra um cenário de crianças e jovens sem escolaridade por todo o mundo. Com o objetivo de transformar o ensino, superando processos de exclusão e assegurando o acesso e a permanência de todos na escola, a educação de qualidade torna-se possível com a elaboração e implementação de políticas educacionais. Estas tinham que promover a universalização do ensino, a oferta da educação infantil, o atendimento estruturado para a alfabetização, para a educação de jovens e adultos e a gestão democrática nas escolas (UNESCO, 1998).

A partir do ano de 1994, o Brasil publica a Política Nacional de Educação Especial, sob o paradigma integracionista, fundamentado no princípio da normalização, e torna as características um impedimento para sua real inclusão sócio educacional. Esse documento descreve as modalidades de atendimento em Educação Especial no Brasil, sendo: “escolas e classes especiais; atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; o ensino itinerante, as oficinas pedagógicas; a estimulação essencial e as classes comuns” (MEC, 1994, p.7). A estrutura da Educação Especial era substitutiva e paralela, e o acesso ao ensino regular era condicionado. Na orientação da matrícula em classe comum eximia toda responsabilidade da escola na formação do estudante e afirmava que a matrícula era um processo de integração e as pessoas com deficiência poderiam ser inseridas no ensino regular, caso conseguissem acompanhar as atividades

curriculares, juntamente com os demais alunos. Nessa época, a figura do professor integrador e do professor itinerante era muito constante. Nessa concepção, a ressignificação da educação não foi alicerçada na inclusão, devido classificar os estudantes e os identificar como limitados na obtenção de êxito, segregando-os mais uma vez.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n. 9.394 (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) é atualmente a norma que norteia as diretrizes da educação em todo território brasileiro, em seu artigo 58, amplia o público determinado para o atendimento educacional especializado, que se trata da educação especial, no texto constitucional: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Este artigo demonstra que o público alvo da Educação Especial se amplia demasiadamente, pois o termo ‘necessidades especiais’ é bastante abrangente e muito complexo, incluindo não só as pessoas com deficiência, mas também transtornos funcionais específicos e dificuldades de aprendizagem. A última versão dessa lei (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) e a Resolução n. 2 (Conselho Nacional de Educação, 2001) abordam a questão da educação especial, apresentando divergências, ao orientar a questão das matrículas dos estudantes nas escolas comuns, mantendo a possibilidade do atendimento educacional especializado substitutivo à escolarização. Essa prática, ainda segregativa, incomoda por manter alto número de deficientes fora da escola, mesmo estando em idade escolar e a matrícula de estudantes com deficiências sendo feita, em sua maioria, em escolas ou classes especiais.

A LDB (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) reza que a educação especial é uma modalidade de ensino, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino aos alunos com necessidades especiais. Entretanto, se necessário, o atendimento educacional especializado será realizado em classes/escolas sempre que, em razão das condições específicas do aluno, não puder ser feita sua integração no ensino regular. O texto apresenta uma segregação aparente, visto que se houver dificuldade em sua inserção no ensino regular, o atendimento educacional especializado será realizado de outra forma que não a classe comum. Ao contrário, a Resolução n. 2 (Conselho Nacional de Educação, 2001) preconiza que o atendimento educacional especializado deverá ser feito de modo colaborativo em classe comum, nunca substitutivo, em qualquer nível ou modalidade da Educação Básica.

Em 2001, novo documento foi elaborado para nortear a educação especial, no Brasil: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A oferta da educação especial mais uma vez se amplia e os estudantes que podem ser atendidos por essa modalidade de ensino passam a ser as pessoas com deficiência, seguindo orientações do Decreto n. 3.298 de 1999, que dispõe sobre as condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, estudantes com altas habilidades (superdotação), além das dificuldades de

aprendizagem não vinculadas a uma causa orgânica específica. As dificuldades de aprendizagem abrangem uma variedade de necessidades educacionais, tais como: “dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores de comportamento; e, ainda, a factores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de carácter sociocultural e nutricional” (MEC, 2001 p. 45). Com essa descrição, pode-se afirmar que qualquer estudante, em algum momento da sua vida acadêmica, poderá ter alguma necessidade educacional especial, seja temporária ou permanente. Esse documento define a educação especial como sendo um “conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais (p.45)”.

O Brasil é signatário da Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Essa Convenção é um dispositivo legal que reafirma o direito à educação, baseado nos princípios da inclusão e considera discriminação a diferenciação pela deficiência em si. No entanto, esclarece que a diferenciação pela deficiência não é discriminação se aquela promover o desenvolvimento da pessoa, beneficiando-a ou incluindo-a, nunca para privá-la de um direito.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada em 2006 (Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009), ratificada pelo Brasil como emenda à Constituição, determina que as políticas públicas sejam fundamentadas na inclusão social e educacional. Esse documento internacional altera a definição de deficiência, que antes era calcada no modelo integracionista, em que o deficiente deveria se adaptar às condições existentes na sociedade. Para clarificar o conceito, o artigo 1º da Convenção determina que “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. A sociedade ajustará as condições para que as pessoas com deficiência possam viver com autonomia e exercer sua cidadania, adaptando o que for necessário. Diante disso, a educação torna-se um direito inviolável com igualdade de oportunidades em todos os níveis.

Muitas nomenclaturas já foram utilizadas para denominar as pessoas com deficiência, no entanto, desde 2008, ficou determinado na Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiências que o termo a ser utilizado seria ‘Pessoas com Deficiência’. O movimento que revelou a expressão queria que a deficiência não fosse velada, bem como a garantia da dignidade diante da realidade, a valorização das diferenças e as necessidades a que cada deficiência requer. A Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência é um órgão que atua na coordenação das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência em conjunto com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

A educação especial era destinada apenas a um público específico que apresentava diversos tipos de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. Para desmistificar esse quadro, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determinaram que a inclusão fosse alvo de todas as pessoas que apresentam qualquer dificuldade ou limitação. O Conselho Nacional de Educação descreveu os tipos de necessidades educacionais especiais do público específico, conforme preconiza o artigo 4º da Resolução n. 2 (Conselho Nacional de Educação, 2001), para os alunos que apresentam:

- “i) dificuldades acentuadas de aprendizagem, limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- ii) dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- iii) altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar conceitos, procedimentos e atitudes”.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE - foi elaborado em 2007 com o intuito de melhorar a educação no Brasil por um período de quinze anos, mas o programa foi interrompido bem antes de findar o prazo. O foco do PDE era a Educação Básica, que visava a valorização docente, com abordagem salarial, bem como em relação à qualificação profissional por meio de formações. No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE acenava para a acessibilidade arquitetônica das escolas, a formação docente e as salas de recursos multifuncionais (atendimento educacional especializado). Por meio do Decreto n 6.094 de 2007, implementou-se um Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação com 28 diretrizes com projeção de metas a serem atingidas pelas unidades escolares de todos os signatários. No referido Decreto, entre as metas é possível salientar que a alfabetização deveria ser realizada nos estudantes até oito anos de idade e a verificação condicionada a exames externos, com divulgação realizada no IDEB pelo Inep. O Plano de Metas visava fortalecer a inclusão educacional, garantindo o acesso e permanência na escola dos estudantes com necessidades específicas, inclusive quanto à realização das avaliações externas com uso de tecnologias assistivas, ou seja, recursos diferenciados a cada estudante.

Muitos programas objetivando a melhora da Educação Básica são criados, porém muitos não se efetivam, assim também ocorre com a Educação Especial. Ao longo de sua história o público-alvo aumentou consideravelmente, entretanto, é preciso direcionar e efetivar as questões em relação à Educação Especial. O Decreto nº 6.571 de 2008 define no artigo 1º “a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Os alunos com deficiência, matriculados na rede pública de ensino, eram computados em duplicidade para não haver prejuízo à matrícula na educação básica regular, em relação aos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, oriundos de impostos. No Brasil, existem vinte e sete fundos, um para cada unidade federativa.

Para implementação do Decreto Presidencial n. 6.571 de 2008, a Resolução n. 04 (Conselho Nacional de Educação, 2010) vem determinar as diretrizes para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. A matrícula no sistema de ensino será destinada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns do ensino regular e o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Vale ressaltar que o Decreto n. 6.571 de 2008 restringia a oferta do atendimento educacional especializado a rede pública de ensino e a Resolução n. 04 (Conselho Nacional de Educação, 2010) ampliou a gama de instituições responsáveis por tal suporte, incluindo as privadas, por ser muito oneroso para o Estado. Essas instituições privadas fazem parte da história das pessoas com deficiência no Brasil, pois conseguiram mostrar que elas possuem uma identidade.

Em 2008 criou-se a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e pode ser considerado um avanço nas políticas públicas educacionais inclusivas, pois tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades dentro das unidades escolares de ensino regular.

Com o intuito de estabelecer novas diretrizes para o dever do estado com a Educação Especial, promovendo a educação inclusiva em todos os níveis de ensino e a aprendizagem ao longo da vida, o Decreto n. 7.611/2011 foi promulgado, revogando o Decreto n.6571/2008. O texto assegura que a Educação Especial ocorra preferencialmente na rede regular de ensino, observando as adequações específicas e necessárias a cada estudante efetivamente em ambientes que potencializem o seu desenvolvimento social e acadêmico.

Um marco na história da pessoa com deficiência foi a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n.13.146 de 2015, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), trata-se de um conjunto de normas e valores que predispõe que a pessoa com deficiência tem, em condições de igualdade, oportunidades sem sofrer discriminação. Além de diversos assuntos que contemplam as necessidades da pessoa com deficiência dentro dos 127 artigos que a compõem, a Lei Brasileira de Inclusão traz em seu cerne sistemas educacionais mais inclusivos quando determina que as escolas devem garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, devendo eliminar barreiras a todas as pessoas com deficiência, conforme artigo 28 da referida lei. Tal garantia se estende desde a educação básica à superior. O

atendimento educacional especializado é expresso no corpo do texto para garantir o pleno acesso ao currículo, visando o seu desenvolvimento com autonomia para o exercício da cidadania. Assim, apesar da matrícula em escolas regulares ser um direito constitucional a todos os estudantes, com ou sem deficiência, a falta de estrutura das escolas públicas para atender os estudantes com necessidades educacionais especiais é notória. Todos têm direito à educação de forma igualitária e de qualidade. No entanto, há locais insalubres, sem mobiliário e sem profissionais com formação adequada para atender os alunos da localidade em que vivem. Esse ponto ilustra que a legislação é muito bem escrita, contudo pouco efetiva, conforme preconiza a Lei n. 13.005 de 2014.

O Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei n. 13.005/2014, traçou vinte metas para a década 2014-2024 com objetivo de melhorar os índices da qualidade da educação no Brasil.

O Plano Nacional de Educação, na ‘Meta 4’, traz reflexões acerca do ensino às pessoas do público alvo da Educação Especial de modo a oferecê-lo de forma universal aos estudantes de 4 a 17 anos dentro da rede regular de ensino e o AEE – atendimento educacional especializado concomitantemente, entretanto, Saviani (2017, p.82) alerta em relação à redação do documento para que não se torne apenas uma “carta de intenções”. Dois eixos, dentro da Meta 4, podem ser pontuados: a formação docente para exercer a educação inclusiva e o incentivo financeiro para melhoria da oferta do ensino inclusivo. Tais eixos podem potencializar a qualidade da educação.

O Brasil tem-se preocupado em relação à qualidade educacional do país, tanto que a “Meta 7” propõe fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, de modo a atingir as projeções determinadas pelo IDEB (Brasil, 2014). Este não é o único indicador de qualidade da educação no Brasil, no entanto, o IDEB avalia dois elementos consideráveis: a taxa de aprovação com o desempenho do estudante, o fluxo escolar. É calculado para três etapas da educação básica (anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) a cada dois anos nas seguintes competências: leitura e resolução de problemas, que são relevantes para o processo de escolarização. A qualidade da educação básica no Brasil é medida por meio do IDEB, que é o principal indicador de qualidade, que utiliza uma escala de zero a dez. A meta brasileira é alcançar 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais; e 5,2 no Ensino Médio até o ano de 2021.

Por se tratar de um país continental, o Brasil conta com cinco grandes regiões bem diferentes umas das outras, com características peculiares em cada uma delas. Fazer um estudo nas regiões brasileiras, bem como nas 27 unidades federativas brasileiras, poderia identificar o foco da questão e dar subsídios para elaborar políticas públicas mais eficazes. No Brasil, o IDEB³ - Índice de Desenvolvimento da Educação - é o indicador de maior relevância para avaliar a educação em

³ Os resultados do IDEB, referente ao ano de 2021, não foram divulgados até agosto de 2022.

cada segmento, considerando como variável principal o rendimento escolar. A universalização da educação não é questão, pois quase todas as crianças têm o acesso ao sistema de ensino facilitado. No entanto, os índices de repetência e de evasão escolar são considerados muito elevados, além da baixa proficiência obtida nas avaliações padronizadas por alunos do último ano de cada segmento da educação básica. A avaliação é aplicada ao final de cada segmento, sendo: o primeiro segmento para alunos do 5º ano do ensino fundamental, segundo segmento para alunos do 9º ano do ensino fundamental e terceiro segmento para alunos da 3ª série do Ensino Médio.

Diante desse quadro, é salutar colocar em evidência o Distrito Federal, a partir dos dados do IDEB, para traçar um esboço do desenvolvimento da aprendizagem do público da educação básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, visto que os estudantes brasileiros tiveram desempenho abaixo da média da OCDE em todas as áreas analisadas. As médias da OCDE são 493 para ciências e leitura e 490 para matemática. A proficiência em ciências e leitura varia em sete níveis (1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6) e em matemática de 1 a 6. Espera-se que o nível mínimo a ser atingido pelo estudante é o 2 (PISA, 2015).

Em todas as áreas analisadas, mais de 50% dos estudantes participantes brasileiros ficaram abaixo do nível 2, entretanto, em matemática esse quantitativo chegou a mais de 70%. Em ciências e leitura os dados mantiveram colocação em relação à anterior, ainda que ruim, atingindo 63ª colocação em ciências e 59ª em leitura. No entanto, em matemática a classificação sofreu queda em relação à avaliação de 2012, atingindo a 66ª posição. Os dados revelados no PISA refletem um cenário problemático no Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), visto que a idade dos participantes foi entre 15 anos e 3 meses e 16 anos e 2 meses (PISA, 2015). No Brasil e na República Dominicana as classes regulares, em relação ao número de alunos, apresentaram o maior índice de estudantes por professor, a média de 29. Enquanto na Finlândia, esse quantitativo foi de 10 estudantes por professor (PISA, 2015). Para minimizar os danos seria necessário rever a forma de investimento na educação brasileira, seja por meio de formação do corpo docente, por políticas públicas voltadas para a educação ou mesmo pela reavaliação do currículo (Base Nacional Comum Curricular).

Quadro 1 – Resultado Geral do IDEB no Brasil por Segmento e Metas Propostas

Ano de referência	Resultado Geral do IDEB no Brasil por Segmento			Metas		
	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Anos Iniciais 1º ao 5º ano	Anos Finais 6º ao 9º ano		Anos Iniciais	Anos Finais	
2005	3,8	3,5	3,4	---	---	---
2007	4,2▲	3,8▲	3,5▲	4,5	3,5	3,4

2009	4,6▲	4,0▲	3,6▲	4,8	3,7	3,5
2011	5,0▲	4,1▲	3,7▲	5,2	3,9	3,7
2013	5,2▲	4,2▲	3,7—	5,5	4,4	3,9
2015	5,5▲	4,5▲	3,7—	5,8	4,7	4,3
2017	5,8▲	4,7▲	3,8▲	5,5	5,0	4,7
2019	5,9▲	4,9▲	4,2▲	5,7	5,2	5,0
2021	---	---	---	6,0	5,5	5,2

▲ crescimento em relação à avaliação anterior

▼ decréscimo em relação à avaliação anterior

— estagnação em relação à avaliação anterior

Fonte: Adaptado pela autora por meio dos dados do sítio do INEP (2015; 2018; 2020).

Para fins de avaliação considera-se a pontuação de 0 a 10. O IDEB sintetiza informações relacionando o desempenho ao rendimento escolar, com provas padronizadas em todo o país. A importância dessa avaliação é identificar as escolas com baixo desempenho no que se refere ao rendimento escolar e à proficiência, além de fazer o monitoramento do desempenho acadêmico dos alunos dessas escolas por todo território brasileiro. A média da educação básica do Distrito Federal ficou acima da média nacional, mas requer cuidado especial para a melhora de seus índices, pois a meta de nenhum segmento foi atingida nessa Unidade Federativa. Nos resultados do IDEB, o Distrito Federal ocupou a quarta posição brasileira para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e a segunda para Ensino Médio (INEP, 2015).

Quadro 2 – Resultado Geral do IDEB no Distrito Federal por Segmento e Metas

Resultado Geral do IDEB no Distrito Federal por Segmento				Metas		
Ano de referência	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Anos Iniciais 1º ao 5º ano	Anos Finais 6º ao 9º ano		Anos Iniciais	Anos Finais	
2005	4,8	3,8	3,6	---	---	---
2007	5,0▲	4,0▲	4,0▲	4,9	3,9	3,6
2009	5,6▲	4,4▲	3,8▼	5,2	4,0	3,7
2011	5,7▲	4,4—	3,8—	5,6	4,3	3,9
2013	5,9▲	4,4—	4,0▲	5,8	4,7	4,1
2015	6,0▲	4,5▲	4,0—	6,1	5,1	4,5
2017	6,3▲	4,9▲	4,1▲	6,3	5,3	4,9
2019	6,5▲	5,1▲	4,5▲	6,6	5,6	5,2
2021	---	---	---	6,8	5,8	5,4

▲ crescimento em relação à avaliação anterior

- ▼ decréscimo em relação à avaliação anterior
- estagnação em relação à avaliação anterior

Fonte: Adaptado pela autora por meio dos dados do sítio do INEP (2015; 2018; 2020).

O resultado do IDEB acima inclui todas as redes de ensino, pública e privada, do Distrito Federal, entretanto quando a análise se volta apenas para a rede pública de ensino é possível perceber que piora nos indicadores, como abaixo se vê:

Quadro 3 – Resultado Geral do IDEB no Distrito Federal por Segmento das Escolas Públicas

Resultado Geral do IDEB no Distrito Federal por Segmento das Escolas Públicas				Metas		
Ano de referência	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Anos Iniciais 1º ao 5º ano	Anos Finais 6º ao 9º ano		Anos Iniciais	Anos Finais	
2005	4,4	3,3	3,0	---	---	---
2007	4,8▲	3,5▲	3,2▲	4,5	3,3	3,0
2009	5,4▲	3,9▲	3,2—	4,8	3,4	3,1
2011	5,4—	3,9—	3,1▼	5,2	3,7	3,3
2013	5,6▲	3,8▼	3,3▲	5,5	4,1	3,6
2015	5,6—	4,0▲	3,5▲	5,8	4,5	3,9
2017	6,0▲	4,3▲	3,4▼	6,0	4,8	4,4
2019	6,1▲	4,6▲	4,0▲	6,3	5,0	4,6
2021	---	---	---	6,5	5,3	4,8

- ▲ crescimento em relação à avaliação anterior
- ▼ decréscimo em relação à avaliação anterior
- estagnação em relação à avaliação anterior

Fonte: Adaptado pela autora por meio dos dados do sítio do INEP (2015; 2018).

Em 2015, a colocação no ranking do Distrito Federal é alterada consideravelmente, quando se trata da educação na rede pública de ensino, deixando-o em 4º lugar no segmento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 9º lugar para os anos finais do Ensino Fundamental e em 5º lugar para o Ensino Médio, com base nos índices de 2015. Ao comparar os resultados que a educação da rede pública de ensino atingiu em 2017, pode-se perceber que o DF manteve-se em 4º lugar no ranking do segmento dos anos iniciais do Ensino Fundamental e em 9º lugar no segmento dos anos finais do Ensino Fundamental, contudo a nota obtida teve um ligeiro aumento. Com o Ensino Médio houve uma queda significativa, o DF passou a ocupar a 7ª posição no cenário

brasileiro, ficando abaixo da média nacional, que foi 3,5 (IDEB, 2018). O Distrito Federal não conseguiu atingir a meta de qualidade, entre 2015 e 2017, em duas de três etapas de ensino avaliadas pelo IDEB. A situação se torna mais alarmante conforme o estudante avança e muda de segmento.

Apesar de muitas inconsistências encontradas na educação do Distrito Federal, o investimento em recursos humanos e materiais tem sido considerável para a Educação Especial. Conforme os dados apresentados pela SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – existem 683 escolas, sendo 670 escolas regulares de educação básica e inclusivas da rede pública de ensino do Distrito Federal e 13 centros especiais⁴. O quadro docente conta com aproximadamente 23.485 professores efetivos e 11.250 contratados temporariamente, dentre os quais mais 30 mil estão em sala de aula. A Rede Pública de Ensino do Distrito Federal não tem carreira para gestores, estes são eleitos pela comunidade escolar com vistas à gestão democrática, porém devem pertencer no quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação. A Educação Especial com atendimento exclusivo em classes especiais contempla 2.454 alunos e 3.176 alunos atendidos na Estimulação Precoce. De acordo como Censo Escolar de 2017, houve uma redução no número de estudantes atendidos nas classes especiais, 4.876 estudantes, o que se justifica pela inserção nas classes comuns inclusivas; já o atendimento na Educação Precoce aumentou sua oferta, antes com 2.678 crianças, porque o quanto antes inseri-las para estimulação com idade menor que aos três anos, melhor será o resultado. Em termos salariais, o Distrito Federal não tem ocupado, por vários anos consecutivos, as primeiras posições no ranking brasileiro. A remuneração dos professores deve ser considerada, mas não apenas, a fim de promover uma educação de qualidade. O investimento deve ser global, incluindo condições de trabalho, turmas com número apropriado de estudantes, reconhecimento profissional, além de boa formação aos professores, principalmente quando há estudantes com necessidades específicas em sala de aula.

A Educação Especial, antes identificada como atendimento educacional especializado e paralela à educação comum, hoje considerada uma “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidade, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (MEC, 2008). A Educação Especial tem por objetivo direcionar suas ações de modo a atender às especificidades de cada estudante, durante o processo educacional, orientando e dando o apoio necessário por meio da rede de suporte existente.

A lei que rege a educação nacional brasileira é a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que para manter-se em vigor até ao presente ano, valeu-se do esforço do PNE (Plano Nacional de Educação). A LDB (1996) substituiu a última versão datada de 1971 para definir direitos educacionais; autonomia das redes públicas,

⁴ Números de escolas existentes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em agosto de 2022.

seja para escolas ou professores. Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, percebeu-se a necessidade de uma lei que ordenasse a educação no Brasil. A proposta inicial dessa lei foi feita por um grupo de professores e era muito detalhada, inviabilizando o seu cumprimento. Foi quando o Senador Darcy Ribeiro propôs uma versão mais concisa, voltando-se para a realidade educacional no Brasil. No entanto, desde 2001 tem sofrido atualizações em tópicos que ficaram sem regulamentação ou precisaram ser clarificados. Demo (2013), em sua análise sobre a LDB, apontou avanços e retrocessos da referida lei e argumentou que ela poderia não ter efeito dentro do território brasileiro, visto que essa não retratava a realidade. A Lei que define a Educação Especial como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, texto contido no artigo 58 da lei mencionada, entretanto, esse artigo teve o termo ‘portadores de necessidades especiais’ extinto, tendo sua redação alterada pela Lei n. 12.769/2013 pelo seguinte texto: “Entende-se por educação especial para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação”. A Lei passou a ser mais específica ao termo que contemplaria diferentes necessidades especiais e extinguiu o termo portador de necessidades especiais, visto que a pessoa não porta uma deficiência, ou seja, ou ela a tem ou não a tem.

Outras atualizações foram realizadas ao longo dos anos e contribuíram para o avanço da Educação Especial. No Art. 58 §3º indica que a oferta para a Educação Especial dá-se na Educação Infantil e se estende ao longo de toda a vida. Em 2021, outras considerações foram inseridas no texto desta norma, garantindo em seu Art.3º, XIV, respeito à diversidade, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva, por texto constante na Lei 14.191/2021. Nesta mesma Lei foi proposto um Capítulo V-A que versa sobre a educação bilíngue dos surdos, que será ofertada a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e o português escrito como segunda língua em escolas bilíngues de surdos em classes com diferentes configurações, abrangendo a surdez, a surdo-cegueira, a deficiência auditiva com sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou ainda com outras deficiências associadas; também foi garantido o atendimento educacional especializado bilíngue desde o zero ano, estendendo-se ao longo da vida; a garantia de matrículas em classes regulares para surdos oralizados e o acesso a tecnologias assistivas.

1.2 Educação Especial e Educação Inclusiva: uma relação necessária

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases estabelecer as diretrizes da Educação Nacional, a definição para a Educação Especial se concretiza sob a ótica da inclusão na Política Nacional de Educação Especial, sendo considerada dentro do documento como uma “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado,

disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização das turmas comuns do ensino regular” (MEC, 2008, p.16).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a clientela da Educação Especial é formada pelas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, ratificada por meio da alteração na LDB (Lei 12.769 de 2013), garantindo o atendimento educacional especializado ou serviços de apoio técnico e profissional nas escolas regulares para atender às necessidades educacionais dos alunos da Educação Especial; a diferenciação pedagógica ao público da Educação Especial seja por currículos, métodos, técnicas, recursos; a terminalidade específica que se trata de garantia aos que, por sua deficiência, necessitam concluir o nível de ensino a que estão submetidos e aos superdotados para concluir o programa de ensino em tempo reduzido e desde 2022 foi inserido no corpo do texto da LDB por meio da Lei 14.333 de 2022.

Um ponto a ser ressaltado, que pode ser considerado um avanço para a Educação Especial, é em relação ao Art.4º, XI, inserido na LDB pela Lei 14.333/2022 que garante

“padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados”.

Práticas diferenciadas são necessárias dentro da Educação Especial para que o estudante possa ter um desenvolvimento pleno dentro de suas limitações ou potencialidades e ter garantido o seu acesso à educação, atendendo às especificidades de cada necessidade.

Outro aspeto que a LDB (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) abarca em seu artigo 59 é sobre a especialização do professor, que realiza o serviço de apoio, o qual deverá ter especialização em Educação Especial. Já em relação aos demais professores do ensino regular, a menção que se faz é apenas sobre a capacitação para fazer a inclusão dos alunos às classes comuns. Com vista à inclusão social, a LDB garante a Educação Especial para o trabalho e permite acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais disponíveis aos alunos com deficiência. A Emenda Constitucional nº 108 de 2020, no parágrafo 4, reza que "na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório”, também é válido para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O Serviço de Apoio é disponibilizado ao aluno, seja qual for o lugar em que se encontra. Para a LDB (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo 59, inciso III, o serviço de apoio pode ser oferecido “em

escolas, classes e serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”. A interpretação do artigo acima não pode ser realizada isoladamente, até que a redação se clarifique. A perspectiva integracionista não deve ser utilizada devido à sua carga excludente, fazendo com que a sua análise seja feita à luz da inclusão.

A Política Educacional Nacional (PNE), sob a perspectiva da inclusão apresenta em seu cerne três pilares: institucionalização, financiamento e orientação das práticas pedagógicas inclusivas. Com base no modelo de ensino atual, o currículo é o instrumento responsável pela organização, orientação e implementação das práticas pedagógicas. O currículo é flexível à medida que a diferenciação pedagógica serve para suprir às necessidades educacionais especiais de cada aluno, verificando caso a caso. Diante desse quadro, a Educação Especial se amplia de modo a atender a todos que dela necessitam, garantindo educação de qualidade de acesso igualitário sem qualquer distinção, proporcionando condições suficientes para que haja aprendizagem e, com isso, utilizando formas diversificadas no ensino, compreendendo e dando significado ao mundo que se vive.

Conforme a análise sobre as terminologias utilizadas para definir a pessoa com deficiência, antes portador de deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.13.146 de 2015) determina em seu artigo 2º que é

“ aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Lei n.13.146 de 2015).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), 10% da população brasileira é portadora de alguma deficiência. Faz-se necessário, então, analisar a classificação dos tipos de deficiência considerados por esse órgão: a deficiência física abarca a tetraplegia, paraplegia, hemiplegia e outras; a deficiência mental pode ser leve, moderada, severa e profunda, incluindo patologias neuropsiquiátricas; a deficiência auditiva com perda total ou parcial; a deficiência visual sendo cegueira total e visão reduzida; deficiência múltipla, associação de duas ou mais deficiências associadas (Brasil, MPAS/SAS, 1997).

Nessa classificação escapam outras situações consideradas como deficiências, conforme esclarecimento de Araújo (1994 p. 131) que as deficiências não se restringem ao sensorial, físico ou mental, mas alcançam “situações decorrentes das mais variadas causas (fenilcetonúria, esclerose múltipla, talassemia, renais crônicos, dentre outros). As deficiências enfocadas até ao momento necessitam ser melhor esclarecidas, visto que estão presentes na sociedade, demandando esforços

para a sua compreensão. Para facilitar o entendimento, essas deficiências serão agrupadas em núcleos, que demonstrarão claramente a posição de cada uma delas. E, para isso, tomar-se-á como referência à ordenação utilizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Assim, em primeiro lugar, têm-se as deficiências físicas que podem ser agrupadas nas limitações de locomoção, ou seja, os portadores dessa deficiência têm dificuldade de movimentação, seja nos membros inferiores como nos superiores, caracterizam-se, então, por impedimentos dos movimentos em geral (Araújo, 1994). Essas deficiências manifestam-se de forma variada, trazendo para cada indivíduo uma dificuldade particular. Nesse quadro das deficiências de locomoção, pode-se ressaltar a amputação, caracterizada pela ausência de partes dos membros; a tetraplegia que é a paralisção dos quatros membros; a hemiplegia, ausência de movimentos de um lado do corpo, dentre outras. A alteração da atividade locomotora revela-se de maneira diversa, pois irá depender da extensão das dificuldades, dos factores causadores etc., como, por exemplo, a má formação até os acidentes vasculares cerebrais (AVC) que podem acarretar paralisia de uma parte do corpo comprometendo a função locomotora.

Em seguida, tem-se a discussão sobre a deficiência mental que também deve ser analisada respeitando o grau de dificuldade da pessoa com essa deficiência. Araújo (1994) classificou-a em quatro níveis: “I - profunda - QI abaixo de 20; II - severa - QI entre 20 e 35; III - moderada - QI entre 36 e 52; IV - leve - QI entre 53 e 70” (Araújo, 1994, p.31). Na deficiência mental subdividida em parâmetros referenciados no quociente de inteligência permite realçar as possibilidades de aprendizado do indivíduo. Na deficiência mental profunda resalta-se que a pessoa com esse grau de deficiência necessita de cuidados constantes, sendo muito dependente, já que possui maior dificuldade de assimilação. No nível moderado, o indivíduo consegue atingir certo grau de apropriação de conhecimentos. Entretanto, não está em questão se a pessoa de deficiência mental tem lesão profunda, severa, moderada ou leve; mas o quanto são dependentes ou independentes, sabe-se que a pessoa com deficiência necessitará de atenção e cuidados específicos, em virtude de revelar conseqüências variadas em sua vida.

A deficiência sensorial auditiva é classificada em dois níveis: o parcial e o total. O primeiro compreende os casos em que o indivíduo apresenta uma deficiência auditiva leve a moderada, com perda parcial de audição e, o segundo, compreende os casos nos quais têm essa dificuldade em sua totalidade, com perda profunda. A deficiência sensorial visual é subdividida em dois parâmetros: a cegueira total e a visão reduzida. Nestas deficiências sensoriais, os indivíduos conseguem desenvolver outros sentidos que compensarão tais limitações.

Por mais que se tenha procurado destacar essas deficiências e suas características, há um número significativo de tantas outras que, em virtude do seu grau de restrição, também causam dificuldades ou limitações de adaptação no meio social. No Brasil há cerca de 45,6 milhões de pessoas com alguma limitação para ouvir, enxergar, caminhar ou subir escadas, uso de aparelhos

auditivos ou uso de lentes, conforme o censo demográfico realizado em 2010 pelo Governo Federal (IBGE, 2010). Pessoas com algum tipo de deficiência, que têm grande ou total limitação, seja congênita ou adquirida ao longo da vida chegam a 1,5 milhões, correspondente a 6,7% da população. Conforme estudos na década de 1990, 70 % dos casos têm causas preveníveis (Brasil, MPAS/SAS, 1997, p.05). Em 2019, o IBGE propôs uma Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) e identificou 17,3 milhões de pessoas acima de dois anos com algum tipo de deficiência, equivalente a 8,4% da população.

Vários são os factores que determinam as condições de quadro clínico de deficiências como: a desnutrição materno-infantil, as condições precárias de saneamento básico e habitação, a violência urbana, os acidentes de trânsito e de trabalho, atenção precária à saúde básica e educação elementar, a falta de informação dos profissionais de saúde e da população em geral e as anomalias congênitas. Excetuando-se as causas genéticas, todas as outras deficiências poderiam ser evitadas. Os serviços de saúde e educação são precários. É dever do Estado, em respeito ao direito da cidadania, promover medidas eficazes no que se refere à prevenção das referidas deficiências.

Entretanto, segundo o relatório da UNICEF (1980), os recursos destinados à prevenção são gastos em ações restritas a uma pequena parcela da população e com custos elevados, enquanto que poderiam ser utilizados em medidas simples como atenção integral à saúde e à educação, divulgação de informações à família e à comunidade, dentre outras que abrangeriam um maior número de pessoas demandando menos custos.

No âmbito educacional, é direito da pessoa com deficiência o Atendimento Educacional Especializado - AEE - garantia constitucional constante no artigo 208 da atual Constituição Federal que prevê atender às necessidades dos alunos especiais em todos os níveis de ensino, não podendo substituir o ensino das escolas regulares. É uma forma de complementação, no caso das deficiências, e suplementação, no caso de superdotação, diferenciando-se da educação formal empregada no ensino regular. Esse atendimento vem para suprir todas as necessidades educacionais dos alunos especiais e potencializar suas habilidades, visando eliminar toda e qualquer barreira que impeça a acessibilidade à educação. A complementação pedagógica destina-se a todos os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, em que as habilidades já adquiridas serão realçadas e as habilidades necessárias para sua autonomia serão trabalhadas. O apoio será contínuo, sem tempo para finalizar. A suplementação pedagógica será disponibilizada aos alunos com superdotação/altas habilidades, conforme o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.

A oferta do AEE é realizada no contraturno do ensino regular e serve para identificar as necessidades, elaborar estratégias de ensino e organizar os recursos pedagógicos que possam auxiliar no desenvolvimento de habilidades, de modo a adquirir competências para atingir os níveis esperados de aprendizagem, analisados caso a caso. Cada aluno terá seu plano de atendimento, que pode ser considerado personalíssimo, sem condições de aplicá-lo a todos porque cada um apresenta

uma necessidade educacional diferenciada. Os serviços, recursos e estratégias disponibilizados pelo AEE são formas de eliminar ou reduzir as barreiras funcionais do aprendiz, promovendo sua efetiva participação no ambiente escolar. Romper a inércia educacional e desenvolver atividades escolares em que o aluno torna-se sujeito de suas ações, amplia seu conhecimento e resgata sua autonomia, antes esquecida (Batista & Tacca, 2011; Machado, 2009; 2011; Mantoan, 2003; Omote, 1999;).

O papel exercido pelo AEE precisa ser esclarecido a todos os integrantes da comunidade escolar para que seja garantida uma educação de qualidade aos que apresentam necessidades educacionais especiais. Para tanto, é preciso também esclarecimentos aos professores do ensino regular que o AEE se trata de recursos e estratégias para desenvolver as potencialidades dos alunos, trabalhando habilidades necessárias para a formação global dos estudantes e não, numa visão minimalista, de reforço escolar.

A regulamentação do Atendimento Educacional Especializado - AEE - foi feita pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação. No entanto, os estados brasileiros podem normatizar assuntos que permeiam tal área. Sendo assim, o Governo do Distrito Federal elaborou e sancionou a Lei n. 5.310 de 18 de fevereiro de 2014 que rege a Educação Especial, versando sobre direitos e garantias aos indivíduos com necessidades educacionais especiais, proibindo a exclusão dessa população no sistema de ensino, seja público ou privado, em seus diferentes níveis, etapas ou modalidades, ao longo da vida estudantil. A lei clarifica a respeito do atendimento educacional especializado, ampliando o serviço de apoio a todos alunos com necessidades educacionais especiais, o que não se limita às pessoas com deficiência.

Esquecida pela legislação vigente, a população que apresentava sérios problemas de aprendizagem e não era diagnosticada com necessidades especiais, foi amparada pela lei distrital acima citada, reconhecendo a função de atendê-la por profissionais do Serviço de Apoio à Aprendizagem. Esse foi um avanço constatado em relação à educação brasileira, principalmente aos discentes do Distrito Federal. Alguns países que possuem destaque no Programme International Students Assessment – PISA - já o fazem de modo a minimizar as diferenças existentes entre todos os alunos. A Finlândia, um dos países destaque no PISA, adotou esse procedimento de dar atenção especial aos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, seja na literacia ou na numeracia. Esse país investe significativamente na formação profissional, com níveis de exigência bem elevados, visando garantir o sucesso em todos os níveis e modalidades de ensino, com investimento significativo do Estado nessa área profissional (Britto, 2013). Para clarificar a situação do Brasil, no teor desta pesquisa, aborda-se também a atual situação da educação brasileira no cenário mundial, em que o Brasil tem-se destacado negativamente e ilustra a situação de países que obtiveram sucesso em avaliações como TALIS – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – e PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

A Educação Especial abarca todas as pessoas com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, já a Educação Inclusiva determina a inclusão de todos os estudantes com ou sem deficiência. A Educação Inclusiva é entendida por muitos como a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, quando na verdade não se limita apenas às pessoas com deficiência, mas a qualquer aluno que se encontra marginalizado, com barreiras para aprender ou com limitações de acesso à escola. Ela representa um novo posicionamento da Educação Especial, perpassando todos os níveis e modalidades de ensino, deixando sua antiga função de colocação educativa. Agora, o sistema de apoios - técnicas, recursos, métodos, estratégias, materiais - é utilizado para realizar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, podendo ser individual ou coletivo. Independentemente do comprometimento da deficiência ou do grau de dificuldade, os estudantes adquirem meios de se desenvolver de forma significativa e funcional em diversos contextos, seja social ou de aprendizagem. Não é possível desenvolver uma educação inclusiva sem que seja feita uma base de ajustamentos para receber alunos heterogêneos, de diferentes contextos, adaptando-se às necessidades reais de cada um (Machado, 2009; Morgado, 2003; Silva, 2010).

As escolas inclusivas são destinadas a todos os estudantes, fundamentando-se no princípio de que a aprendizagem deve ser realizada com todos e para todos, independentemente da diferença ou do grau de dificuldade, satisfazendo as necessidades educacionais dos alunos e ampliando o potencial de cada um deles (Lei n. 6637 de 20 de julho de 2020). Elas não são o único meio de combate à discriminação e à exclusão social, mas é uma peça capaz de minimizar os meios segregacionistas encontrados na sociedade, ao contrário da realidade detectada nas escolas com acesso limitado e com estruturas organizacionais e pedagógicas rígidas.

Para fundamentar a educação inclusiva é preciso estabelecer, primeiramente, que a cultura e a prática educacional são baseadas pelo princípio da inclusão e, para criar um contexto, toda a comunidade escolar deve defender e promover os fundamentos dessa educação. A política educacional dispõe que a educação é um direito constitucional e que todos devem ter tal garantia, independentemente de qualquer condição. As práticas educacionais excludentes devem ser combatidas, dando lugar às oportunidades igualitárias de participação no processo educativo. Os sujeitos desse processo são todos aqueles que enfrentam alguma barreira para participar do processo educacional, seja por meio do currículo ou da educação formal/informal.

A cultura escolar inclusiva percebe todos com direitos iguais e a diversidade como recurso para a promoção da aprendizagem significativa. Todos, independentemente das diferenças, são valorizados na escola e qualquer forma excludente ou discriminatória deve ser eliminada. A concepção de escola especial como uma boa alternativa para alunos com deficiência torna a escola regular, juntamente com a equipe de professores, excludente, fazendo com que a atitude seja de rejeição da diferença, dando espaço à homogeneidade (Batista & Tacca, 2011; Montoan, 2003; Morgado, 2003; Sasaki, 1997; Silva, 2010; Vieira & Oliveira-Ramos, 2018).

As práticas educativas da educação escolar devem oportunizar aos alunos de maneira indiscriminada que a aprendizagem seja promovida de forma igualitária sem que haja preterição por qualquer parte do alunado. A participação e o processo de ensino-aprendizagem devem ser repletos de interação e colaboração entre seus sujeitos ativos: professor-aluno. A aprendizagem acontece na interação com o outro, por meio de desafios cognitivos. O professor deve ser um mediador desse processo, porque não é o único detentor do conhecimento em sala de aula e essa mediação deve ser diversificada, haja vista que ele deve ter o compromisso de traçar estratégias, criar situações e organizar o ambiente de sala de aula para que a troca de conhecimento seja oportunizada. Além da frequência e participação das aulas, os conteúdos do currículo devem ser relevantes a cada aluno que apresente necessidade educacional especial, ou seja, a diferenciação curricular, analisada caso a caso. Toda conquista deve ser celebrada e partilhada entre todos.

Nesse sentido, TALIS (INEP, 2014) mostra que um ambiente de sala de aula não só afeta os resultados dos estudantes, mas representa um aspecto importante na política educacional em numerosos países e regiões. Essa pesquisa internacional analisa pontos importantes que podem determinar o sucesso ou o fracasso da educação do país participante, como a gestão e o clima escolar; a formação inicial, o desenvolvimento profissional e os processos de avaliação do trabalho dos professores; as crenças e as práticas pedagógicas dos professores, além de uma visão própria sobre sua profissão.

Toda ação educativa deve ser planejada para o alcance de todos os alunos, com o uso de práticas diferenciadas, se houver aperfeiçoamento da ação docente a partir da autorreflexão. Para tal, é preciso conhecer e identificar os interesses, características, ritmos e estilos de aprendizagem do aluno que são informações necessárias para o planejamento, sendo a participação de todos importante para o desenvolvimento de habilidades e aquisição de competências.

No contexto da diversidade, o conhecimento prévio, conceitos e habilidades desenvolvidos sobre os tópicos dentro ou fora do ambiente escolar são identificados para que o professor reconheça o nível da turma e trace estratégias para atender a todas as diferenças. Caso seja identificado um aluno com defasagem em determinada área do conhecimento, nova estratégia deverá ser elaborada. Conhecer o aluno e sua experiência é um recurso valioso para fazer o direcionamento do conteúdo necessário, bem como do currículo, de modo a contemplá-lo com a diferenciação pedagógica.

“Esse processo investigativo cotidiano da própria prática docente, que também envolve uma avaliação da aprendizagem contínua e colaborativa, capacita o docente a diferenciar o conteúdo curricular conforme o perfil individual de cada estudante, à medida que os conhece e se torna capaz de estabelecer com eles uma relação de aprendizagem” (Ferreira & Martins, 2007, p. 42).

A postura reflexiva e investigativa é necessária para o desenvolvimento de uma prática inclusiva, possibilitando ao profissional a capacidade de avaliar-se, percebendo suas mudanças, transformações e inovações de sua prática. No entanto, inúmeros factores ainda dificultam a prática inclusiva, entre eles a interação dos profissionais, possibilitando-lhes a troca de experiência que verifique as práticas adotadas e seus resultados, falta de recursos materiais, além da falta de compromisso da comunidade escolar para que o processo educacional obtenha êxito.

O modelo tradicional de ensino, com aulas expositivas e atividades centradas apenas no professor, não surtem efeito no contexto brasileiro de ensino, em que os interesses e experiências são compartilhados pelos estudantes por meio de atividades dinâmicas. O professor é apenas um mediador. A figura tradicional do professor que era o detentor da verdade absoluta e autoridade máxima da sala de aula, sem que houvesse a possibilidade de o aluno ser visto como parte ativa do processo de aprendizagem, já não pode ser considerada.

Em se tratando da questão dos desafios e perspectivas da educação inclusiva é importante mencionar o facto de que ao focalizar os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais constata-se que o tratamento desigual se legítima pela ausência de iguais condições e oportunidades de acesso, ingresso e permanência no sistema escolar.

Não se pode deixar de mencionar que as linhas estabelecidas pela Constituição foram regulamentadas detalhadamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº: 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que, pela primeira vez na história da Educação, se criou um capítulo voltado à Educação Especial para garantir a matrícula das pessoas com deficiência, dando preferência à rede regular de ensino; cria o apoio especializado para atender estudantes em suas especificidades; oferta a educação especial também na educação infantil; promove a capacitação docente para o atendimento da Educação Especial. Em 2021, foi insirido no texto da lei (Lei nº: 9.394 de 20 de dezembro de 1996) um aditivo para pessoas com deficiência auditiva, especificamente.

Para que a inclusão seja validada é necessário propor ao sujeito atividades significativas de maneira a promover o desenvolvimento de suas potencialidades e permitir a eliminação das barreiras de acesso. A participação do sujeito deve ser ativa. As limitações não devem ser vistas como barreiras. Incluir envolve uma gama de ações que promoverão a autonomia: a troca de experiências, o respeito por si e pelo outro, o valor, a luta pela inclusão, a transposição de barreiras criadas pela sociedade. Tudo isso permitirá refletir acerca de diferentes situações enfrentadas diariamente pelas pessoas com deficiência.

As diferenças geram diversas possibilidades de aprendizagem. Aprender com o outro permite formar ideias pautadas em valores, ética, moral, igualdade, desigualdade, justiça, respeito.

As diferenças enriquecem o convívio e o respeito pelo outro. Quando ensinamos, estamos mesmo aprendendo e gerando oportunidades ímpares de aprendizado em uma via de mão dupla. Stainback (2002, p. 13) afirma que “tem sido grandes os progressos nas áreas de diversidade e equidade, com melhores oportunidades educacionais e maior disponibilidade de informações necessárias a educadores que ensinam grupos de estudantes com situações educativas e culturais diversas”. Promover ambientes educacionais adequados a cada necessidade específica do estudante é algo que demanda avaliação e planejamento no cenário da educação tradicional.

Verifica-se que tais mudanças têm promovido uma compreensão ainda mais ampla de nosso semelhante para além dos limites das diferenças de aprendizagem individuais. A total inclusão, independentemente da condição social, racial, cultural, de credo ou mesmo das capacidades em ambientes de aprendizagem e na comunidade tem facilitado o desenvolvimento do respeito e apoio mútuos, aproveitando tais diferenças para aprimorar nossa sociedade.

De acordo com Sasaki (1997), a inclusão social permite inserir pessoas com deficiência em sistemas sociais e dele fazer parte. O processo de inclusão social é bilateral “no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (p.43). A segregação é uma prática secular que pode ser identificada em atitudes, políticas públicas, sistemas educacionais que apresentam em seu cerne uma luta contra a inclusão efetiva, esta deve contar com o apoio da sociedade organizada afim de construir uma nova perspectiva que contemple políticas educacionais, projetos pedagógicos, currículos, avaliações, métodos, tudo aquilo que for necessário à prática pedagógica diferenciada. Muitos foram os avanços em relação à inclusão de pessoas no ambiente escolar, outros ainda são pautas de lutas em que a comunidade escolar (pais, professores e membros em geral da comunidade) continuará buscando uma melhora do processo educacional para as pessoas com deficiência.

Após muita luta para saírem do anonimato, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas e sua participação na sociedade consolidada, principalmente no espaço escolar. Suas necessidades precisavam ser evidenciadas para serem atendidas, portanto, o conceito de necessidades educacionais especiais foi designado a todos que apresentam alguma limitação ao processo educacional dentro dos diversos grupos da comunidade escolar, aos estudantes que apresentam algumas dificuldades, impedindo que seu desempenho seja dentro do ritmo e do padrão esperados e, por isso, são ‘anormais’, segundo Glat (2018, p.13) “eufemisticamente denominados ‘alunos especiais’”. Estes foram excluídos do sistema regular de ensino até a década de 1990, provocando uma visão dualista de duas categorias: alunos (especiais ou diferentes e normais) e professores (regulares e especializados). No Distrito Federal, não há mais questionamentos sobre o direito do estudante com deficiência frequentar escolas regulares, espaços sociais, bem como participar de sua comunidade. Esses direitos foram conquistados e positivados em uma vasta legislação, referida

no item anterior, e compilada na Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146 de 2015).

Essa conquista provocou um grande impacto na vida de pessoas com deficiência, bem como na Educação Especial, seja no aumento da demanda, seja para os profissionais que atuam na área. Assim, os professores devem exercer o seu ofício conforme os ensinamentos de Freire (1996, p.28), “só, na verdade, mesmo que, às vezes pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. É uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos certos de nossas certezas”. Para o autor, o professor que pensa certo está no mundo e com o mundo, com plena capacidade de conhecer o mundo, se intervier nele. Ensinar e aprender o conhecimento já existente permite trabalhar a produção do conhecimento não existente e, dessa maneira, intervir para auxiliar os estudantes que demandam uma atenção diferenciada diante de suas necessidades específicas.

Vygotsky (1987) destaca a importância do desenvolvimento humano, o processo de apropriação, por parte do indivíduo, suas experiências presentes em sua cultura. Tudo o que remete à pessoa ao seu ambiente deve ser considerado. Acredita que a gênese do desenvolvimento humano está pautada nas relações sociais e as dinâmicas culturais são importantes para o processo de transformação das funções intelectuais (Vygotsky, 1987). Desse modo, é possível perceber a importância da ação, da linguagem e dos processos interativos na construção das estruturas mentais superiores. Assim, o acesso aos recursos oferecidos pela sociedade, pela cultura, pela escola e pelas tecnologias influencia determinantemente nos processos de aprendizagem. Garantindo à pessoa com deficiência o direito à educação de modo a integrá-la na sociedade, o seu processo educacional deve estar incluído no sistema regular de ensino, salvo casos que derivam de cuidado diferenciado. No entanto, as aparentes limitações do sujeito tornam-se barreiras no processo de ensino-aprendizagem. Vygotsky (1987) salienta que as funções cognitivas podem ser estimuladas ao longo da vida, partindo de diferentes processos em que a mediação e a intenção pedagógica são de grande relevância para o desenvolvimento do indivíduo em relação à plasticidade neuronal e a flexibilidade cognitiva. As tecnologias assistivas se apresentam como ferramentas facilitadoras, de forma a minimizar barreiras do cotidiano e possibilitar a inserção desse indivíduo em ambientes diversificados capazes de promover a aprendizagem com mais fluidez, proporcionados pela cultura. Os recursos de acessibilidade podem ressignificar práticas, permitindo ao sujeito interagir e aprender, apesar de sua deficiência, pertencer ao grupo escolar e sendo participante ativo nesse meio.

A criança estimulada apresenta outra visão da realidade, tendo ela deficiência ou não. O excesso de proteção parental ameaça o sucesso do processo de inclusão escolar. Crianças que entram na escola pouco estimuladas e com excesso de proteção, por diversas vezes, assumem um papel passivo, entendendo que não são pró-ativas, limitando o seu acesso aos seus pares, restringe suas potencialidades e cria falsas crenças por medo de tentar. O sistema tradicional de educação traz em seu cerne a educação bancária em que o indivíduo que deveria ser sujeito passa a ser objeto

do processo, deixando com que os demais resolvam os seus problemas e até pensem por ele. Assim, dificuldades como essas podem determinar limitações consideráveis em seu processo de aprendizagem. Quando crianças com necessidades educacionais especiais ingressam em um sistema educacional tradicional, continuam frequentemente a vivenciar interações que reforçam uma postura de passividade diante de sua realidade. A educação para a autonomia explora um modo de agir com liberdade no pensamento e na ação. Caso essa ideia não evolua em seu meio, serão submetidas a uma perspectiva de ensino a qual continuam como objeto, e não o sujeito, de seus processos. Tal paradigma não educa para sua autonomia, com liberdade no pensar e no agir, mas reafirma ideias de dependência e submissão, impedindo a construção de seu próprio conhecimento.

O sistema educacional deve permitir que o estudante em idade tenra seja estimulado. O caráter social da aprendizagem fundamenta-se no outro, quando este com intenção se propõe a ensinar. Para Vygotsky, os processos de desenvolvimento e aprendizagem são baseados no social, por suas ações e formas de comunicação que as ações são inseridas, constituindo-se de um elemento fundamental para o processo de aprendizagem (Tacca, Tunes & Martínez, 2006). Ambientes que valorizam e estimulam a criatividade e a iniciativa possibilitam uma maior interação entre os pares, no meio em que estes vivem, partindo do potencial de desenvolvimento que cada um traz em si, acreditando nas capacidades, aspirações mais profundas e desejos de crescimento e interação na comunidade.

É interessante ressaltar a análise de Vygotsky quanto às funções do desenvolvimento neuronal da pessoa com deficiência ao alegar que a educação permite que a criança desenvolva mecanismos artificiais por meios de signos ou símbolos culturais adaptados. Exemplifica que a educação do surdo pode compreender a língua falada por meio de outros mecanismos compensatórios como a leitura labial dos falantes, pois na ausência de um processo, surgem outros de modo a permitir uma reorganização neuronal, fazendo com que o cérebro construa um novo caminho para a compreensão daquela função em defasagem. O surdo compreende a língua falada, bem como o deficiente visual pode ler por meio do sistema tátil (Tacca, Tunes & Martínez, 2006; Vygotsky, 2011).

Percebe-se, então, que os processos educativos passam pela interação que formam o sistema educacional, fazendo com que professor e aluno sejam agentes do processo de desenvolvimento e formação humana por meio da troca de conhecimentos. Dessarte, a aprendizagem ocorre e deve contribuir para o desenvolvimento do sujeito por intermédio de relações sociais sejam elas diretas ou indiretas. A troca de conhecimento necessita de um componente primordial para que o desenvolvimento seja mais prazeroso: a afetividade.

1.3 Identidade profissional docente e formação de professores para a educação inclusiva

A figura do professor foi construída ao longo da história e é uma profissão marcada por lutas, não apenas por melhores condições de trabalho, carreira profissional, estabilidade e melhores salários, mas também por reconhecimento profissional, que um dia existiu. O magistério iniciou-se antes de qualquer instituição de ensino. A pedagogia tem em seu âmago o pedagogo, profissional que desenvolveu a técnica de formar os aprendizes de humanos. Para Freire (1996), formar vai além de um treinamento de destrezas do aluno. No entanto, o sujeito da prática educativa tem perdido seu espaço para instituições, métodos e conteúdos. Dessa forma, é preciso resgatar a sua imagem, responsável pela ação educativa e não apenas vê-lo como recurso. A sua atuação não é a mera transferência de conhecimento, mas a produção e construção do saber, uma mediação. Educar é formar. Não existe docência sem discência. Uma aplica à outra, mas não na condição de objeto uma da outra. “Quem ensina aprende e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p.23).

O professor é o profissional que carrega em sua história uma bagagem vasta de informações vividas desde a infância. Alguém que é e não apenas está na profissão escolhida, vivendo sem poder desmembrar a profissão com as demais áreas de sua vida. Carregando em seu ofício um peso sociocultural muito forte, esse se coloca como um profissional responsável pela aprendizagem que se torna fundamental nos processos formativos à medida que influencia na formação do caráter e da personalidade dos alunos.

O imaginário social desconstituiu o professor do centro da teoria pedagógica, dando esse lugar às instituições de ensino, às metodologias e às matrizes curriculares. A distorcida imagem social a ele atribuída está isenta de questões políticas, acrescentando que o seu posicionamento se limita aos muros da escola. Imagens construídas pela sociedade têm-se divergido das autoimagens construídas pela categoria do magistério.

A imagem social constituída ao professor não é única, por não haver fronteiras determinadas na educação e apesar de pertencer à mesma classe, há diferenças de imagens, salários, carreiras, titulação, hierarquias, além de prestígio. Ao escolher a profissão, todos são considerados professores, mas ao abordar a área de atuação, identifica-se reconhecimentos distintos a cada ramificação do magistério. Professores da Educação Infantil carregam uma imagem pouco profissional, mas dotada de características maternas. Professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental carregam outro tipo de característica, esses devem ter habilidade para o ensino da literacia e da numeracia, mas essa imagem não é dotada de especificação técnica ou qualificação profissional. O pedagogo leciona para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano do

Ensino Fundamental) e sua característica maternal é tão marcante que, por vezes, é chamado de ‘tio’ ou ‘tia’. Freire (1997) fez crítica ao termo utilizado, pois para ele ‘tio’ envolve relação de parentesco e ensinar é uma profissão que exige militância, realização de uma tarefa e, por isso, defende o uso da palavra professor. Ser professor não é exercer apenas a docência e para exercê-la é preciso preparar para aprender a transformar a sociedade por meio de sua ação (Arroyo, 2000),

Assim, é urgente que a qualificação profissional seja uma prioridade na educação com enfoque na perspectiva inclusiva, que tem tido sua oferta universalizada em grande parte das escolas do Brasil e em sua totalidade na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. A formação docente é necessária para que professores possam ter capacidade de atender às demandas que surgem nas classes heterogêneas, respeitando especificidades, necessidades e potencialidades, oferecendo oportunidades e buscando a qualidade do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) garante que os professores serão capacitados de forma adequada para atuar na Educação Especial, bem como no ensino regular em classes comuns inclusivas. A regulamentação dessa capacitação profissional é expressa na Resolução CNE/CEB n. 2, em seu artigo 18, que diferencia professor capacitado de professor especializado, assim, “são considerados capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre a educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores” para que, assim, percebam as necessidades específicas dos alunos, flexibilizem a prática pedagógica e atuem em equipes. Já os professores especializados devem comprovar a formação na licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas ou ainda complementação de estudos posterior à licenciatura em área específica para atuar na educação especial e aos professores que exercem o magistério “devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada” (Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001). Poker e Mello (2016) esclarecem a nomenclatura usada para diferenciar o professor capacitado do professor especializado. O primeiro é professor da classe comum e o outro é o professor da Educação Especial e devem trabalhar em equipe.

Em conformidade à LDB, no Plano Nacional de Educação (2014-2024) a ‘Meta 4’ prevê a melhora da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, a ‘Meta 13’ pretende ampliar a oferta da formação *Strictu Sensu* para mestrado e doutoramento, além da ‘Meta 15’ que aborda programas de formação para educação especial, dentre outras especialidades, valorização de práticas de ensino, estágios nos cursos de formação de nível médio e superior e ainda a reforma curricular dos cursos de licenciatura, estimulando a renovação pedagógica a fim de garantir a aprendizagem do aluno.

As políticas públicas educacionais destacam a importância da formação adequada dos professores como uma condição para que a inclusão aconteça de modo efetivo, de forma que os

sistemas de ensino possuam professores capacitados e especializados para atuarem no ensino regular na perspectiva inclusiva. Os professores precisam de domínio e conhecimento atualizado para saber desenvolver suas práticas pedagógicas, utilizando-se de métodos, técnicas e estratégias diferenciados de maneira a contemplar os estudantes, não apenas aos que necessitam de diferenciação pedagógica devido à sua necessidade específica. A capacitação dos professores promove saberes pedagógicos que permitem atuar em salas heterogêneas e com estudantes com dificuldades típicas de determinadas deficiências e/ou transtornos globais ou específicos. A educação inclusiva atende um universo de estudantes que são diferentes entre si, que são sujeitos ativos e sociais e interferem no meio em que vivem. Para tanto, é necessária uma rede de apoio que técnico, didático e pedagógico para criar condições de saber fazer em meio à diversidade.

A formação docente não deve ser descontextualizada da realidade e não deve desconsiderar o conhecimento trazido pelo mediador. É preciso construir processos de formação articulados, coerentes e indissociáveis da teoria e prática (Glat, 2018; Tardif, 2000), visto que as instituições de formação inicial precisam estar articuladas com as escolas que constituem o espaço de atuação dos professores para aprender com experiências de outros professores e ter experiências diretas, pontos a serem abordados no capítulo 2. A legislação brasileira que ampara a educação determina diretrizes para ajustamento da inclusão escolar. Cursos de licenciatura vêm alterando seus currículos e inserindo componentes curriculares voltados para a Educação Especial, que geralmente são optativas ou complementares, trazendo abordagens sobre a didática, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem, a literacia, a numeracia, entretanto, o sujeito raramente é o foco dessa abordagem (Glat, 2018). Por apresentarem diversas lacunas, os cursos de formação nem sempre formam de maneira qualificada os educadores, no sentido *latu* da palavra. Para dirimir esses conflitos e potencializar a qualificação profissional faz-se necessário aumentar os espaços de diálogo, onde as trocas de ideias, experiências e sentimentos auxiliam na expansão de possibilidades na atuação do docente, mas não somente, também como cidadãos.

O futuro da educação brasileira de qualidade pode estar comprometido, visto que muitos cursos de licenciatura têm fechado suas portas e estudantes com bom rendimento acadêmico pouco se têm interessado em cursar as licenciaturas. A formação inicial tem perdido muito espaço com o desinteresse de novos estudantes e a oferta de cursos de licenciatura com formação rápida tem causado preocupação em relação à qualidade da educação de modo geral. Segundo a TALIS, o Brasil, dentre outros países, vai enfrentar o desafio de atrair e preparar novos professores para atuar na educação (OCDE, 2018). O Brasil, dentre outros países, vai enfrentar o desafio de atrair e preparar novos professores para atuar na educação. Os cursos de capacitação técnica têm sido realizados de modo abrangente e cada vez mais distantes da realidade, oferecendo pouca qualificação para atuar com as especificidades do público-alvo da Educação Especial. Esse contexto reflete o desânimo instalado diante da profissão, por isso, torna-se urgente a recuperação

da imagem, devolvendo aos profissionais da educação “o orgulho de uma sociedade culta e democrática” (Hoffmann, 2013, p.25). A questão não é por salário ou formação melhor, há necessidade de ressignificar a imagem, envolvendo-a com respeito e dignidade (Silva, 2010; Vieira & Oliveira-Ramos, 2018).

A formação inicial bem realizada permite que os aspirantes à profissão do magistério ampliem seus conhecimentos e desenvolvam competências para o exercício do seu ofício. A formação do profissional em educação tem um início, mas nunca um fim. É nesse sentido que o professor em formação deve ter consciência para pesquisar, investir em sua qualificação e utilizar sua capacidade de fazer uma leitura e interagir com seus pares. Hoffmann (2013, p. 18) afirma que “olhar os outros e as pessoas que nos cercam nada mais é do que fazer uma sensível leitura do mundo”. O professor precisa construir essa capacidade de sentir para que possa ser um mediador na produção do saber e, conseqüentemente, auxiliar na construção da cidadania de muitos alunos. Para Freire (1996, p.29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. A natureza docente é revestida de indagação, busca e pesquisa. O professor deve assumir-se como pesquisador, permanentemente.

A formação de cunho técnico-pedagógico permite desenvolver instrumentos que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que os alunos da Educação Especial se tornem sujeitos ativos e participantes do meio em que vivem.

A escola tem-se mantido conservadora em meio a tantas mudanças ocorridas no mundo. As escolas brasileiras são do século XIX, os professores do século XX e os alunos do século XXI. Não se pode afirmar que o processo de mudança seja indolor ou que não haja renúncia, dedicação e disciplina dos profissionais e também não se pode negar as experiências obtidas ao longo do percurso. Todas essas experiências, por menor que sejam, têm o seu valor.

O Brasil tem-se destacado negativamente nas avaliações mundiais devido à má qualidade de ensino. A Finlândia é um país que se posiciona sempre à frente no PISA, ocupando sempre as primeiras posições. Há quatro décadas, esse país iniciou uma reforma educacional e alterou as regras de acesso ao magistério, tornando-o mais competitivo e com níveis de exigência bem maiores. A formação docente finlandesa, nos domínios da pedagogia, tem a duração de cinco anos para lecionar até a sexta série, entretanto, incluem a formação de pelo menos duas matérias a que são chamadas de minors. Os demais professores de área específica passam pela formação básica docente na faculdade de educação e após destinam os estudos para a área escolhida. Os alunos finlandeses contam com a escolaridade básica, pública e gratuita por nove anos, sem qualquer distinção de escola e com oferta igualitária de ensino-aprendizagem. No tocante à Educação Especial, há duas formas de oferta da modalidade: a inclusão em classes especiais e atendimento especializado complementar o que for necessário ao aluno, feito por um professor especializado (Britto, 2013).

As escolas regulares possuem professores auxiliares que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais, com a função de minimizar suas dificuldades e garantir o sucesso escolar, além de uma equipe multidisciplinar com a presença de psicólogos, enfermeiros e assistentes sociais que trabalham em conjunto com a família, periodicamente. O outro tipo adotado é o atendimento especializado permanente, atuando em classes ou instituições especiais. Entretanto, a efetivação da matrícula nesse formato depende do aval do Conselho de Educação, com documentos que comprovem a necessidade por meio de laudo médico, psicológico ou de assistente social com acompanhamento da família (Britto, 2013). Diante de tal formato, é possível perceber que o diferencial de um dos países destaques no PISA é a formação docente, fazendo do acesso um dos mais concorridos no país, podendo ser comparado ao curso de medicina, com grau de dificuldade semelhante. O prestígio da profissão é bastante elevado.

A escola inclusiva aparece para mudar o cenário educacional brasileiro, abrindo as portas para a diversidade, permitindo o acesso à educação a diferentes públicos, antes homogênea e engessada pela uniformidade. O professor é um dos principais agentes dessa mudança, sendo ativo nas transformações da atual Educação Especial. A formação especializada é responsável pela mudança de paradigma do corpo docente, visto que o aperfeiçoamento desses profissionais garante uma política inclusiva mais efetiva e eficaz. A formação e as ferramentas necessárias ao desenvolvimento de um trabalho fundamentado garantem ao corpo docente meios para o atendimento a todos os alunos, ou seja, sem discriminação de qualquer tipo de necessidade apresentada (Silva, 2015).

A escola é responsável pela educação de todos os alunos, com ou sem deficiência, desmistificando a ideia de que determinado espaço não poderia atender determinado público. Tal discurso era muito empregado pela visão integracionista, que encaminhava alunos com qualquer deficiência para as classes especiais.

O inciso VII do artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 reza que o ensino terá garantia de qualidade com a oferta universalizada a todos os cidadãos, sem distinção de raça, cor ou nacionalidade. A oferta de um ensino de qualidade somente é possível com a capacitação profissional, tanto para professores do ensino regular, quanto do ensino especial. Nesse sentido, os professores são, sem dúvida, actores envolvidos nos processos de mudança do sistema educacional. A qualidade da educação inclusiva parece se motivar pela qualificação do professor. Esse se bem preparado e motivado, assume papel primordial no desenvolvimento eficaz das atividades em sala de aula.

“O desenvolvimento equilibrado dos processos de mudança depende do grau de motivação e envolvimento dos diferentes intervenientes nos processos de mudança pelo que importa que os processos de mudança sejam geridos com professores e não contra eles. A mudança deve levar em consideração a sua carreira e a sua cultura enquanto sujeitos e agentes de

mudança” (Morgado, 2003, p.28).

Focar na formação e no aperfeiçoamento dos profissionais, agentes da inclusão, é garantir uma política inclusiva mais eficaz aos alunos com necessidades educacionais especiais, além de garantir aos demais educandos uma experiência com diferentes aprendizagens. A especialização deve ser garantida ao corpo docente, bem como ferramentas necessárias para desenvolver um trabalho bem fundamentado.

A educação brasileira é um grande desafio desde a formação profissional até o enfrentamento da realidade nas salas de aula das escolas de todo o país. O primeiro grande desafio é em relação à preparação dos professores, em que o objetivo é ensinar um público heterogêneo em que há variação de idade, diversidade de potenciais e ritmos de aprendizagem.

Inúmeros problemas são vividos no cotidiano das práticas educativas do Brasil, como o fracasso e a evasão escolar, turmas com número excessivo de alunos, falta de motivação para aprender, falta de preparo dos docentes para enfrentar as dificuldades que surgem, além do planejamento limitado das aulas. Conforme Ferreira e Martins (2007), isso tudo deve ser somado à diversidade de estilos de vida e ritmos de aprendizagem encontrados nas salas de aula das escolas brasileiras, além das condições a seguir: alunos oriundos de diferentes regiões brasileiras e outros países; alunos com expressões linguísticas, conhecimentos e aprendizagens diferentes; e, níveis diversos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, seja ela oral ou escrita.

Diante desse contexto, é possível afirmar que a realidade educacional brasileira é bastante complexa e que aulas tradicionais, com mera transmissão de conteúdo, não contemplam a aprendizagem de todos estudantes, além de violar seus direitos à educação de qualidade.

Muitos professores se deparam com a realidade da inclusão e percebem que sua bagagem teórico-metodológica não é suficiente para o enfrentamento de uma realidade repleta de heterogeneidade. A formação especializada inicia-se com a busca cada vez mais profunda de leituras e especializações. Muitos professores resistem à inclusão por se sentirem despreparados e por medo de não obterem êxito em seu ofício. É preciso quebrar a inércia e buscar esforços para que o conhecimento mais especializado seja favorável à sua prática. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2001) apontam as atribuições do professor nas classes comuns na perspectiva da inclusão, mas não evidenciam quais as competências pedagógicas necessárias para o exercício do magistério na era inclusiva.

É preciso e urgente remover as barreiras que têm provocado o fracasso escolar. Ensinar deve causar prazer, bem como o aprendizado também, devendo haver relação de reciprocidade. Se o ensinar causa prazer, quem aprende o faz com muito mais vontade. Esse binômio ensinar-aprender deve ser associado à satisfação.

O cenário encontrado nas escolas é de cansaço e pessimismo. O professor pode ser o transformador de uma parte da população esquecida. “Alunos são pessoas que carregam o potencial de transformar o contexto que nos cerca, tornando-o mais equânime e justo” (Ferreira & Martins, 2007, p. 9). Aproveitando esse potencial, é possível transformar o contexto social em que os educandos vivem, ensinando e aprendendo com as diferenças. Esse trabalho é lento e constante, pois não há qualquer garantia de reconhecimento e prática por todos da comunidade. A transformação é pontual, ocorre dentro da escola, mudando a cultura, as políticas públicas e as práticas pedagógicas. Se cada profissional exercer seu papel de transformador da sociedade, em pouco tempo, essa será mais justa e equilibrada.

Entretanto, é preciso considerar que a escola não é o único meio em que se pode combater a desigualdade existente na sociedade. A inclusão é um direito da pessoa e um dever do Estado e todos são iguais perante a lei. A afirmação acima permite entender que a escola não é o único espaço de combate às injustiças sociais, capaz de permitir um ajuste no extenso quadro dos direitos destinados a todas as pessoas. A inclusão social é urgente e inadiável. Não é possível parar no meio do caminho e retroceder com ações discriminatórias. Tornou-se um caminho de mão única.

Arroyo (2000) defende que o professor, seja quem for, deve formar sujeitos éticos. Sob esse prisma, os professores devem desenvolver a habilidade de fazer uma leitura de mundo para que o saber pedagógico seja vivido e suas aprendizagens ressignificadas. O olhar atento e a escuta disponível são artifícios necessários à prática docente, porque todo educador deve permitir um diálogo permanente, dentro ou fora da escola. A docência detém função investigativa, portanto é preciso aguçar a observação permanente e curiosa, permitindo ao professor a descoberta da turma heterogênea, bem como aplicação da diferenciação pedagógica. Essa investigação revela um compromisso do professor para com o aluno em relação às necessidades reais, seja para aprendizagem ou para autonomia da vida.

Para fundamentar a função do professor, é possível afirmar que essa é tratada de maneira generalizada, independente da área escolhida. Todo docente deve participar do Projeto Político Pedagógico – PPP – de sua unidade de ensino, cumprir o plano de trabalho elaborado em conformidade com a proposta pedagógica da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos, elaborar estratégias de ensino para alunos com baixo rendimento, ministrar aulas em períodos estabelecidos e participar dos momentos destinados ao planejamento, sendo um colaborador nas atividades voltadas para a comunidade escolar (SEEDF, 2014).

Como já mencionado, o professor deverá traçar estratégias de modo a atingir os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. O cuidado não deve ser somente com aqueles que apresentam uma regularidade na aprendizagem. A docência deve ser competente para mostrar resultado na aprendizagem do outro. O professor, a partir de seu plano de ensino, baseado no PPP, poderá desenvolver um trabalho de colaboração entre família e comunidade.

A LDB (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) posiciona-se em relação à formação dos profissionais de educação, a partir dos artigos 61 e 62, devendo atender aos objetivos da educação básica, além de considerar que a formação deverá ser constituída não apenas de teoria, mas também de prática para que todo conhecimento e toda experiência, já adquiridos, sejam aproveitados. Para que o professor desenvolva a habilidade de trabalhar aprendizagens significativas com seus alunos, relacionando a teoria à prática, a sua formação apresentará situações semelhantes de ensino e aprendizagem.

A partir das Disposições Transitórias da LDB (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) foi determinado no artigo 87 que haveria a Década da Educação e ao final dela todos os professores seriam habilitados em nível superior ou formação em serviço. Na Rede Pública do DF, todos os professores que apresentavam apenas o Curso Normal - Magistério em nível médio - passaram por formação em serviço, por meio de convênio firmado com instituições de ensino superior, para habilitá-los em nível superior para atuar na educação infantil e nas cinco primeiras séries do ensino fundamental. Os demais profissionais que atuam em área específica nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio já possuíam como pré-requisito admissional para o cargo público de professor o nível superior.

A Educação Básica foi organizada pela LDB (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996), sendo composta pela pré-escola, ensino fundamental e o ensino médio, englobando a faixa etária dos 4 aos 17 anos, conforme preconiza o artigo 4º, I. Foi assim denominada por perfazer o tempo mínimo de escolaridade para preparar o jovem para o trabalho e para a vida. Após a Educação Básica, o aluno estará apto a ingressar na educação superior.

Algumas falhas podem ser apontadas na formação de professores a partir dos Institutos de Educação Superior. Retomando o pensamento de Arroyo (2000) ao mencionar que os professores têm perdido seu prestígio e reconhecimento, a abordagem é sobre os educadores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental que, na história construída ao longo do tempo, esses profissionais deveriam ter um lado maternal bem desenvolvido e, em contrapartida, sua formação não teria grande importância.

Outro ponto de relevância a ser abordado é em relação à formação das áreas específicas dos professores das séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Algumas faculdades brasileiras montaram um currículo para que todos os alunos de curso superior possam ser bacharéis, focando a produção científica e como benefício adquirem a licenciatura ou, ainda, àqueles que não conseguem chegar ao nível de bacharel, optam por seguir a licenciatura. O problema apresentado aí é que o currículo não foi elaborado para formar um professor e, sim, um cientista. Tal situação é contrária à LDB (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) que, em seu artigo 61, aborda a necessidade de relacionar a teoria com a prática, provocando colapso educacional à medida que esses profissionais são efetivados na rede de ensino por conhecerem as teorias. Porém, coloca em

cheque o processo de ensino-aprendizagem e, em consequência, o sucesso/fracasso escolar por não terem experiência e formação voltadas para a prática docente.

Há uniformidade no tocante à na formação docente, tanto os professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, quanto os professores de componentes curriculares específicos do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio lhes são exigidos o nível superior como escolaridade mínima. Para admissão do professor da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, o curso superior é um pré-requisito indispensável.

Um ponto crucial apontado pelo documento elaborado pelo Ministério da Educação – MEC (2000), denominado Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, é sobre o aproveitamento da experiência e conhecimentos diversos dos professores em formação. O conhecimento prévio deveria ser o pontapé inicial para o desenvolvimento de ações pedagógicas, considerando as experiências vividas, tanto no cotidiano quanto no ambiente escolar, seja apenas como aluno ou como professor, isso porque muitos foram admitidos apenas com o Curso Normal – nível médio, o que permite ao aluno em formação ter um conhecimento profissional que pode subsidiar o planejamento do curso. Os cursos, em sua maioria, vêm prontos com um campo curricular pré-determinado, ignorando as reais necessidades de conhecimento dos alunos.

“Para reverter o quadro da educação brasileira, ditado pelo círculo vicioso (inadequação na formação do professor → inadequação na formação do aluno → inadequação na formação do professor), é preciso que os cursos de formação tomem para si a responsabilidade de suprir as deficiências de escolarização básica que os futuros receberam tanto no ensino fundamental como no ensino médio” (MEC, 2000, p.25).

Para a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento global do aluno, o professor precisa ter clareza da situação escolar vivida, adequando conteúdos em contextos diferenciados, incluindo-os em temas sociais transversais ao currículo. No entanto, ainda é complexo determinar o conteúdo a ser ministrado nos cursos de formação bem como a linha didática a ser seguida. Sabe-se que a aprendizagem é determinante para um futuro profissional de sucesso. Os cursos, muitas vezes, não apresentam um trabalho multidisciplinar, não estimulam o diálogo para a produção do conhecimento e, possuem poucas oportunidades de fazer sua interpretação nos diversos contextos escolares da Educação Básica.

A formação multidisciplinar é feita nos cursos de pedagogia nas faculdades brasileiras, entretanto, o tratamento que lhe é dado é superficial. O público-alvo dessa formação são alunos da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental, que são os Anos Iniciais. Por outra via, a formação das demais licenciaturas é conteudista, que formam os professores de áreas

específicas (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Corroborando com essa ideia, Hsien (2007) afirma que a preparação dos professores não tem sido efetiva devido à falta de conhecimento aprofundado do tema. O desenvolvimento global do aluno envolve também a ampliação do seu universo cultural. Para isso, a formação do professor deve ser feita em local próprio e planejado, com material cultural disponível e de fácil acesso a todos. Contudo, sabe-se que os professores apresentam dificuldade em se inserir num meio cultural, que possibilita o acesso a leituras, discussões, troca de opiniões, debates sobre temas atuais, exposições e inúmeras formas de cultura. A ampla formação cultural permite ao professor auxiliá-lo no desenvolvimento da formação da cidadania do aluno, mas geralmente, sua formação fica restrita à preparação para regência de classe, ignorando as demais dimensões do exercício profissional.

O saber-fazer se desenvolve a partir de formas diversas, sendo uma delas o estágio supervisionado, prática mais próxima da realidade que o professor em formação possui, um momento de vivenciar e refletir sobre as atividades pedagógicas. A reflexão volta-se para as práticas, devido ser nesse momento que as ressignificações de conhecimento e análise da práxis pedagógica são realizadas para o exercício da futura profissão. A intenção ao realizar o estágio supervisionado é desenvolver habilidades e adquirir competências profissionais, permitindo ao professor em formação que construa, ao longo do curso, bagagem necessária à sua prática profissional. A execução do estágio supervisionado deveria ser realizada durante todo o curso de formação inicial dos professores, pois é um espaço reservado para praticar e vivenciar as diferentes dimensões da rotina escolar. O objetivo do estágio é formar o professor em suas diferentes linhas de ação e não um mero aplicador de técnicas. O professor deve apresentar um perfil investigativo e domínio sobre sua práxis, com autonomia e com capacidade para construir um saber pedagógico e tomar decisões que vão interferir diretamente na formação do seu aluno. Nesse sentido, Freire (1996, p.45) afirma que o importante “na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando coragem”.

Essa afirmação corrobora com o pensamento de Arroyo (2000) que acredita que o ato educativo é um diálogo permanente com escuta atenta aos processos educativos, fazendo com que professores que foram treinados para serem ensinantes, com mera transmissão de conteúdo, ressignifiquem sua prática. Essa imagem arcaica do professor como detentor de um saber, proprietário de sua matéria, ficou registrada na antiga Lei n. 5.692 de 1971, não mais vigente.

A formação inicial, feita passo a passo de modo global, contribui para uma boa formação do professor. Não se pode traçar um perfil idealizando como será o professor, programar a sua prática pedagógica e executar a ação planejada. Não se pode apagar tudo o que foi vivido para mergulhar no universo educacional. A vida profissional é construída paulatinamente, de modo que cada fase se torna importante para a sua realização. O compromisso profissional virá por meio de

uma formação inicial bem estruturada, baseada na construção social, cultural e política do ser, configurando, assim, a verdadeira função do professor. O professor vive sua profissão, não podendo distanciar-se da realidade, pois ele ajuda na construção da cidadania, influenciando sobremaneira a formação global do indivíduo. Não basta que os profissionais construam uma base de conhecimentos, é necessário saber executá-la, ou seja, o saber-fazer, condição essencial para o exercício profissional.

A dicotomia teoria-prática deve ser superada. Desenvolver competências em que a prática e a teoria se completam é um meio favorável para construir uma aprendizagem significativa. A prática não deve descartar a teoria, ao contrário, as duas devem completar-se, criando a ideia de interdependência, uma sendo fundamento para a outra.

No que tange à educação inclusiva, a formação inicial de professores deve contemplar a temática da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais para que o profissional saiba desenvolver estratégias de ensino em turmas heterogêneas, independente da necessidade educacional que for apresentada em sua turma. Um estudo realizado por Hsien (2007) defende que os programas de formação dos professores devem atender as diversas necessidades dos alunos e, essa preparação dará um suporte aos profissionais por intermédio de uma base de conhecimentos para atuar em um ambiente inclusivo. Esse conhecimento específico prévio é necessário para auxiliar o professor em sua atuação nas escolas regulares numa perspectiva inclusiva.

Contudo, lacunas na formação profissional podem ser evidenciadas pela falta de preparo dos professores ao lecionarem em salas de aula com público heterogêneo, fazendo com que tal conduta se apresente como uma forma velada de segregação e a ideia da diversidade não seja contemplada, efetivamente. A preparação profissional para atuar na educação inclusiva deve reafirmar práticas inclusivas, adequação curricular, diferenciação pedagógica, acesso e elaboração de relatórios dos alunos com necessidades educacionais especiais. À medida que a formação se aprofunda, melhores estratégias são encontradas para atender cada um dos alunos no ensino regular, seja com dificuldade de aprendizagem, com problemas no comportamento ou, mesmo, com as peculiaridades da deficiência (Hsien, 2007).

Há um mal-estar instalado entre os professores da rede pública de ensino de quase todo o país porque o contexto social em que vivem está deteriorado, com condições de trabalho que não permitem promover uma aprendizagem de qualidade. Isso se dá porque os professores estão limitados em seu exercício e não dispõem da competência de que gostariam. A aprendizagem é facilitada se for realizada com bons professores. Os caminhos para atingi-la dependerão de metodologia, técnicas e recursos que serão escolhidos mediante a análise de cada caso. Privilegiar um ensino padronizado contradiz os princípios da educação inclusiva e da diferenciação pedagógica, pois exalta a homogeneidade, preterindo a singularidade de cada aluno. Nesse sentido, é possível afirmar que a primeira deficiência encontrada na educação é a da formação docente.

Muitas tensões surgem quando o tema é a formação continuada, que se caracteriza como constante aperfeiçoamento profissional. O conceito de formação passa a ser visto como forma de desenvolver habilidades e adquirir competências profissionais a sua atuação, deixando para trás a visão tecnicista ou de especialização. O documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2001) responsabiliza a União, os Estados e os Municípios no sentido de garantir a formação contínua aos docentes das classes comuns.

A maioria dos cursos de educação continuada, também denominados cursos de formação de professores, desconsidera a experiência dos docentes participantes, apresentando programa fechado, sem possibilidades de modificação na estrutura. Os cursos de aperfeiçoamento profissional deveriam ter como ponto de partida a experiência docente, visto que a formação teórica da carreira do magistério já foi realizada. Para o professor é uma construção considerável quando percebe que sua experiência está em evidência e quando pode ouvir outras práticas que visem auxiliá-lo na construção de uma nova linha de ação. Sente-se valorizado quando compartilha suas experiências, mesmo que essas não sejam positivas, porque esse tipo de prática auxilia na autorreflexão da ação pedagógica.

A formação continuada permite ao professor refletir sobre suas necessidades, aprendendo com outros profissionais na troca de experiência, identificando suas deficiências ou novos recursos para ensinar, traçando novos caminhos. A formação se faz necessária porque o ensino padronizado torna-se obsoleto com as gerações da atualidade, devendo o ensino estar em sintonia com as necessidades dos alunos do século XXI. Pensar em metodologias alternativas, com modelos diferenciados permite construir condições para ter uma aprendizagem favorável a todo o universo de alunos, ou seja, incluindo a todos (Poker & Mello, 2016)

Diante dessas considerações, é preciso analisar a condição do professor. Muitos deles são resistentes a qualquer inovação voltada para o ensino, pois não conseguem refletir sobre a própria prática pedagógica. Ao romper com essa resistência, a reflexão é possível e poucas verbalizações conquistadas. Com essa prática, o professor toma consciência e busca encontrar uma nova forma de pensar. “Ninguém muda porque o outro assim o deseja ou impõe” (Hoffmann, 2013, p.31). O professor aprende quando se conscientiza das aprendizagens significativas que o faz, a partir do seu envolvimento com o novo, percebendo-o como boa alternativa. Essas aprendizagens ocorrem mais facilmente quando há compartilhamento de experiências. A busca pelo novo não significa rejeitar o velho, negando a experiência adquirida e os valores cultivados por instituições e seus educadores. A mudança é progressiva. A aprendizagem se dá aí, exatamente, quando se mudam os comportamentos.

Mudar é sempre difícil. O professor para tomar novos rumos precisa renunciar suas práticas confortáveis, isso porque são conhecidas, não porque são melhores. As mudanças devem ser constantes, em conjunto, porque sozinho não há troca de experiências. Esse processo de mudança

deve ser guiado por um mediador experiente que estimule a reflexão conjunta e provoque o avanço. A discussão de práticas pedagógicas enriquece o trabalho profissional na educação.

A constante avaliação do professor e do processo de ensino-aprendizagem permite analisar a sua prática e seus efeitos. Para tanto, TALIS – é uma avaliação que faz a análise comparativa sobre o ensino e aprendizagem entre diversos países. Dentre eles, o Brasil considera alguns factores que podem explicar as diferenças de resultado do Programme for International Student Assessment – PISA – coordenado pela Organisation for Economic Co-operation and Development – OCDE. TALIS (INEP, 2014) avaliou aspectos importantes do desenvolvimento profissional; ideias, atitudes e práticas dos professores; a avaliação e o feedback das informações aos professores e à direção escolar. Nessa comparação, os aspectos que caracterizam uma aprendizagem eficaz são analisados. Alguns itens se destacaram como: a) a confiança que os professores depositam em si mesmos diante dos desafios educacionais que lhes surgem em sua prática pedagógica, ou seja, a autoeficácia (a abordagem desse item será feita no capítulo seguinte); b) A forma como as classes se desenvolvem diante de um ambiente organizado e favorável à aprendizagem.

Com o resultado de avaliações constantes como TALIS e IDEB, o professor pode perceber suas falhas e aprimorar sua prática dando ênfase aos aspectos identificados como deficientes. Esse feedback é importante à medida que o professor ressignifica sua prática e procura aperfeiçoamento profissional, a partir de formações contínuas. Segundo a TALIS, 82% dos professores afirmam que a formação profissional teve um impacto positivo em sua atividade profissional (OCDE, 2018). No entanto, se o professor receber a resposta das avaliações e nada fizer para melhorar, a educação estará em situação de risco.

É sabido que cada estudante possui sua singularidade e não é possível traçar um padrão de aluno que, em muitas formações, costuma-se ver. Para tanto, é preciso perceber que para atingir o sucesso profissional, o professor deve ser preparado para enfrentar desafios, mesmo que difíceis, para ensinar a heterogeneidade dos alunos que são encontrados nas escolas. As dificuldades são numerosas, entretanto é possível saná-las com preparação específica que permite identificar a necessidade de cada aluno em especial, sendo os educandos considerados únicos. Portanto, o planejamento, bem como o gerenciamento e a avaliação devem ser personalizados fazendo com que o modelo de aluno padrão do sistema educacional não se mantenha em vigor. Visto que a OCDE tem a função de verificar as condições da educação, da formação docente e atuação do professor, percebeu-se que as práticas de ensino bem estruturadas estão associadas a um bom clima em sala de aula e 80% dos professores apoiam a implementação de novas ideias (OCDE, 2018).

O Distrito Federal implementou a perspectiva inclusiva em toda a rede pública de ensino (Lei n. 6637 de 20 de julho de 2020; SEEDF, 2010a). A escolaridade mínima exigida para os profissionais que lecionam nessa unidade federativa é a licenciatura, também chamada de nível

superior. Nesse sentido, é simples ilustrar o quadro profissional encontrado nas escolas públicas do Distrito Federal: para a educação infantil e os cinco primeiros anos do ensino fundamental admite-se profissional com a licenciatura em pedagogia e para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio a licenciatura é específica, conforme a área de atuação, sendo códigos e linguagem, ciências humanas e ciências da natureza.

A formação especializada para os professores da rede pública do Distrito Federal ocorre na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE⁵ – em todas as áreas. A escola disponibiliza semestralmente cursos em diversas áreas, inclusive para educação especial, e o professor da rede pública dispõe de um período na semana para a formação continuada. No entanto, o interesse deve partir do professor e, conforme a demanda, o centro de formação, em questão, se organiza para atender os professores inscritos.

A formação para atuar no atendimento educacional especializado, em sua maioria, realizado em sala de recursos ou multifuncionais, é extremamente específica. O professor necessita identificar características próprias de cada aluno, destacando suas habilidades para potencializá-las e suas dificuldades funcionais para elaborar estratégias para o atendimento, por intermédio de recursos e materiais adequados, de modo a minimizá-las. Cada deficiência, transtorno global do desenvolvimento/transtorno do espectro autista ou superdotação/altas habilidades exige um tipo de trabalho e, com isso, a especialização do professor deve ser setorizada conforme o atendimento a ser dispensado.

O Ministério da Educação promove a formação de professores por todo país, por meio do programa AVAMEC pela modalidade da Educação à Distância para o atendimento educacional especializado, além de outras instituições credenciadas, como no caso da Rede Pública do DF por meio da EAPE. A formação capacita o professor a atender alunos com diversas necessidades educacionais especiais e compreender as diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para que o professor seja capaz de identificar habilidades e dificuldades funcionais de cada aluno, precisa conhecer as deficiências e desenvolver um plano individual de cada educando em atendimento no contraturno. Conhecer os recursos da tecnologia assistiva e desenvolver materiais e jogos pedagógicos que auxiliarão no desenvolvimento do aluno. O objetivo de um atendimento mais próximo do aluno com necessidades educacionais especiais é eliminar as barreiras funcionais e promover a participação dos estudantes em todas as atividades da escola.

⁵ A EAPE era conhecida como Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, alterando sua nomenclatura para Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais em Educação e, hoje, com o atual Governo do Distrito Federal tornou-se Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação.

Há salas de recursos que realizam atividades específicas para determinada deficiência como a auditiva, a visual, além da estimulação precoce. O atendimento especializado para deficientes visuais visa o ensino do Sistema Braille e do Sorobã, e realiza atividades de orientação e mobilidade, atividades da vida autônoma (AVA), uso de ferramentas para utilização de tecnologias da informação, transcrição do material em Braille para tinta e vice-versa, produção de textos em formato digital e áudio. Toda adequação de material de apoio aos alunos com cegueira ou baixa visão é feita pelo professor da sala de recursos específica.

Em relação à deficiência auditiva ocorre de modo semelhante. No atendimento educacional especializado específico para estudantes com surdez ocorrem duas situações: o ensino da LSB - Língua Brasileira de Sinais ou o ensino da oralidade. A maioria dos alunos da rede pública do Distrito Federal opta por aprender a LSB, o Português como Segunda Língua, e eles são incluídos em turmas regulares e inclusivas com professor-interprete em cada sala. Cursos de LSB ou LIBRAS, mais comumente divulgado são ministrados para que todos da escola possam aprendê-la e utilizar de uma comunicação básica com os alunos surdos. O aprendizado da língua portuguesa por meio da escrita é feita também em sala de recursos multifuncionais, bem como a adequação de materiais pedagógicos necessários para o ensino de LIBRAS e da língua portuguesa.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado permitem que o aluno adquira a sua autonomia, bem como sua criatividade, e seja sujeito ativo do conhecimento, deixando para trás a posição passiva a que tanto foi assimilado na sua rotina familiar e do ambiente escolar.

Pudemos apurar que é urgente que a formação docente crie impactos visíveis na educação, fazendo com que estudantes sejam afetados por uma boa qualificação, deixando de lado um modelo de sistema educacional excludente e com estudante com um padrão ideal. A formação profissional capaz de sustentar uma prática pedagógica que consiga intervir no contexto escolar. Desse modo, o sucesso da Educação Inclusiva estrutura-se a partir de currículos bem elaborados, acessibilidade arquitetônica e de comunicação garantida, de uma pedagogia centrada nos estudantes sem perder de vista os princípios da inclusão. Para tanto, o professor como mediador desse processo necessita de uma constante autoavaliação para estar no processo educativo como agente de transformação. No capítulo seguinte, serão abordados aspectos que influenciam diretamente a prática pedagógica do professor dentro da perspectiva sociocognitivista, como atitudes, crenças de autoeficácia e as representações sociais tendo como objeto a educação inclusiva.

CAPÍTULO 2 – CONTRIBUTOS DA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA PARA O ESTUDO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Comumente, no dia-a-dia, as pessoas encontram informações que exigem delas uma avaliação acerca do tema. Os meios de comunicação inserem informações que fazem pensar e avaliar cada detalhe descrito. Assim, o homem avalia constantemente situações em seu cotidiano e não pode ser considerado um observador neutro. No Brasil, vive-se um momento histórico de investigação de ações de corrupção e as informações trazidas pela mídia permitem às pessoas emitir um posicionamento a respeito de um acontecimento social, de uma pessoa ou de um comportamento adotado. As diferentes situações permitem emitir um sentimento favorável ou desfavorável em relação àquilo. Há pessoas contrárias à investigação, há outras favoráveis; há pessoas contrárias à figura dos investigados; há outras favoráveis; há pessoas contrárias ao comportamento adotado pelos investigados, há outras favoráveis. Essas situações ilustram que não é possível determinar uma única posição, avaliando-a como correta ou como incorreta, mas essas divergências são determinadas pelos valores, crenças, sentimentos construídos ou experiências obtidas pelas pessoas.

As crenças e os sentimentos são inerentes ao homem, mas se trata de uma parte subjetiva do conhecimento, pois ele toma por verdade mesmo sem comprovações, quer científicas, quer sociais; são características duradouras do cognitivo do homem, que ao se deparar com uma situação pontual, determinará o comportamento a partir de suas crenças ou dos sentimentos existentes pelo objeto, sendo estas, na maioria das vezes, relacionadas a assuntos voltados para política, religião, gênero e raça. No entanto, é preciso desmistificar a crença e determinar comportamentos. De acordo com aquilo que se acredita, estabelecerá o tipo de conduta.

Neste capítulo, será abordado o contributo da perspectiva sociocognitiva no estudo da educação inclusiva, que inclui atitudes, percepção de autoeficácia e representação social em torno deste objeto, com base na análise destes conceitos e síntese de estudos neste domínio.

2.1 Atitudes

2.1.1 Conceito e abordagens teóricas

Em meados do século XX, duas tendências predominaram a respeito da Psicologia Social: uma tendência pragmática oriunda dos Estados Unidos que visava alterar ou criar atitudes, fazer interferências nas relações grupais de modo a criar harmonia entre eles e garantir a sua produtividade; outra tendência baseada na tradição filosófica europeia, buscando conhecimentos para evitar novas catástrofes como ocorreu com a II Guerra Mundial, fundamentando-se na fenomenologia (Jesuino, 1993; Lane, 1999).

Sendo o construto atitude de grande relevância, tornou-se objeto de estudo dentro da psicologia social. Ainda que seu significado tenha surgido em outros contextos, principalmente nas artes, como termo técnico, para demonstrar a posição do corpo em determinada estátua ou desenho, é possível ir ao encontro à etimologia da palavra em sua origem latina, unindo dois termos *actus* e *aptitudo* (ação + aptidão).

O termo atitude foi utilizado pela primeira vez em 1918, por dois sociólogos, Thomas e Znaniecki, em uma pesquisa científica que analisava camponeses poloneses emigrados para países da Europa e para os Estados Unidos da América. A contribuição dessa pesquisa foi tão relevante que Allport considerou tal conceito mais característico e indispensável da psicologia social contemporânea. Após analisar algumas definições existentes na literatura à época, Allport (1935 p. 19) elaborou uma definição que ainda hoje é utilizada como base para estudar as atitudes: “um estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiências, exercendo influência sobre respostas individuais dos objectos ou situações com que esse se relaciona”. As atitudes fazem parte da vida de todo ser humano. Este não consegue estar no mundo sem fazer uma avaliação acerca de objetos, pessoas, acontecimentos ou, até mesmo, a um dado comportamento. As atitudes determinam a ação.

Esse conceito foi bastante debatido dentro da Psicologia Social e recebeu diversas definições ao longo de sua história. Várias podem ser as conceptualizações encontradas na literatura, mas a atitude pode ser considerada um construto hipotético, pois não pode ser diretamente observável, tratando-se de uma inferência sobre os processos psicológicos internos, determinados a partir da observação de um comportamento apresentado. Ou seja, é algo não diretamente observável, mas que pode ser inferido sobre a resposta individual sobre o qual exerce influência (Allport, 1935). Assim, atitude é uma predisposição mental para agir, sentir ou pensar de determinada forma, seja ela positiva ou negativa, diante de um objeto. Para Rodrigues et al.(2000), a Psicologia Social e a Sociologia possuem objeto material semelhante, porém diferem

na maneira de estudarem este objeto, bem como na forma de questionar para satisfazer cada área de atuação. Tal objeto pode ser representado por quase tudo: pessoa, grupo social, instituição, conceito, situação, entidades abstratas ou concretas, entidades específicas ou gerais, comportamentos ou classe de comportamentos.

As atitudes se expressam sempre por uma avaliação, indicando a direção, favorável ou desfavorável; a intensidade, indo de posições extremadas às mais fracas; a acessibilidade, forma de ativação automática pela memória, quando o sujeito se depara com o objeto (Allport, 1935). “Esta dimensão está associada à força, à forma como foi aprendida e à frequência como foi utilizada pelo sujeito” (Lima, 2004, p.189).

A atitude não apresenta uma estrutura única, apresentando várias dimensões, segundo alguns autores. O modelo tridimensional apresenta uma estrutura das atitudes pelas dimensões cognitiva, afetiva e comportamental (Aronson et al., 2002; Lima, 2004; Michener et al., 2005; Rodrigues et al., 2000). O elemento cognitivo expressa a forma como o objeto é conhecido, apreciando todas as vantagens e desvantagens que o objeto apresenta, envolve os pensamentos e crenças criados sobre o objeto. A função da atitude de base cognitiva é verificar como o objeto realmente é, analisando objetivamente aspectos positivos e negativos. O elemento afetivo revela a emoção ou sentimento provocado pelo objeto, seja de atração ou repulsão, deixando de lado os seus aspectos objetivos. As atitudes de base afetiva não resultam de racionalidade, não se baseiam pela lógica e estão ligadas a valores pessoais. O elemento comportamental é a junção dos elementos cognitivo e afetivo que determinarão comportamentos em dadas situações face ao objeto, ou seja, as atitudes com base comportamental despertam um estado de prontidão, podendo ser ativadas conforme motivação. O componente comportamental refere-se à reação que a pessoa tem em relação ao objeto. Entretanto, nem todos os componentes podem ser diretamente observados, exceto o comportamental, mas podem ser inferidos a partir desse componente.

É possível desenvolver uma atitude em relação a tudo o que rodeia a pessoa. No entanto, o objeto deve ser conhecido e ter relevância. As atitudes podem ser modificadas desde que novas informações sejam inseridas, a partir de novos afetos ou comportamentos. Fishbein (citado por Rodrigues et al., 2000) defende o modelo unidimensional para a estrutura da atitude, indicando que o componente afetivo é o único que caracteriza a atitude social. Acrescenta ainda que as crenças e os comportamentos são elementos associados capazes de medir as atitudes, mas não fazem parte da sua formação e, portanto, não são parte integrante dela.

No tocante à formação das atitudes, é preciso considerar duas linhas teóricas fundamentais: cognitivista e afetiva/emocional. Enquanto a primeira determina que as atitudes são definidas pelos aspectos que dispõem determinado objeto, a outra determina que as atitudes são ligadas ao componente afetivo. Os aspectos informacionais podem ser obtidos de forma direta, a partir da experiência social ou de modo indireto, por meio da interação pessoal em diferentes contextos: 1.

interpessoal (pais, amigos, grupos); 2. institucional (escola, igreja, trabalho); 3. mediático (jornais, revistas, filmes). É necessário destacar diferentes grupos de influência: primários e de referência. Os grupos primários (família, escola, amigos) influenciam diretamente na formação das atitudes, criando situações para o indivíduo, que a partir de então determinarão um sentimento ou cognição em relação a determinado objeto. Já os grupos de referência, dos quais o indivíduo faz parte ou não, permitem modelar a atitude do sujeito, conforme acreditam ser a melhor. A formação das atitudes decorre durante o processo de socialização ou de aprendizagem social, seja por condicionamento instrumental, por meio do reforço; por condicionamento clássico, a partir de estímulo e resposta; por meio da observação do outro, por intermédio da modelagem. Caso a experiência em relação a determinado objeto social seja recompensadora, a atitude será favorável, entretanto, se houver associações negativas ou frustrantes em relação ao objeto, logo, a atitude será desfavorável. A isso se dá o nome de reforço ou condicionamento instrumental.

Apenas uma pequena parte das atitudes tem uma relação direta com o objeto. Criam-se determinadas respostas a objetos sem que o conheçam, a exemplo de figuras políticas ou artistas ou mesmo líderes religiosos. Essa relação é determinada pela interação com terceiros. Muitas atitudes são passadas de pais para filhos, fazendo parte do processo de aprendizagem social, aquilo que os pais consideram atitudes corretas, e seus filhos as reproduzem, são recompensados ao adotarem uma conduta semelhante, que significa que há uma tendência a adquirir atitudes de quem tem valor significativo para as pessoas. A experiência social é determinante na formação das atitudes das pessoas (Aronson et al., 2002; Michener et al., 2005; Rodrigues et al., 2000).

A linha teórica afetiva/emocional defende que a formação das atitudes está ligada ao componente emocional. Uma atitude baseada em valores e emoções não considera, necessariamente, os aspectos cognitivos do objeto, para determinar sua ação. A base afetiva das atitudes tem várias fontes, podendo ser as crenças religiosas ou os valores morais básicos, adquiridos durante a vida.

As atitudes diferem não somente em relação às suas bases (cognitiva, afetiva e comportamental), mas também na força da qual se reveste e na acessibilidade de que se dispõem. Há divergência na literatura, quanto à forma de determinar a força da atitude. Há aqueles que defendem a carga hereditária da atitude (Tesser, 1993), sugerindo a característica genética para definir sua força; já outros que defendem que quanto mais importante o objeto for e quanto mais informações se tem a seu respeito, isso determinará sua força (Lima, 2004; Aronson et al., 2002). A intensidade da atitude se reveste do componente afetivo (Katz, 1960).

É possível observar que vários autores recorrem ao conceito de atitudes atribuindo-lhes bases de ordem cognitiva, afetiva e/ou comportamental. A componente cognitiva é a representação que se faz do objeto em questão. É importante observar que atitude não pode ser vista como um comportamento, mas sim uma tendência a agir de determinada maneira. Também não pode ser vista

como um sentimento, mas o que o objeto provoca é positivo ou negativo.

As atitudes são um produto cognitivo e podem apresentar diferentes funções, variando conforme cada indivíduo. Lima (2004) descreveu quatro vias explicativas para as teorias das funções das atitudes, sendo: 1. Funções motivacionais; 2. Funções cognitivas; 3. Orientação para a ação; 4. Funções sociais.

Na perspectiva de Katz (1960), as funções são de base motivacional e se subdividem em quatro grupos: 1. Função instrumental, adaptativa ou utilitária que permite desenvolver atitudes favoráveis aos objetos que recompensam as pessoas e desfavoráveis aos que as punem. A expressão das atitudes aceitáveis socialmente fará com que o indivíduo seja recompensado com aprovação e aceitação social, permitindo que haja separação em grupos sociais, devido as pessoas procurarem unir-se às demais que tenham atitudes semelhantes; 2. Função de conhecimento auxilia o indivíduo a se posicionar no mundo, determinando ordem ou sentido, fornecendo conhecimento para a vida, o que permite à pessoa ter previsão do que possa acontecer, gerando sensação de controle. Assim sendo, conhecer a atitude do indivíduo permite antever seu comportamento; 3. Função expressiva de valores comunica quem são as pessoas, revelando sua identidade a partir da expressão dos valores, crenças e sentimentos do indivíduo; 4. Função defensiva do ego protege o indivíduo das ameaças externas ou dos sentimentos externos, evitando ansiedades e conflitos para se defender. As atitudes auxiliam o indivíduo a mediar suas necessidades, sejam elas internas por meio da expressão ou da defesa do self, ou externas de adaptação e conhecimento.

As funções cognitivas das atitudes são determinadas pela forma como são processadas as informações. A estrutura cognitiva possui elementos chamados de cognições, que se referem à percepção de um sujeito sobre as atitudes, comportamentos e crenças e como se organizam. Para tanto, será necessário fazer a abordagem de algumas teorias, de modo a compreender a organização da cognição humana. A Teoria do Equilíbrio, formulada por Heider em 1958 e aprimorada por Rosenberg e Abelson em 1960, realça a forma como os indivíduos percebem o ambiente em que vivem e como articulam as diferentes atitudes. A teoria utiliza a representação gráfica em tríade para representar o ambiente, organizado por três elementos: o indivíduo, outra pessoa e o objeto interpessoal. Se há concordância ou discordância entre todos os elementos, então haverá estado de equilíbrio, que Heider (cit in Lima, 2004, p. 204) define como “estado harmonioso em que as entidades que estão na situação e seus sentimentos se ajustam sem tensão”.

No que tange ao estado de desequilíbrio, a teoria heidiana aponta para a falta de harmonia entre os elementos, ou seja, discordância em relação a alguém de quem ele gosta, ou mesma concordância de alguém de quem ele não gosta. A teoria aponta para duas relações entre os elementos: 1. De sentimento, podendo ser positivo ou negativo, referindo-se à avaliação em relação ao objeto; 2. De unidade, que se refere à associação existente entre os elementos, quer seja positiva, resultando de domínio, de relação conjugal ou de causalidade; quer seja negativa indicando a

dissociação entre os envolvidos devido a interesses opostos; há também a possibilidade de uma relação nula, quando não há associação entre os elementos. Ao ser aplicado o princípio do equilíbrio, percebe-se a importância das atitudes diante da realidade e quanto mais equilibrada e organizada for a tríade, as atitudes serão mais estáveis e mais resistentes a mudanças.

Festinger foi o criador da Teoria da Dissonância, defendendo que deve haver um estado harmonioso entre as cognições de determinado sujeito e demonstrou dois conceitos fundamentais para melhor compreensão dessa teoria: Cognição e dissonância. Cognição são os pensamentos, atitudes, crenças e comportamentos do indivíduo, desde que realizados de modo consciente e tenham uma representação cognitiva. Dissonância é a existência de cognições sem ajustamento entre elas, sendo uma contrária à outra. “A dissonância cognitiva refere-se assim à relação entre duas cognições incompatíveis da mesma pessoa face ao mesmo objecto” (Lima, 2004, p. 206).

O princípio da redução da dissonância demonstra a necessidade que as pessoas têm de encontrar consonância entre as diversas cognições acerca de um mesmo objeto. Para reduzir a dissonância, duas estratégias propostas por Festinger podem ser adotadas: aumento ou diminuição do número ou da importância das cognições consonantes e/ou dissonantes, respectivamente. Essa redução da dissonância mostra como as atitudes podem influenciar o processamento da informação, permitindo ativar o objeto de atitude com informações relevantes.

Há teorias que destacam o papel de orientação para a ação, isto é, conhecendo as atitudes do indivíduo, é possível ter uma previsão do seu comportamento. Assim, as atitudes são importantes para determinar um dado comportamento. Porém, é necessário diferenciar as atitudes gerais das específicas em relação a um objeto. O estudo de LaPiere em 1934 apontava que não existia uma relação direta de causalidade entre atitude e comportamento. Num contexto de grande preconceito nos Estados Unidos em relação aos chineses, alguns estabelecimentos comerciais colocavam em suas portas placas informando a proibição da entrada de chineses e cães. LaPiere, que era caucasiano, decidiu viajar com um casal de chineses por várias cidades norte americanas de modo a registrar a reação dos funcionários dos 184 restaurantes e 66 hotéis que visitaram. Dos 250 estabelecimentos comerciais, apenas houve recusa de atendimento em um. Após seis meses, o pesquisador enviou um questionário para cada um dos estabelecimentos visitados, contendo a seguinte questão: “Você aceitaria chineses como clientes em seu estabelecimento?”. Cerca 92% dos estabelecimentos responderam negativamente. Os restaurantes ficaram na dependência de analisar o contexto. Esse estudo ilustra a generalidade do indicador das atitudes e a especificidade do contexto encontrado. As atitudes demonstram como as pessoas pensam, sentem ou se comportam ou como gostariam de reagir diante de um objeto atitudinal. O comportamento é determinado pelo que as pessoas pensam que devem fazer em relação a determinada situação. De modo geral, as atitudes influenciam o comportamento, podendo distinguir-se entre atitudes gerais em relação a um objeto (chineses, conforme o estudo de LaPiere) e atitudes específicas dado um

comportamento em relação ao objeto de atitude (servir um casal de chineses).

A Teoria da Ação Refletida (TAR), também chamada de Modelo Expectancy-value de Fishbein e Ajzen (1975), postula que o comportamento é escolhido a partir de alternativas, com preditor do comportamento que é a intenção. Esta, por sua vez, é determinada pela atitude (avaliação sobre o comportamento) e pela norma subjetiva (demanda ou pressão social percebida para exercer ou não dado comportamento). O comportamento é determinado pela influência das atitudes, juntamente com as normas subjetivas. A atitude é resultado da soma das crenças em relação às consequências do comportamento e da avaliação dessas consequências, unindo a expectativa ao valor. A norma subjetiva é vista como resultado da soma das crenças normativas, gerando a expectativa de que o sujeito adote determinado comportamento a partir de seus pares, e da motivação para agir em concordância com a opinião desses pares, que são referência. Tal teoria procura entender e prever o comportamento, que decorre de dois estímulos: (i) Avaliação do próprio sujeito se deve ou não ter determinado comportamento; (ii) Como é a atitude em relação ao comportamento, derivando-se da norma subjetiva. O comportamento é uma escolha, determinada pela ponderação das diversas alternativas encontradas. As atitudes não são diretamente observáveis, mas podem ser clarificadas pelo comportamento adotado.

Essa teoria foi bastante utilizada na previsão do comportamento, porém se aplica ao comportamento voluntário, em que o indivíduo detém o controle total de suas ações. A questão é quando a pessoa consegue ter a intenção, mas não é possível controlar as circunstâncias, mantendo apenas o controle parcial sobre as suas ações.

Devido à lacuna encontrada na Teoria da Ação Refletida, esta foi reformulada, incluindo comportamentos que não estão sujeitos ao controle voluntário, ou seja, as ações podem sofrer interferências tanto por forças internas, quanto por forças externas. Para esse novo modelo deu-se o nome de Teoria do Comportamento Planeado, de Ajzen (1991). Apesar da similaridade, essa nova versão adicionou uma variável de controle do comportamento percebido, o qual determina a crença em relação à dificuldade ou facilidade de executar determinado comportamento. Tal variável influencia a intenção, bem como a atitude e a norma subjetiva, mas recebe influência direta sobre o comportamento. Desta forma, a teoria determina três elementos para a intenção do indivíduo: atitude quanto ao comportamento, a norma subjetiva e o controle comportamental percebido. O primeiro elemento refere-se à avaliação favorável ou desfavorável do comportamento; o segundo é o elemento social, referindo-se à pressão social para realizar ou não o comportamento e o último sobre a dificuldade ou a facilidade de realizar o comportamento em questão, aproveitando de experiências anteriores, seja na dificuldade ou barreiras encontradas.

2.1.2 Atitudes dos Professores Face à Educação Inclusiva

A educação inclusiva é facilmente caracterizada por oferecer um ambiente diferenciado, adequado às necessidades de cada estudante. Não se trata de um ambiente apenas com acessibilidade arquitetônica, a estrutura oferecida deve ser global. O objetivo da inclusão é facilitar o ingresso e a permanência dos estudantes com deficiência, garantindo-lhe um ensino de qualidade, com recursos disponíveis a todos os estudantes. O professor está inserido em um contexto dinâmico e com sujeitos diferentes; seu comportamento será determinado por sua intenção (Avramidis & Norwich, 2002; Saloviita & Consegna, 2019; Scruggs & Mastropieri, 1996), pela pressão social para agir diante do contexto educacional diverso e pelo controle diante de situações diárias, utilizando de experiências exitosas ou não.

Os professores são actores envolvidos ativamente nos processos educacionais e mediadores de todas as ações desenvolvidas em sala de aula, isto é, exercem papel de grande influência na formação e mudança de atitudes desenvolvidas pelos alunos. Por isso, Lanier e Lanier (1996) afirmam que os professores podem decidir se incluem ou não os estudantes com necessidades educacionais especiais, pois dependem deles o acolhimento ideal a esses alunos. Não há elemento mais importante para a mudança educacional do que a figura do professor. É interessante perceber que a autoridade docente determina como será o discente. As atitudes do professor influenciarão de sobremaneira o desenvolvimento ou a mudança de atitudes, positivas ou negativas, dos alunos. As atitudes favoráveis vão determinar o sucesso da inclusão de alunos não apenas com deficiências, mas outros factores que também são alvos da exclusão (Avramidis et al., 2000; Koliqi, Kaçaniku & Zabeli, 2021; Scruggs & Mastropieri, 1996). Diante dessa realidade, é possível perceber que atitude é o estado mental que leva a comportamentos, positivos ou negativos, em relação ao objeto social. Wilde e Avramidis (2011) defendem que a inclusão depende de práticas facilitadoras, ou seja, um contínuo de abordagens utilizadas pelo professor. A seleção dessas abordagens vai determinar o sucesso da inclusão, a depender das posições adotadas, sejam inclusivas, integracionistas ou segregadoras (Avramidis & Norwich, 2002; Koliqi, Kaçaniku, & Zabeli, 2021; Sokal & Sharma, 2017). Vieira e Oliveira-Ramos (2018) apresentam pontos que demonstram que há ainda professores que optam por grupos homogêneos, no intuito de serem detentores de capitais culturais e financeiros, negando aos demais a possibilidade de participarem da sociedade ativamente, tornam-se responsáveis pela exclusão de alunos em escolas regulares. Aponta ainda que o conhecimento não deve ser visto como um privilégio de uma parcela da população, mas devem reconhecer os sujeitos por sua diversidade natural e viabilizar formas para que sejam participantes do meio social e permitir a eles uma escola de qualidade.

Assim sendo, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é influenciada diretamente pelo professor, em sua atuação como mediador do processo educacional, a partir da

atitude que esse apresentar face aos discentes com necessidades especiais, seja positiva ou negativa, que determinará o sucesso ou insucesso da inclusão efetiva. É válido ressaltar que toda mudança no contexto escolar depende da ideologia que o professor adota (Avramidis & Norwich, 2002; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Koliqi, Kaçaniku & Zabeli, 2021; Wilde & Avramidis, 2011).

O estudo de Avramidis e Norwich (2002) revela que os professores não comungam de uma abordagem de “inclusão total”. Apresentam atitudes diferentes sobre a natureza das deficiências dos alunos, tornando-se mais acessíveis quando se trata de deficiência leve física ou sensorial do que aqueles com necessidades mais complexas, podendo sugerir atitudes negativas para necessidades mais severas em relação à implementação da inclusão. A principal implicação para as práticas educativas inclusivas é o estabelecimento de uma rede de apoio externo, com expansão e reorganização dos existentes, e o estabelecimento de equipes de apoio à aprendizagem dentro das escolas, apoiando professores do ensino regular que solicitam orientação para a prática diversificada. A oferta de oportunidades de treinamento para implementar a inclusão nas escolas, torna os professores mais comprometidos à medida que seu esforço e habilidade aumentam. Assim, mesmo que os professores mostrem resistência inicial a qualquer política inovadora, suas atitudes podem se tornar mais positivas mais tarde, à medida que desenvolvem experiências para implementar a política inclusiva e experimentar o sucesso de seus esforços (Saloviita, 2022; Saloviita & Consegna, 2019).

Conforme Warwick (2001), não há figura na escola mais importante do que o professor. O papel do professor não pode ser visto como mero transmissor de conhecimento. Quando isso ocorre, é possível perceber uma atitude desfavorável em relação à inclusão. Para que haja atitude positiva, várias ações são necessárias para atingir o êxito. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais decorre de diversas ações: tanto o professor quanto a comunidade escolar devem ser envolvidos no processo educacional a partir da implementação de práticas diferenciadas. O professor é o facilitador e mediador da aprendizagem e, por isso, focar no problema não permitirá atingir esse sucesso, mas o que fazer e como fazer para atingir o êxito é de grande relevância para o processo educacional, ou seja, a mudança efetiva decorre do que os professores fazem e pensam, demonstrando as suas atitudes. A turma que é confiada ao professor é sempre heterogênea.

Os alunos das classes comuns apresentam diferentes características e níveis, podendo ter dificuldades de aprendizagem, transtornos em seus diversos aspectos, deficiências, superdotação e, ainda, ter regularidade em sua aprendizagem. Enfrentar uma turma heterogênea e permitir que um estudante com necessidades educacionais especiais pertença ao grupo e seja parte atuante dele é demonstrar atitude positiva em relação à inclusão (Avramidis, 2010; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Norwich, 2002).

Omote (2016) ressalta que mudar atitudes e revisar a práxis pedagógica de modo a incluir é um requisito importante. A autora enfatiza que o simples facto de inserir um estudante com

deficiência no ambiente escolar não pode caracterizar a sua inclusão. Para que a inclusão ocorra, é necessário permitir oportunidades sociais, culturais e acadêmicas, para que haja uma formação global. O enfoque utilizado pelo professor deve ser inclusivo, permitindo ao aluno ter acesso ao currículo, utilizando-se de práticas adequadas a todos os alunos, por meio da adequação curricular, fazendo com que o estudante tenha acesso ao currículo e, por consequência, à aprendizagem, deixando de lado uma pedagogia que foque apenas no ensino e adotando uma pedagogia da aprendizagem (Avramidis, 2013; Vieira & Oliveira-Ramos, 2018). Na formação inicial de professores, ainda na universidade, é preciso estabelecer cultura de práticas educacionais inclusivas em que sejam pensadas no desenvolvimento de competências para o trabalho docente no contexto inclusivo (Avramidis & Norwich, 2002; Bowman, 1986; Saloviita & Consegna, 2019). Marinho-Araújo e Almeida (2016) entendem por competências um conjunto de recursos individuais e socioculturais diversificados de modo a demonstrar a intencionalidade dos sujeitos em resolver determinada situação-problema. Essa noção se amplia ao considerar influências nas atividades coletivas a partir das relações histórico-culturais e os motivos sociais de modo dialético.

As competências necessárias à atuação docente, numa perspectiva inclusiva, devem considerar a intencionalidade na proposta de atividades diferenciadas para atingir as metas determinadas para o processo de ensino-aprendizagem pensando individualmente para alcançar o conjunto de estudantes, cada qual com sua necessidade específica. Assim, a escola deve reconhecer as diferenças como ponto para “uma atuação flexível, justa e solidária” (Caixeta et al., 2020, p. 24). Os autores entendem por atuação flexível a capacidade de planejar, executar e avaliar projetos educacionais a partir de pressupostos previamente definidos como a construção coletiva de conhecimento, a superação de pensamentos excludentes, o uso racional e solidário de espaços e tempos, dentre outros. A atuação justa é fundamentada na equidade, como condição para igualdade, percebendo as diferenças e considerando-as na atuação docente (Omote, 2016). Já atuação solidária é alicerçada na reciprocidade da construção do conhecimento, considerando o saber e o fazer do senso comum, para levá-lo ao conhecimento científico por meio da problematização e, então, a sistematização (Caixeta, et al., 2020).

Uma série de mudanças ocorreu desde a Declaração de Salamanca (1994). Vários ajustes arquitetônicos e pedagógicos tiveram que ser realizados na Rede Pública do Distrito Federal desde a chegada da perspectiva inclusiva. De modo tímido na década de 90, algumas escolas experimentaram a inclusão nas escolas regulares e, com a chegada do novo século, todas as escolas se tornaram inclusivas (SEEDF, 2010). O ponto de confronto com as políticas que entravam em vigor foi em relação aos professores que tinham a questão da educação especial muito bem definida: alunos com necessidades especiais são público-alvo dos Centros de Ensino Especial. As políticas públicas educacionais visavam garantir aos estudantes condições de aprendizagem e desenvolver as potencialidades específicas de cada um. Com a universalização da perspectiva inclusiva, os

professores tiveram que adaptar suas práticas pedagógicas para receber os alunos que tinham condições de serem inseridos no ensino regular (MEC, 2001; MEC, 2008; MEC, 2020). Por muito tempo os estudantes ficaram mais integrados do que incluídos.

Morgado (2003) defende que para haver a mudança, o aspecto motivacional deve estar presente, além do envolvimento dos diferentes intervenientes, devendo a gerência do processo de mudança ser feita em conjunto com os professores, nunca contra eles, considerando a carreira e a cultura enquanto sujeitos e agentes de mudança. Para que o factor motivacional estivesse presente, a Secretaria de Educação do DF criou uma rede de colaboração, que garante aos professores o apoio necessário para que a inclusão seja efetiva. Instituiu equipes para dar suporte educacional e uma escola de formação com cursos, conforme a necessidade específica de cada profissional, não apenas aos professores. O pensar inclusivo não é simples, mas possível. Conforme a ótica de Poker e Mello (2016, p. 624), a perspectiva inclusiva precisa:

“potencializar a autonomia, fomentar a criatividade, a iniciativa, a busca por novas estratégias, recursos e metodologias. Para tanto,[...]precisam ter acesso a determinados saberes, devem conhecer as condições de aprendizagem existentes que exigem novas metodologias e estratégias de ensino. Afinal, a inclusão educacional requer transformações paradigmáticas o que envolve mudanças conceituais e o uso de diferentes referenciais pedagógicos”.

O mundo está em constante mudança e, além de objetos, os indivíduos são sujeitos desse mundo. As pessoas não estão nele apenas para constatar factos e se adaptarem a eles, mas para mudar. Intervir na realidade gera saberes novos, tarefa bem complexa. Não é possível estar no mundo, com o mundo e com outras pessoas de forma neutra. “A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade” (Freire, 1996, p.77). A mudança no meio educacional toca em um conjunto de valores e sentimentos existentes em relação à prática pedagógica, podendo produzir um meio favorável ou desfavorável ao objeto social, que é a inclusão.

Para que o professor consiga intervir na realidade é preciso, nomeadamente, que ele tenha conhecimento prévio para aplicar estratégias diferenciadas ao analisar o contexto de sala de aula (Avramidis & Norwich, 2002; Koliqi, Kaçaniku, & Zabeli, 2021; Saloviita, 2018), enfatizando as potencialidades de cada aluno e atingindo diferentes níveis, permitindo entender cada estudante como elemento pertencente à turma. Utilizar-se de métodos e técnicas de ensino diferenciados para contemplar as necessidades de cada discente, pois a aula planeada para apenas um tipo de aluno, pode desrespeitar o conhecimento trazido por ele e, com isso, sua individualidade. A responsabilidade que o professor assume diante da educação é muito grande, por auxiliar a

construção do sujeito, dando-lhe condições de fazer parte de um mundo com acesso igualitário (Avramidis, 2013; Caixeta et al., 2020). Suas atitudes vão determinar o tipo de ensino que ofertará aos seus alunos (Avramidis & Toulia, 2020; Wilde & Avramidis, 2011).

A diferenciação pedagógica conta com a oferta de métodos e técnicas de ensino para os diversos estilos de aprendizagem, permitindo aos alunos experimentarem materiais e atividades que melhor se ajustam à sua aprendizagem, verificando a maneira mais eficaz para cada discente (Machado, 2009; Morgado, 2003). A inclusão educacional veio para alterar práticas pedagógicas obsoletas e permitir que todos tenham aproveitamento dos métodos e técnicas utilizadas pelos professores para contemplar todos os alunos (Ferreira & Ferreira, 2013; Fogli, Silva-Filho & Oliveira, 2012; Padilha, 2013). As atitudes em relação à inclusão são bastante complexas, podendo variar de país para país, escola para escola, de professor para professor, mas não se limitam à sala de aula, pois elas devem fazer parte de um programa institucional, em que todos participem do processo de mudança (Avramidis et al., 2019; Ferreira & Ferreira, 2013).

Uma situação bem comum no Brasil que interfere na mudança de atitude é a falta de recursos humanos e materiais. Bowman (1986) realizou um estudo em 14 nações e pode constatar que os professores das classes comuns com atitudes mais desfavoráveis em relação à inclusão eram aqueles que não tinham acesso aos diversos recursos humanos e materiais.

Mastropiere e Sgruggs (1996) fizeram uma revisão em 28 estudos realizados entre 1958 e 1995 com professores do ensino regular da Austrália, do Canadá e dos Estados Unidos e revelaram que a maioria dos professores era favorável à ideia da inclusão. É válido ressaltar que o termo inclusão passou a ser utilizado com veemência a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Guillemot, Lacroix e Nocus (2022) utilizaram a meta-análise para verificar as pesquisas sobre as atitudes dos professores em relação à educação inclusiva no período de 2000 a 2020 e perceberam que a atitude é um ponto chave para o sucesso da inclusão educacional e que essa mudou favoravelmente ao longo do período analisado em relação às políticas internacionais inclusivas, enfatizando que quanto mais desenvolvido o país é, mais apoio os professores recebem.

Saloviita (2015) revisou diferentes estudos em que a abordagem era baseada em testes psicométricos como SACIE-R, ORI, ATIES, ORM, CIES e MTAI; no entanto, verificou que a maioria dos estudos apresentava uma amostra reduzida de participantes em formação e em atuação no magistério.

Um estudo realizado por Kayama et al. (2016) mostrou que atitudes negativas influenciam o trabalho do professor e provocam um distanciamento dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Os professores participantes de diferentes países como Japão, Coreia do Sul, Taiwan e Estados Unidos apresentaram dúvidas em relação ao trabalho em escolas inclusivas,

envolvendo estudantes com transtornos mentais. Entretanto, outro estudo (Kayama, et al., 2017), envolvendo os mesmos países supracitados, apresentou estratégias para construir um relacionamento entre os pais dos estudantes e os professores e minimizar danos emocionais que afetam diretamente os estudantes com necessidades específicas, constatando que a mudança de atitude altera o resultado. Balboa e Fernandez (2021) realizaram um estudo no Chile de modo a investigar as atitudes dos professores do Ensino Médio, que apresentaram atitudes contraditórias em relação aos estudantes com transtornos mentais, pois alternam sentimentos conforme a situação por não saber como agir. No entanto, as atitudes predominantes foram de hipervigilância em relação a esses estudantes, porém as principais consequências seriam a exaustão emocional e a fadiga.

Saloviita (2020) abordou, em um estudo realizado na Finlândia, as atitudes dos professores em relação à educação inclusiva e afirmou que as atitudes positivas são essenciais para o êxito da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes regulares e verificou que o senso de eficácia dos professores está correlacionado às atitudes de inclusão.

Kast, Lindner, Gutschik e Schwab (2021) investigaram sobre as atitudes e a autoeficácia na Áustria, em tempos de lockdown face ao COVID-19, em relação aos estudantes em situação de risco. Tais estudantes receberam suporte para que o ensino remoto fosse inclusivo. As atitudes dos professores variaram negativamente de acordo com a situação socio-econômica mais precária do estudante, bem como a autoeficácia docente também com pontuações mais baixas para estudantes com habilidades de instrução ainda em desenvolvimento.

Um estudo realizado por Yada, et al. (2022), por meio de meta-análise, que compreendeu o período de 1994 a 2018 envolvendo 41 estudos sobre a relação entre a autoeficácia e as atitudes em relação à educação inclusiva, indicou evidências em apoio à teoria da autoeficácia de Bandura (1997) e a teoria do comportamento planejado de Ajzen (2012) e sugeriu que os estudos sobre práticas inclusivas devam considerar tanto as atitudes quanto a autoeficácia como possíveis preditoras do comportamento dos professores. A análise também pontuou que programas de intervenção na educação inclusiva com aprendizagem centrada no aluno e manejo de sala de aula aumentaram a autoeficácia de ensino e produziram atitudes mais positivas e ressaltou que as experiências de domínio são consideradas uma fonte de grande alcance, dentre as quatro fontes bandurianas, para permitir que os professores ganhem experiências positivas e bem sucedidas em práticas inclusivas. Assim, a autoeficácia e as atitudes dos professores podem estar relacionadas ao seu comportamento, que são as práticas inclusivas no contexto educacional.

A experiência docente na atuação com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a formação no âmbito da Educação Especial, a heterogeneidade das NEE, as crenças sobre o ambiente favorável, a atuação dos docentes de ciclos diferenciados/nível de ensino, surgem como variáveis associadas às atitudes e percepção de autoeficácia, que importa analisar.

2.2 Crenças de Autoeficácia e Educação Inclusiva

2.2.1 Conceito e Fontes de Autoeficácia

Para Bandura (1986, p. 391), as crenças de autoeficácia são definidas como “julgamentos das pessoas sobre sua própria capacidade para organizar e executar cursos de ação necessários para atingir determinado de desempenho”⁶. Por conseguinte, é possível afirmar que esse conceito traz em sua essência as crenças, a percepção ou as expectativas das pessoas, referindo-se ao grau que o indivíduo está convencido a respeito das próprias capacidades em agir em determinada situação.

As capacidades referidas no conceito acima podem ser representadas pela percepção pessoal da inteligência, das habilidades, dos conhecimentos. A capacidade tem de estar presente na crença da pessoa, sendo desnecessário materializá-la, basta que esteja presente na crença a intenção de êxito ou fracasso para execução da ação (Bandura, 1986; 1997a; 1997b).

É importante ressaltar um aspecto na definição de Bandura (1997b): a percepção da própria capacidade de executar determinada ação (eu sei), ou seja, a partir do esforço próprio, de acordo com seu conhecimento e habilidades, dominando uma situação para atingir o objetivo. O indivíduo deve acreditar que consegue realizar determinada tarefa com qualidade (eu posso), julgando-se competente para obter o resultado esperado (eu faço).

Bandura (1997b) explica que um erro de julgamento nas crenças de autoeficácia sobre a capacidade própria de agir em uma ação provoca um enviesamento no comportamento, ou seja, mesmo possuindo a capacidade de executar determinada ação e ter as habilidades necessárias, se não tiver a crença positiva a respeito do resultado dessa ação, esta possivelmente será fracassada. Autoavaliar-se competente para realizar determinada ação pode ser visto como otimista desde que essa visão seja a mais próxima da realidade. No entanto, sentir-se muito confiante sem ter habilidades e conhecimento poderá ser alvo de novo fracasso.

A autoeficácia refere-se à expectativa de domínio de determinada situação e atingir um resultado esperado por meio do esforço próprio (Bandura, 1997b). A formação da autoeficácia depende de diversas situações, inclusive o contexto para a realização da ação.

A autoeficácia é um construto da Teoria Social Cognitiva, criada por Albert Bandura de forma a aprimorar a Teoria da Aprendizagem Social, que visava apenas a aquisição de novos comportamentos por meio de trocas sociais. O autor percebeu que faltava um elemento crucial que influenciava de sobremodo todo o processo de ação, a autoeficácia.

⁶ Tradução livre

A autoeficácia é um construto que faz parte, exclusivamente, da Teoria Social Cognitiva, permitindo ao indivíduo agir conforme a crença que formou a respeito de si próprio, exercendo controle sobre suas ações, seus sentimentos e seus pensamentos. A teoria banduriana defende que a aprendizagem ocorre por meio da observação que o indivíduo faz do outro e, ainda que, as crianças são influenciadas pelas pessoas que fazem parte do seu convívio e as têm como modelos, tais como pais, amigos, professores. A criança observa seus modelos e imita as ações praticadas por eles. A aprendizagem ocorre, conforme a Teoria Social Cognitiva – TSC, com a interação não apenas do indivíduo, mas também do comportamento e do ambiente social. Novos comportamentos podem ser manifestados ou aprendidos diante da observação das ações praticadas por outros indivíduos, a partir da interação de influências pessoais, comportamentais e ambientais. Entretanto, é preciso colocar em evidência factores sociais como a influência social e o reforço, que exercem função primordial de manter, adquirir ou mudar comportamentos.

As pessoas possuem capacidade para organizar e executar as ações para atingir determinado desempenho. Essa crença é chamada de autoeficácia, construto que se desenvolve por meio de um conjunto de factores determinantes para a sua formação (Bandura, 1986; 1997b). Vale salientar que autoeficácia e autoconceito são construtos diferentes, embora tenham factores comuns. Zimmerman (1997, p. 218) aponta a autoeficácia e o autoconceito como sendo dois construtos que representam diferentes fenômenos. “A autoeficácia está relacionado ao julgamento da capacidade pessoal de organizar e executar um curso de ação para atingir níveis de performance; considerando que o autoconceito é uma autoavaliação mais geral que inclui outras autorreações”. O primeiro refere-se ao julgamento das capacidades de realizar determinadas tarefas, sendo considerado bem específico e mutável, conforme os níveis de exigência; enquanto o último refere-se a um construto mais amplo, sem qualquer especificidade (Bandura, 1986; Zimmerman, 1997).

Ao estudar o comportamento humano, Bandura (1986) propôs, dentro da Teoria Social Cognitiva, o construto da autoeficácia, exercendo influência na tomada de decisão em determinada ação, ou seja, as crenças de autoeficácia estão baseadas no self, que influenciam o comportamento das pessoas na realização de uma ação. O autor mostrou, em vários estudos, que a aprendizagem pode ser observacional por meio de experiências bem-sucedidas. Avaliar o comportamento de outra pessoa e as consequências que dele derivam, a partir da resposta das pessoas, das regras e dos padrões aplicados ao comportamento em determinada ocasião, provoca uma regulação do comportamento. Todo indivíduo é dotado de um autossistema (self-system), que é representado por habilidades cognitivas, capacidades e atitudes. Esse autossistema percebe, avalia e controla o comportamento em diferentes situações e, juntamente com ele, as auto-crenças, permitindo-lhe controlar seus sentimentos, pensamentos, motivações e ações, influenciando de sobremaneira o comportamento.

Sendo a autoeficácia um construto importante para a mudança comportamental, o ambiente

também pode ser considerado um contributo para tal alteração, além dos sistemas sociais que podem exercer influência por meio de estruturas psicológicas do self. Vários factores contribuem para a construção desse construto, pois essa não ocorre com a presença isolada de um único elemento. As crenças de autoeficácia se formam durante todo o percurso da vida por quatro principais fontes de informação: *enactive attainment*, *vicarious experience*, *verbal persuasion*, *physiological and affective state* (Bandura, 1986; 1997b).

A primeira e mais consistente das fontes ocorre pelas experiências reais com sucesso obtido em atividades semelhantes, denominada como *enactive attainment* por Bandura (1997b), o qual defende que, para agir com domínio é preciso ter vivenciado experiências que obtiveram sucesso em eventos anteriores, ou seja, experiências diretas. São as experiências de domínio que permitem que o sujeito faça uma autoavaliação, de modo a verificar a sua capacidade de executar ações semelhantes. O autor caracteriza essa fonte como sendo a de maior influência e necessária, pois se baseia em experiências próprias de sucesso, em atividades já realizadas. Nessa fonte de informação, determinam-se os sucessos ou fracassos recorrentes diante de tarefas semelhantes.

O êxito na tarefa permite ao indivíduo criar senso de autoeficácia positiva, fazendo-o perceber que possui capacidade ou habilidade para a sua realização. Entretanto, se houver uma sucessão de fracassos em tarefas semelhantes, a autoeficácia destacada será negativa, reforçando a ideia da sua incapacidade ou falta de habilidade para aquela ação, ou seja, os resultados bem-sucedidos permitem que a autoeficácia se eleve, ao passo que experiências com resultados fracassados reduzem-na. A eventualidade seja de sucesso ou fracasso pouco influenciará na alteração da crença já formada. O impacto às crenças de autoeficácia não será significativo se um evento for fracassado, em meio a vários resultados de sucesso. Contudo, apenas a crença de autoeficácia de nada adiantará se não houver o conhecimento e habilidades prévios para o curso da ação e vice-versa. Também se houver apenas o conhecimento e habilidades e não houver a crença de autoeficácia positiva diante de uma situação, ainda assim de nada adiantará (Bandura, 1997b).

A observação de experiências em que os resultados são positivos contribuem para a formação de uma fonte de informação denominada *vicarious experience*. A observação permite criar no agente uma sensação de conhecimento com resultados de sucesso ao realizar ações semelhantes às observadas. Entretanto, situações contrárias também são passíveis de ser internalizadas. A observação de uma situação de fracasso permite ao agente internalizar a sua falta de capacidade para realizar determinada ação, verificando ter habilidades e características similares. As experiências vicariantes podem aumentar ou diminuir a autoeficácia, relativizando a capacidade do indivíduo de ser capaz ou não para a realização da tarefa.

A *verbal persuasion* é o julgamento verbal realizado por outras pessoas sobre a capacidade de executar determinada ação, contribuindo significativamente para a formação das crenças, apresentando-se como forte influência social aos indivíduos. O que o outro pensa, pode servir de

estímulo, positivo ou negativo, para a formação da autoeficácia.

Os estados fisiológicos - *physiological and affective state* - incluem estados fisiológicos e emocionais e contribuem para a formação das crenças de autoeficácia. Determinadas situações que envolvem intensas emoções e a falta de capacidade de saber lidar com elas podem afetar a capacidade de realizar as tarefas com êxito, ao passo que o bem-estar emocional e os estados emocionais estáveis ou positivos podem aumentar as crenças de autoeficácia (Bandura, 1986; 1997b).

Os indivíduos são dotados de imensa capacidade para simbolizar, representar, aprender com experiências vividas, permitindo assim a autorregulação e a autorreflexão. Essas capacidades são meios que permitem à cognição humana a possibilidade de determinar o seu caminho. O uso dos símbolos permite que os indivíduos categorizem as informações e utilizem-nas em comportamentos futuros. A aprendizagem pode ser derivada da experiência vivida ou a partir da observação do comportamento de outrem, sem que haja a necessidade de ‘tentativa e erro’ para obter o êxito. Imbuídos da capacidade de modelar o comportamento, os indivíduos podem planejar suas ações, fazer a previsão dos seus efeitos, estabelecer metas e desafios por meio do auto direcionamento e da antecipação. O julgamento que o indivíduo pode fazer em relação às suas escolhas decorre dos processos do self, permeando a autorregulação e a automotivação para construírem um comportamento autodirigido, com precisão e coerência. Para tanto, é preciso considerar a autorreflexão, característica essencial, pois é a partir dela que todas as demais ações serão determinadas (Pajares & Olaz, 2008).

2.2.2 Percepção de Autoeficácia dos Professores em Relação à Educação Inclusiva

No tocante à educação, as crenças de autoeficácia podem ser destacadas tanto em professores quanto em alunos, apresentando-se como convicções em atingir êxito na realização de determinada tarefa. Especificamente para os professores, o curso da ação deve se apresentar em certo contexto para atingir êxito em tarefa de ensino específica (Bzuneck & Guimarães, 2003), seja para a aprendizagem e/ou para o envolvimento dos alunos. Cada situação é única e, para isso, a avaliação da capacidade de realização da ação deve ser revista em cada contexto para produzir o resultado esperado, controlando-o em suas ações. As crenças de autoeficácia interferem na avaliação de ser capaz ou não para realizar uma ação e produzir um resultado favorável. Em outras palavras, elas são desenvolvidas conforme haja possibilidade de cumprir a tarefa a que se propôs, desde que esta tenha um grau de dificuldade, característica essencial desse construto. No entanto, as consequências das ações não podem ser previstas, as expectativas se referem a um resultado com êxito, mas não há garantia de alcançar o efeito esperado.

As experiências com êxito são fonte de grande importância para o reconhecimento da autoeficácia. Os êxitos contínuos permitem ao professor construir a informação de conseguir superar o desafio e atingir sucesso na tarefa proposta, bem como se ocorrem fracassos sucessivos o senso de autoeficácia será bem fraco. Caso o professor perceba que o desempenho de determinada tarefa está sendo positivo, isso lhe dará condições para atingir aquilo que lhe foi proposto.

Fracassos provocam ansiedade e a sensação de impotência frente a um problema. Ao avaliar a autoeficácia, dois componentes são analisados para obter o sucesso ou fracasso da ação: capacidade e esforço. Bandura (1997a; 1997b) alerta para o sucesso de tarefas com alto grau de facilidade não contribuem para aumentar o senso de autoeficácia, assim como tarefas muito difíceis, que exigissem um esforço muito grande contribuiria pouco para a autoeficácia, pois partiria do pressuposto que o indivíduo não teria habilidade necessária para realizar tal tarefa. Bzuneck (2001) aponta que não se refere às habilidades, mas a utilização dessas habilidades para realizar determinada tarefa. Não se trata apenas de obter sucesso ou fracasso em determinada tarefa, é essencial analisar o modo de execução e, dessa forma, verificar se houve contribuição para a autoeficácia.

Muitos estudos têm mostrado que as crenças de autoeficácia dos professores influenciam na motivação e bem-estar profissional (Bzuneck, 1996; 2017; Saloviita, 2018; 2022; Takahashi, 2011; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Professores que apresentam elevadas crenças de autoeficácia conseguem, mais facilmente, lidar com situações adversas e se mostram mais abertos à mudança de atitudes e comportamento, além de apresentarem maior grau de comprometimento com o ensino. Professores com autoeficácia mais sólida

“adotam procedimentos mais eficazes para lidar com alunos portadores de algum problema na aprendizagem; são mais propensos a introduzir práticas inovadoras; assumem uma postura mais democrática em classe, promotora de autonomia e confiança; e administram eficazmente fatores acadêmicos estressantes mediante estratégias de solução de tais problemas” (Bzuneck & Guimarães, 2003, p. 138).

Diante do exposto, as crenças de autoeficácia trazem uma condição mais específica e contextualizada, que se modificam conforme as tarefas e os níveis de exigência. É imprescindível salientar que a autoeficácia está relacionada com a prática em sala de aula e com o modo de desenvolver as atividades nela aplicadas. Tais práticas são firmadas por meio de formações ou treinamentos de professores voltados para a educação inclusiva e, assim, permitem ganhar experiências positivas e bem sucedidas para aplicá-las em sala de aula (Bowman, 1986; Ozder, 2011; Saloviita, 2018; 2020; Saloviita & Consegna, 2019; Sharma et al., 2006; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Yada et al., 2022).

Nesse sentido, é importante enfatizar que a percepção da autoeficácia está relacionada à produtividade e influencia as atividades dos indivíduos em seu trabalho. Quando os professores consideram que o ensino eficaz é uma habilidade que pode ser aprendida, a crença da autoeficácia pode ajudá-los a analisar e encontrar as soluções para os problemas que surgem na prática pedagógica (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) e encontrar alternativas de aprendizagem em sala de aula (Ozder, 2011). Sentimentos negativos de autoeficácia podem causar dúvidas sobre si mesmos e desenvolver preocupações acerca da avaliação de seu trabalho e o resultado dos seus esforços são, muitas vezes, fracassados.

Conforme estudo realizado por Neves e Faria (2007), a realização escolar destaca-se mais por características motivacionais do que por níveis de inteligência, ou seja, para melhorar o desempenho do aluno e sua adaptação no ambiente escolar, a motivação se insere no contexto educacional (Bzuneck, 2017; Bzuneck & Guimarães, 2003).

A crença de autoeficácia do professor é algo aparentemente simples, no entanto traz implicações bastante significativas. Se o professor conhecer suas capacidades e saber que sua ação pode interferir na qualidade do ensino a que ele tem dispensado atenção, poderá afetar diretamente seus alunos, bem como a si próprio. Isso porque as experiências que ele tem tido estão baseadas no julgamento da sua habilidade (“eu posso”) e no seu comportamento para obter resultados de aprendizagem (“eu faço”) e o envolvimento do aluno, nomeadamente aos que apresentam dificuldades ou desmotivação. O ensino está intimamente ligado às diversas capacidades que o professor apresenta ao lecionar. O ambiente escolar, voltado ao processo de ensino-aprendizagem, auxilia o desenvolvimento de competências alicerçadas na capacidade e no talento do docente. A autoeficácia dos professores está relacionada com a capacidade de alcançar os objetivos traçados, independentemente do tipo de aluno que irá compor a sua sala de aula (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Schwab, 2018). Para alcançar os objetivos é importante que faça a relação entre a teoria e a prática com uma formação profissional consistente. As crenças de eficácia dos professores se referem a um julgamento próprio das capacidades de ensinar, promovendo a aprendizagem e o envolvimento dos alunos, mesmo que apresentem desmotivação e dificuldades em aprender. As crenças de autoeficácia só terão valor caso haja conhecimento prévio e habilidade para exercer o magistério em meio à diversidade. O conjunto desses três elementos permite ao profissional atingir o êxito em sua tarefa de educar, ou seja, se um dos elementos faltar, o curso de ação poderá ser comprometido. As crenças de eficácia dos professores refletem o seu comportamento em sala de aula, ou seja, o esforço empregado para ensinar, os objetivos determinados e o interesse em obter sucesso na atividade de ensino. Os cursos de ação exigidos são determinados pelo contexto para realizar com êxito determinada tarefa.

Tschannen e Hoy (2001) elencaram alguns pontos consideráveis para análise da eficácia docente. Os professores com forte senso de eficácia não temem situações desafiantes. Apresentam

elevados níveis de planejamento e organização das atividades escolares, além de serem abertos a novas ideias e experimentam novos métodos, de modo a suprir as dificuldades encontradas pelos estudantes. A crença de eficácia influencia de sobremaneira a persistência do professor, além da sua resiliência, face à dificuldade encontrada. Os professores com eficácia elevada se mostram entusiasmados ao lecionar, são menos críticos em relação aos erros dos alunos, fazendo deles um motivo para novas estratégias, tentando encontrar novas abordagens que possam sanar essas dificuldades, evitando o encaminhamento de estudantes com dificuldades para a educação especial. A motivação, a persistência e o esforço são evidenciados ao longo da carreira do professor como elementos fundamentais para a manutenção de forte eficácia de ensino. As crenças de autoeficácia são determinantes para que o professor consiga vencer todos os desafios a que ele estará sujeito (Avramidis et al., 2020; Bzuneck, 1996; 2017; Bzuneck & Guimarães, 2003; Schunk, 1991).

Muitos professores interrompem a atividade docente por encontrar no cotidiano escolar, a partir de suas experiências, muitos obstáculos, fracassos e frustrações, desistindo de seguir a carreira escolhida. Há aqueles que não desistem, mas são acometidos pelo estresse físico e psicológico, devido à ausência da motivação profissional. “Quem revela autoria e competência no exercício de sua profissão alcança credibilidade da sociedade e poder de decisão no que lhe compete. Quem demonstra insegurança, ao contrário, está sujeito a que outros interfiram em suas decisões” (Hoffmann, 2013, p. 44). Saloviita (2018) sugere que a alegação de falta de recursos, em algumas situações, pode ser um pretexto socialmente utilizado para não aceitar estudantes com diferentes necessidades educacionais em sala de aula.

Obter mais conhecimento a respeito da inclusão permite ao professor de classes regulares manter os níveis de confiança elevados, dissipando o medo, a ansiedade e pensamentos pessimistas, geralmente associados aos alunos que são incluídos em classes comuns. Esses sentimentos negativos são responsáveis pela baixa percepção de autoeficácia (Hsein, 2007). Conhecimento sobre a inclusão, manejo de turma heterogênea, bem como habilidade na adaptação curricular e estratégias facilitadoras para aprendizagem são aspectos necessários, a fim de manter o senso forte de eficácia profissional (Avramidis et al., 2020; Chao, Sze, Chow, Forlin & Ho, 2017; Neves & Faria, 2007; Schunk, 1991).

Baseando-se nessa informação, é possível perceber o papel importante das formações para professores a respeito da inclusão. Quanto melhor for a preparação do professor mais condições ele terá de lidar com situações adversas (Fontes, 2009, Saloviita & Consegna, 2019, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). As licenciaturas têm tentado preparar o profissional da educação para lidar com classes heterogêneas e, assim, propor abordagens diferenciadas e intervenções que contemplem a necessidade individual de cada estudante. Com o modelo inclusivo, o professor assumiu a tarefa de ensinar a todos, independentemente de suas características, a sua prática tornou-se mais complexa e, para tanto, necessita se capacitar para atuar junto aos diferentes sujeitos que

compõem a classe comum, possibilitando-lhes a adaptação do currículo, a oferta de tecnologias assistivas e métodos diferenciados (Caixeta et al., 2020; Morgado, 2003; Pletsch, 2009; Sampaio & Morgado, 2014). Saloviita (2018) observou que a educação inclusiva era criticada por professores por provocar uma carga extra de trabalho.

De acordo com Bzuneck e Guimarães (2003), as crenças de autoeficácia fazem diferença para os professores e até para seu bem-estar pessoal no ambiente de trabalho. Atitudes e comportamentos adaptados são comumente encontrados em profissionais que possuem a autoeficácia sólida, além do seu comprometimento com o ensino ser mais elevado, buscando estratégias eficazes no auxílio aos alunos com problemas de aprendizagem. Com postura democrática diferenciada em sala de aula o professor promove a autonomia e a confiança e administra com maior facilidade factores académicos stressantes, mediante estratégias de solução de tais problemas. Outros estudos sobre a eficácia académica mostram que a variável motivacional se revela com grande importância entre as demais.

A autoeficácia é um construto psicológico de grande valia para a formação de professores. A autoeficácia é o sustentáculo da Teoria Social Cognitiva (Pajares, 1992). Tal afirmação é validada por Bandura quando diz que “entre os mecanismos da agência, nenhum é mais central do que as crenças de eficácia pessoal” (Bandura, 1997, p.3). A eficácia pessoal é formada pela avaliação e interpretação das quatro fontes propostas por Bandura (1997b): experiências de domínio, experiências vicárias, persuasão social e estados psicofisiológicos.

Para a atividade docente, conforme as fontes de informação propostas por Bandura (1997b), a experiência de domínio (enactive attainment) e as experiências vicariantes (vicarious experience) são fundamentais para criar a crença de autoeficácia. As primeiras experiências da prática docente são realizadas por meio dos estágios obrigatórios, em que situações reais permitem dar ao profissional em formação a chance de perceber a sua capacidade para exercer tal profissão. As experiências ligadas à prática educativa constituem uma maneira efetiva de criar um forte senso de eficácia pessoal (Iaochite, 2007). Hoffmann (2013, p. 42) corrobora com a ideia afirmando que “para se tornar um ‘bom professor’, é necessário estudar muito, capacitar-se, realizar estágios em escolas, especializar-se, participar de seminários e de atualizar-se”. O primeiro contacto, para atuação com comunidade educativa plural e heterogênea, permite verificar as condições e a capacidade que o professor em formação terá para educar todos os alunos com qualidade, não apenas os ditos normais. O paradigma da educação tradicional deve ser quebrado nessa fase do estágio supervisionado. O educador necessita buscar formação para atuar com público heterogêneo. Para Bandura, o desempenho apenas não fornece informações necessárias para julgar a capacidade da pessoa, entretanto, a interpretação do esforço empregado para agir diante de determinada situação é que vai formar a eficácia pessoal, não o resultado em si (Bandura, 1997; Iaochite, 2007).

Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2007) relataram que as experiências diretas foram

relevantes para os professores que iniciavam a carreira. É salutar ressaltar que o acompanhamento do estágio supervisionado tem o seu propósito, visto que a prática sem a supervisão pode influenciar negativamente a eficácia docente (Iaochite, 2007) ou mesmo poucas experiências práticas sobre a educação inclusiva (Fernandes, Costa Filho & Iaochite, 2019). Mesmo tendo atitudes positivas, a ausência ou a pouca frequência de atividades práticas docentes inclusivas pode comprometer o futuro desse profissional, levando-o ao desinteresse pela prática docente, além de ativar reações fisiológicas e afetivas negativas (Avramidis et al., 2000; Yada et al., 2022).

Os programas de formação anteriores à prática educativa permitem aos profissionais da educação obter êxito em turmas com públicos diversificados, pois o conhecimento permitirá lidar com situações desafiantes e identificar necessidades diversas (Azzi, Polydoro, & Bzuneck, 2006; Chao et al., 2017; Forlin, Loreman, & Sharma, 2014; Peebles & Mandaglio, 2014; Sharma & Sokal, 2015). Professores com elevados níveis de eficácia são mais acessíveis a novas ideias, métodos, organização e planejamento das aulas e, com isso, mostram maior comprometimento e entusiasmo com o ensino (Bzuneck, 1996; 2017; Bzuneck & Guimarães, 2003; Kast et al., 2021; Hsien, 2007; Morgado, 2003; Pletsch, 2009; Sampaio & Morgado, 2014).

Yada et al. (2022) apontam estudos de toda parte do mundo relacionando a autoeficácia a atitudes em relação à educação inclusiva. Ressaltam que as atitudes parecem estar associadas ao comportamento, que em relação ao contexto são as práticas inclusivas (Ajzen, 2012) e, assim, podem influenciar a experiência educacional nas classes inclusivas. Estudos mostram que as atitudes são estáveis ao longo do tempo (Savollainen, 2020), mas é sabido que a autoeficácia dos professores está associada às atitudes positivas sobre a educação inclusiva. As boas práticas educacionais inclusivas estão relacionadas à autoeficácia (Gibson & Dembo, 1984; Soodak & Podell, 1993) e estudos correlacionaram a autoeficácia docente em práticas inclusivas e suas atitudes. Destarte, se a autoeficácia dos professores está associada às atitudes, é possível gerar uma mudança gradual de atitudes para a valência positiva, melhorando as possibilidades da educação inclusiva.

Conforme visto, as atitudes podem ser formadas por três componentes: cognitiva, afetiva e comportamental (Eagly & Chaiken, 1993) a partir de um objeto ou comportamento, sendo ele favorável ou não. A partir da Teoria da Ação Refletida - TAR (Fishbein & Ajzen, 1975) que fornece uma compreensão da atitude e do comportamento, Ajzen (2012) formulou a teoria do comportamento planejado - TCP - amparada em três fatores que predizem a intenção do comportamento e o comportamento subsequente, sendo: 1. atitude em relação ao comportamento; 2. norma subjetiva; 3. controle comportamental percebido. O comportamento, segundo a TCP, é escolhido a partir de alternativas, como preditor de comportamento, que é a intenção, que por sua vez determinará atitudes, fazendo uma avaliação sobre o comportamento e sobre a norma subjetiva, que será percebida para exercer ou não o comportamento.

Segundo Yada et al. (2022), o controle do comportamento percebido é considerado semelhante à autoeficácia de Bandura (1997) e os três factores estão intrinsecamente ligados e influenciam de sobremaneira a intenção comportamental, que será determinada pelo factor atitudinal e pelo factor social, e o comportamento real (Ajzen, 2012).

Em suma, é possível perceber que o construto da autoeficácia é de grande relevância para a atuação de professores na educação inclusiva, pois a percepção pessoal da sua capacidade para agir com intencionalidade de êxito pode interferir na qualidade de ensino e afetar seus alunos, bem como a si próprios. O professor precisa de diferentes habilidades em sua atuação profissional para contemplar o público heterogêneo que atende. O ambiente escolar auxilia no desenvolvimento de competências pautadas na capacidade de saber-fazer do professor para atingir objetivos traçados com a intenção de garantir êxito em sua prática pedagógica, bem como para a construção das representações sociais sobre a educação inclusiva. Elas estão presentes na vida das pessoas e se formam diariamente quando da interação e discussão de ideias por intermédio do meio em que se vive. Para que as representações sociais sejam construídas sobre o objeto social que é, neste caso, a educação inclusiva, é preciso considerar a escola inclusiva como meio social.

2.3 Da Teoria das Representações Sociais à educação inclusiva como objeto de representação social

2.3.1 Delimitação do Conceito, Processos de Formação e Funções das Representações Sociais

As representações sociais têm sua origem na Psicologia Social na década de 60 quando Serge Moscovici, inspirado nos fundamentos sociológicos de Émile Durkheim, utiliza as representações coletivas como pano de fundo para o desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais – TRS. Elas foram objeto de estudo em diversos países, destacando-se nos países francófonos, numa perspectiva sociológica e, posteriormente, voltando-se para uma perspectiva sociopsicológica. O pensamento de Durkheim aborda a dimensão coletiva da representação, enquadrando-se ao pensamento ideológico, religioso e científico, permitindo entender como os sujeitos compreendem o meio e nele atuam. Desse modo, as representações coletivas tendem a ser internalizadas e acabam por gerar uma acomodação nos comportamentos e, assim, constituir um sistema cultural que será perpetuado em pensamentos, comportamentos e valores.

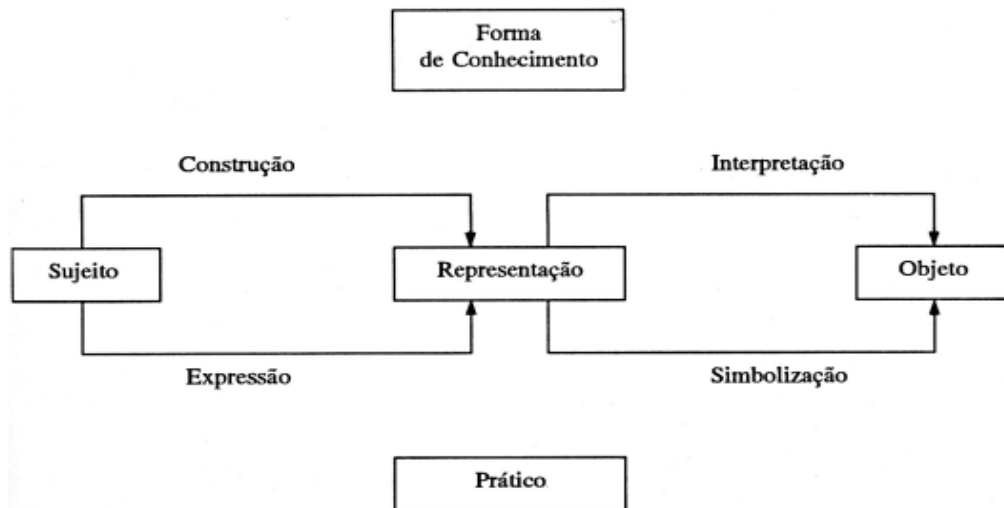
O marco inicial da Teoria das Representações Sociais, tanto sua envergadura teórica, quanto a empírica, dá-se com a publicação da obra “Le Psycanalyse: Son image et son public”,

Moscovici analisa, a partir da psicanálise a forma como o conhecimento foi recepcionado pelo senso comum, compreendê-la como objeto social, por meio da avaliação de pessoas de diferentes espaços sociais (Moscovici, 2015).

Moscovici (2015) desenvolveu a base teórica que fundamenta os princípios gerais da Teoria das Representações Sociais, permitindo explicar a gênese da representação social. O autor ressaltou algumas diferenças entre as representações coletivas, idealizadas por Durkheim, e as representações sociais, haja vista que a primeira é pertinente a um conceito mais estático com disseminação de informações de modo mais lento, passado de geração em geração e a última, mais dinâmico com fluxo de informações mais rápido, caracterizada pelo cotidiano (Moscovici, 2001). Elas não se constituem apenas em indivíduos, mas em grupos. A recepção desses conhecimentos não ocorre passivamente, visto que estão à disposição no cotidiano e se destaca pela relevância do seu conteúdo para o indivíduo face ao coletivo. Assim, para Moscovici “representação social é definida como a elaboração de um objeto social pela comunidade” (Wagner, 2000, p.4). Dessa forma, as representações sociais são entidades quase tangíveis, que circulam, se encontram e acabam se cristalizando continuamente através de algo que permeia nosso mundo, podendo ser um gesto, uma palavra (Moscovici, 2001). Em suma, para Moscovici (2001, p. 63) “cada vez que um saber é gerado e comunicado – torna-se parte da vida coletiva - , isso nos diz respeito [...] tudo o que resulta e uma ideia coletiva nos afeta em maior ou menor grau”.

Ademais, as representações sociais, segundo Jodelet (1985), são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São, conseqüentemente, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos — imagens, conceitos, categorias, teorias —, mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Deste modo, as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção. Ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam.

Uma simplificação de um esquema apresentado por Jodelet (1989a), nos permite visualizar os dois eixos principais deste campo de estudos: no primeiro eixo, as representações constituem formas de conhecimento prático orientadas para a compreensão do mundo e para a comunicação; no segundo eixo, elas emergem como elaborações (construções de caráter expressivo) de sujeitos sociais a respeito de objetos socialmente valorizados. As duas dimensões descortinam pressupostos de natureza epistemológica sobre a natureza do conhecimento, como segue a representação adaptação por Spink (1993) :



Adaptado de Jodelet (1989a).

Figura 1. Dimensões da natureza do conhecimento

As representações sociais originaram-se pelo viés sociológico e passaram a ser vistas pelo viés psicológico, pois o primeiro percebe as representações sociais como “artifícios explanatórios, irreduzíveis a qualquer análise posterior” (Moscovici, 2015 p.45) já o último permite analisar a sua estrutura e a sua dinâmica, relacionando-se ao pensamento simbólico e a toda forma de vida mental que pressupõe a linguagem. Moscovici também enfatiza que a representação social difere de outros conceitos como atitudes e cognição social e que as representações sociais fazem parte do DNA de todas as ciências humanas. O senso comum foi a razão que levou o autor a estudar as representações sociais, pois era algo importante a ser considerado. Até a II Guerra Mundial, “a psicologia era definida como a ciência das atitudes e da opinião pública” (Moscovici, 20 p.315), mas ele acreditava que essa noção era muito superficial daquilo que tinha em mente para uma nova teoria, pois a Psicologia Social era uma nova ciência.

As representações sociais são formas de representação da realidade que permitem uma melhor compreensão de factos e de fenómenos. A necessidade das representações é para que o homem apreenda o mundo à sua volta, para identificar comportamentos apropriados, informações, âmbito físico e intelectual do mundo. O pensamento social não se reduz à soma de pensamentos individuais (Cruzoé, 2004). As representações possuem o aspeto social porque no mundo há diversidade entre as pessoas que dele fazem parte e, por meio dos pensamentos convergentes e divergentes, é possível encontrar uma forma de compreendê-lo, geri-lo e enfrentá-lo (Jodelet, 2001). Para tanto, o homem possui uma capacidade de compreender o mundo que o cerca por intermédio da linguagem, escrita ou falada, dos comportamentos e das imagens que estão nele inseridos.

Moscovici (2015) salienta que as representações sociais estão presentes na vida das pessoas e se formam no decurso das interações, a partir de seu cotidiano, passando por transformações, pois se fundamentam a partir de antigas representações. Elas não são imutáveis, são construções do sujeito com origem e destino social, fenômenos complexos, sempre ativados na vida pelo meio social (Jodelet, 2001). O sujeito é ativo e atuante em seu meio e participa do processo de elaboração do conhecimento social, a partir das influências da sua cultura e do reconhecimento do significado. Portanto, o meio social interfere nas representações que o indivíduo constrói e, por sua vez, interferirá na elaboração das representações sociais do grupo. Destarte, as representações sociais não são vistas como uma herança coletiva passadas por gerações anteriores de modo parcial, mas um processo de desenvolvimento do conhecimento de forma ativa e autônoma para que o indivíduo se situe no mundo (Moscovici, 2015). Em suma, é possível compreender que as relações sociais são estabelecidas a partir do cotidiano e constroem representações por meio dele, possuindo uma dupla dimensão: sujeito e sociedade, situando-se a partir de princípios sociológicos e psicológicos. Para Alves Mazzotti (2000) não existe separação entre universo externo e interno do sujeito, pois ao representar um dado objeto de maneira própria e o reconstrói fundamentado em atitudes, valores e comportamentos (Moscovici, 2015) próprios, que, como sujeito, se situará no universo social e material.

A teoria das representações sociais aborda dois processos de modo a compreender como ocorrem a construção das representações e a incorporação do novo, algo não familiar ao familiar. Esses processos são a ancoragem e a objetivação.

O termo ancoragem é derivado de âncora, objeto que tem por objetivo dar estabilidade ao barco se fixando em um determinado ponto, mas sem impedi-lo de se movimentar devido às ondas. Assim, são as representações, ao serem lançadas no mar do conhecimento, serão firmadas a um fundo familiar guiadas por atitudes, valores e comportamentos (Moscovici, 2015) e o novo objeto social passa a ter uma figura com sentido e significações para o sujeito, com marcas próprias. Um objeto isento de sentido para o sujeito, passa a associar uma figura com significação, usando valores previamente estabelecidos.

Objetivação é o outro processo de formação das representações sociais, que a partir da organização de informações, torna o objeto com uma modelagem mais concreta, solidificando-se e, dessa maneira, se torna parte da realidade do sujeito. Moscovici (2015) considera que esse processo é a passagem da zona de conceitos e ideias para a imagem concreta. Dessa forma, o objeto passa a ser utilizado de maneira automática, se a informação contraria os valores que o sujeito tem, a informação é rejeitada ou se concorda, ela é aceita.

As representações sociais passam a um saber assimilável e exercem a função identitária, permitindo situar o indivíduo no seu meio dentro do contexto do seu grupo social. Assim, as representações sociais passam a exercer funções de orientação e de justificação de comportamentos

e tomadas de decisão, servindo de base à identidade de grupos, porém podem gerar conflitos diante de perspectivas diferenciadas sobre o mesmo objeto.

Jodelet (2001) ressalta que as representações sociais são fenômenos complexos, que apresentam elementos organizados ligados a eles (cognitivos, informativos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens), contudo, são organizados a partir de um saber que diz algo sobre a realidade do indivíduo, de modo a descrevê-la, analisá-la, explicá-la em diferentes dimensões, formas e processos. Durkheim conseguiu identificar produções mentais sociais a partir do coletivo, mas Moscovici renovou tal análise insistindo em “fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, caracterizadas por: intensidade e fluidez das trocas e comunicações; desenvolvimento da ciência; pluralidade e mobilidade sociais” (p. 22). Assim, as representações sociais passam a ser um sistema de interpretação que vai determinar a nossa relação com o mundo e os outros seres que o compõem, orientando e organizando condutas e comunicações sociais. Dessa forma, representar corresponde à forma com a qual o indivíduo se relaciona em relação ao objeto, que pode ser algo real ou imaginário, pois não há representação sem objeto e a dinâmica social é que explica a especificidade das representações.

As representações sociais passam por constantes transformações, novas representações se formam a partir das antigas, ou até mesmo contra elas (Moscovici, 2015). Diferentemente, as atitudes são processos de consciência individual que determinam as atividades reais dos indivíduos. Moscovici (2015) aponta uma relação tríade em que há representação social, representação individual (atitudes) e o objeto. A representação social permite que haja uma intervenção na relação com o outro ou com o objeto. Sendo assim, a atitude pode ser vista como uma das dimensões da representação social.

O senso comum é considerado a matéria-prima das representações sociais e esse conteúdo é construído desde a infância quando se iniciam as relações, a comunicação e a fala; o conjunto de ideias, explicações e coerências são resultados de suas interações sociais. Segundo Vala (2004), as representações sociais podem ser transmitidas por gerações devido às tradições formadas. Com isso, Moscovici (2015) refuta o aspecto estático e homogêneo defendido por Durkheim, em que a vida na sociedade cria representações do mundo e dos objetos. A contestação se baseia no caráter dinâmico das representações, fruto da interação do sujeito com o meio. Trata-se de dois universos que se complementam: um interno e outro externo. Diante disso, é possível afirmar que as representações são construídas e adquiridas. A Teoria das Representações Sociais é um fenômeno comum às sociedades e pode ser denominada como “um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual” (Moscovici, 1981 citado por Vala, 2004 p. 458).

Dessa forma, as crenças e mitos tradicionais podem ser vistos como uma teoria contemporânea do senso comum. O conhecimento do senso comum é valorizado, pois é espontâneo

na vida em sociedade. Ao unir o senso comum com o conhecimento científico é possível permitir ao sujeito familiarizar-se com o assunto, de modo a compreender e assimilar o tema em questão.

A teoria das representações sociais se baseia em uma relação dialética entre o homem e o meio com os aspetos individuais e sociais, apropriando-se de uma realidade social e reproduzindo uma conduta social que foi internalizada pelo indivíduo. Elas têm um papel essencial nas relações e práticas sociais, podendo ser identificadas quatro funções diferentes: a) saber – permitem compreender e explicar a realidade, adquirindo e assimilando conhecimento, por meio de trocas sociais; b) identitária – elaboram uma identidade social e protegem a especificidade do grupo; c) orientação – guiam condutas, ou seja, determinam comportamentos em relação a sua representação, a representação de seu grupo ou a representação do outro grupo; d) justificação – permitem avaliar a ação, consentindo na explicação e justificativa de suas condutas em determinada situação diante de seus pares. É a prática das relações, mantendo ou reforçando a posição social do grupo de referência.

2.3.2 Perspectivas teóricas: abordagem estrutural das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici pode ser considerada a “grande teoria”, conforme defende Sá (2002, p. 52). A partir dela, novas abordagens surgiram, porém não substitutivas, e sim complementares à TRS. De maneira sólida, três abordagens da TRS se destacam: Denise Jodelet (2001) traz à teoria um sentido mais cultural; W. Doise (2001) dá forma à teoria com um sentido mais sociológico, através da abordagem genética; Jean Claude Abric (2000, 2001) traz à teoria uma contribuição ímpar através da dimensão cognitivo-estrutural, que se constitui uma nova teoria do núcleo central (Cavaleiro et al., 2018b; Fernandes, 2012). A Grande Teoria de Moscovici permitiu outros desdobramentos e ganharam visibilidade, principalmente por meio desses três pesquisadores e suas respectivas abordagens: Denise Jodelet (Abordagem Cultural), Willem Doise (Abordagem Societal) e Jean Claude Abric (Abordagem Estrutural). Sá (1998) ressalta que os diferentes enfoques não se contradizem, complementam-se e ancoraram a abordagem na mesma matriz.

As representações sociais estão presentes em todo lugar e se formam no cotidiano das pessoas, quando há interação e discussão de ideias, nos meios de comunicação por intermédio dos costumes, das instituições (igrejas, escolas, partidos políticos) e da herança histórica e cultural das sociedades (Cavaleiro et al., 2018; Wagner, 2000; Vala, 2004). Elas são um tipo de categorização no âmbito social. A categorização é uma atividade cognitiva inerente do homem, pois ele tem a necessidade de classificar tudo o que é percebido em seu meio, de forma a ordenar os objetos, pessoas, eventos por categorias a partir de suas características, para que a informação fique organizada no cérebro, facilitando a recuperação da informação, demonstrando a representação do estado físico dos elementos citados (Barsalou, 2007). Devido à diversidade de conceitos

encontrados para designar tudo o que nos cerca, o sistema cognitivo utiliza categorias para classificar cada um deles, isso porque se torna mais ágil a recuperação da informação do significado simbólico na memória. Caso o conhecimento não fosse organizado por categorias, haveria uma perda de tempo significativa para representar o objeto tal como ele é. A representação simbólica e a categorização permitem maior facilidade na busca do significado e na comunicação acerca do objeto.

Moscovici (2015) indica que a representação social é um meio de categorizar pessoas e comportamentos, tendo como base uma estrutura de valores, noções e práticas em relação ao objeto (Cavaleiro et al., 2018; Wagner, 2000; Vala, 2004). Barsalou (2010) defende que as categorias ad hoc não são guardadas na memória, pois tudo é analisado a partir de um contexto. O que fica retido na memória é simbolismo conceitual em que a representação é feita baseada na palavra, sem que haja a necessidade de um contexto para compreendê-la. As categorias ad hoc apresentam-se em uma combinação de dois mecanismos: conceitual e linguístico para a formação da categoria. O primeiro refere-se à representação do conceito em si, o que permite a formulação apenas do conceito isolado. O último abrange a questão da semântica, por meio da combinação de palavras a informação será transmitida num sentido amplo, possibilitando a variação de alternativas em um contexto (Barsalou, 2010).

Para definir representação social é preciso considerar o processo de construção da realidade comum a um grupo social que se define pela ação dos estímulos e respostas determinando comportamentos e, então, permitindo uma modelagem social (Bidarra, 1986; Leyens, 1985). A socialização envolve o indivíduo em um sistema que normas e valores definem o seu meio social.

Diante de vários desdobramentos da TRS, a abordagem mais fidedigna à Grande Teoria é a de Jodelet, que entende que as representações sociais são construídas a partir dos indivíduos, interpretando sua vida e seu mundo. Jodelet (Almeida, 2009; Bertoni & Galinki, 2017) destaca três características das representações sociais: vitalidade, transversalidade e complexidade. A vitalidade é uma particularidade das RS, visto que permite múltiplas interpretações do objeto, atribuído-lhe um aspeto dinâmico das RS. A transversalidade, por permitir a articulação em diferentes campos de pesquisa, coordenando ideias por diferentes prismas. E por fim a complexidade, pois compreende que os fenómenos psíquicos dos indivíduos e o funcionamento do sistema social são bastante complexos, pois implicam na interferência das representações (Bertoni & Galinki, 2017)

A abordagem societal de Doise se fundamentou com o intuito de compreender a relação indivíduo-coletivo. Ele considerava as normas e as representações constituídas a partir das relações sociais vividas, direcionadas por situações experimentais, articulando-se com os aspetos psicológico e sociológico. Para compreender tal relação, pressupõe quatro níveis de análise: intrapessoal (forma de organização interna de suas experiências no meio social); interpessoal (dinâmica dos processos interpessoais em determinado contexto); intergrupais (considera diferentes

posições sociais do sujeito nos processos de interação social); societal (sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais representados de formas diferentes validam a ordem social).

A abordagem estrutural de Abric ressalta que as representações sociais são uma organização significativa e não apenas um retrato da realidade. Elas funcionam como um sistema de interpretação da realidade que, por meio de relações dos indivíduos, determina comportamentos e práticas. A representação está envolta por um conjunto de informações próprias e que se organiza entorno de um núcleo central, mais rígido, que dá forma e sentido a ela.

Uma representação designa um conjunto de fenômenos que envolvem informações, crenças, opiniões, atitudes sobre determinado objeto social. “Este conjunto de elementos, se organizado, estrutura-se e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico” (Abric, 2000, p. 30). A abordagem estrutural desenvolvida por Abric em 1976 trouxe grande contribuição para o estudo das representações sociais, pois o pesquisador se preocupou com o estudo experimental das representações, que considera não apenas os comportamentos diretamente observáveis, mas principalmente factores cognitivos e simbólicos. Toda representação tem um objeto social inscrito num contexto ativo, que é percebido pelo indivíduo ou grupo. Essa realidade representada pelo sujeito ou grupo foi reconstruída pelo cognitivo, dotada de valores, contexto social e ideológico. “A representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa” (Abric, 2000, p. 28).

Essa abordagem veio para analisar a dimensão simbólica relacionada à significação, não apenas os comportamentos observáveis diretamente. Abric (1989, citado por Sá, 2002, p. 54) diz que “os comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação”.

Ao desenvolver a teoria, Abric (2000, 2001) sustentou a ideia que toda representação está firmada em um sistema central e um sistema periférico, ou seja, um sistema interno duplo, em que cada um exerce seu papel específico, complementando um ao outro. Isso porque a representação está organizada em torno de um núcleo central, com um ou mais elementos, atribuindo-lhe significado e organização interna, ou seja, dando sentido à representação. O sistema central é social, permeando por condições históricas, sociológicas, e ideológicas, ligados a valores e normas, permitindo que as representações sociais sejam definidas por tais princípios. Ele apresenta características de estabilidade e coerência da representação e sua origem está dentro do contexto histórico, social e ideológico.

Conforme a teoria de Abric, o núcleo estruturante, termo atribuído ao núcleo central se constitui de um ou alguns elementos, uma quantidade limitada e apresenta duas funções fundamentais: geradora e organizadora. A primeira função é caracterizada por criar, transformar

o significado dos elementos que constituem a representação e é por meio desse elemento que outros recebem um valor. A última é o núcleo central que une, organiza e estabiliza os elementos da representação. O núcleo central é o elemento estável da representação, que resiste à mudança, marcado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas. Está relacionado à memória coletiva, dá significado, consistência e permanência à representação, o que resiste à mudança, visto que ao modificar o núcleo central, toda a representação será transformada (Abric, 2000; Fernandes, 2012, Parreira et al., 2018; Sá, 2002). Caso o núcleo central, subconjunto da representação, tivesse a exclusão de algum elemento, a ausência desse provocaria uma alteração na representação e, conseqüentemente, a sua significação seria bem diferente. Transpondo para o processo de construção das representações sociais, a abordagem estruturante traz a objetivação para o núcleo central, que concretiza o campo das ideias.

O sistema periférico está associado às características individuais e de contexto imediato em que os indivíduos estão inseridos, gerando representações sociais individuais a partir de experiências do cotidiano. O que não significa que terá importância menor que o sistema central, mas permitirá a ancoragem da realidade. Reflete uma característica de heterogeneidade, ao contrário do sistema central. Pode ser considerado um indicador para futuras transformações de uma representação.

De modo a complementar o sistema central, Abric descreve o sistema periférico sendo menos limitante que o núcleo estruturante, liga a realidade e o sistema central por meio de elementos periféricos da representação. O sistema central é normativo e o sistema periférico é funcional, permitindo que a representação se ancore na realidade do momento. O sistema periférico é mais sensível e determina características do contexto atual, o que permite a concretização do sistema central e tal sensibilidade permite a regulação e a adaptação do sistema central, prescreve comportamentos, protege o núcleo central e suporta contradições. Esse elemento é de fundamental importância para defesa da significação central da representação. Ele será a porta de novas informações. Para além disso, esse sistema permite uma modulação individual da representação e faz com que representações sociais individualizadas sejam elaboradas em torno de um núcleo central comum (Abric, 2000, 2001; Cavaleiro et al., 2018^a; Sá, 2002). Esse sistema duplo é capaz de revelar as características básicas das representações: estáveis e móveis; rígidas e flexíveis. Mesmo que pareça contraditório, as representações têm um núcleo ancorado no sistema de valores dos indivíduos e, por outro lado, apresentam reflexos das experiências individuais ou práticas sociais de cada um.

Moscovici (2015) entende que a familiarização é um processo de ancoragem e objetivação, ou seja, aquilo que não é familiar ao ocupar um lugar no meio torna-se familiar. A gênese das representações sociais é alicerçada por processos sociocognitivos e por factores sociais. Os processos sociocognitivos que envolvem a formação das representações sociais são a ancoragem e

a objetivação, processos próprios do pensamento, baseados na memória e estão interligados, complementam-se. Tais processos não se desenvolvem independentemente. A objetivação se refere à transposição do campo das ideias e conceitos para as imagens concretas, enquanto a ancoragem trata-se da composição de uma rede de significações em torno do objeto, atribuindo-lhe valores e práticas sociais (Cavaleiro et al., 2018a). O primeiro processo organiza os elementos da representação, o objeto, perfazendo um caminho que materializa algo que é abstrato. A decomposição do processo de objetivação ocorre em três fases: seleção e descontextualização dos elementos, esquematização figurante e a naturalização. (Bidarra, 1986; Moscovici, 2015; Vala, 2004). Na fase da seleção e descontextualização dos elementos permite que o todo se forme de modo coerente, no entanto, apenas uma parte da informação é retida; este processo de seleção e reorganização ou descontextualização dos elementos da representação não é neutro ou ao acaso, mas depende das normas ou dos valores do grupo; a segunda fase corresponde à esquematização figurante ou à organização dos elementos, assim, Moscovici explora os conceitos de esquemas ou nó figurativo para evocar elementos da representação, pois estabelecem um padrão de relações estruturais entre si; a terceira e última etapa é a naturalização, pois as categorias são constituídas como naturais a partir de conceitos retidos nos nós figurativos, portanto, passam a adquirir materialidade.

O segundo processo sociocognitivo se refere à ancoragem, que conforme Jodelet (2001), durante todo o processo de objetivação faz a interferência para que as representações sejam incorporadas ao meio social. Para Bidarra (1986, p. 377) a ancoragem é responsável pela “formação de um sistema de classificação e interpretação do real, que serve como guia de ação. Este processo cognitivo comporta ainda outro aspeto, que diz respeito à integração cognitiva do objeto representado no sistema do pensamento pré-existente e as transformações que daí decorrem”. Os processos acima descritos apresentam sua função cognitiva baseada nos factores sociais (Cavaleiro et al., 2018a; Fernandes, 2012; Jodelet, 2001; Moscovici, 2015).

A ancoragem, para Franco (2004) é o sistema periférico, descrito por Abric (2000, 2001), ou seja, a parte operacional do núcleo central. Ela permite integrar o objeto representado de modo cognitivo para um pensamento social preexistente (Cavaleiro et al., 2018a; Vala & Ordaz, 1997). E conforme preconiza Abric (2000), a ancoragem se baseia em três funções distintas: 1. Concretização, formula a representação em termos compreensíveis; 2. Regulação, estabiliza o núcleo central; 3. Defesa, resiste a mudanças. Flament (citado por Abric, 2000) considera que o sistema periférico como esquemas, organizados pelo núcleo central. Tais esquemas apresentam três características: 1. Prescritores de comportamentos; 2. Modulação personalizada das representações; 3. Proteção. Desse modo, categorizam e tornam comum aos indivíduos algo que antes era estranho. Esses processos permitem compreender a natureza psicológica das representações sociais, categorizando e trazendo à familiaridade o que não era familiar e dar significado ao objeto das

relações sociais (Alves-Mazzotti, 2008; Cavaleiro et al., 2018; Moscovici, 2015; Vala, 2004).

2.3.2 A Educação Inclusiva como Objeto de Representação Social

Historicamente, as pessoas com deficiência têm sido invisíveis dentro da sociedade. Entretanto, algumas mudanças começaram a surgir a partir das guerras mundiais, que produziram um numeroso quantitativo de pessoas com deficiência e com diferentes tipos de deficiência, fazendo com que os Estados passassem a habilitar e reabilitar essas pessoas para minimizar os gastos públicos. O modelo médico era a única opção até 1960; porém, um modelo social passou a ser desenvolvido no Reino Unido, que se contrapunha ao modelo tradicional, tanto na composição da teoria, quanto na política que a envolve. Segundo Bampi, Guilhem e Alves (2010) a deficiência deixa de ser um problema em que a única resposta social é o modelo médico tradicional, que acontece apenas com alguns indivíduos menos afortunados, que tem sua abordagem como uma situação de discriminação coletiva e de opressão social para a qual a única resposta apropriada é a ação política. A deficiência é vista, segundo os autores, como um fenômeno sociológico não determinado pela natureza, ao contrário da lesão, de origem biológica (Vargas & Portilho, 2018).

A democratização do ensino, para que a escola seja igualitária, deverá se apoiar nas potencialidades de cada estudante, de modo a respeitar as diferenças encontradas, que conforme Dechamps et. al. (1982) é a pedagogia do desenvolvimento de potencialidades. Essa pedagogia apresenta uma conotação contraditória ao modelo tradicional, que traz em seu corpo a consideração de méritos e uma relação professor-aluno assimétrica (Gilly, 2001; Machado & Siqueira, 2018) ou educação bancária (Freire, 1996; Machado & Siqueira, 2018). Ainda hoje é possível encontrar ambos os modelos na sociedade: uma escola democrática e inclusiva, em que a escola vai ao encontro do estudante, perpassando por diferentes agentes (comunidade, família, actores educativos e governo) e uma escola baseada em méritos, em que o estudante se adapta às normas por ela impostas.

As políticas públicas educacionais passaram por mudanças de paradigmas que se iniciaram por um modelo médico-assistencialista, enfatizando o indivíduo como um ser frágil, passando ao modelo educacional, que visava o acadêmico e ressaltava as dificuldades de aprendizagem e, atualmente, como Glat (2018) sugere um modelo psicossocial de autogestão que visa o “desenvolvimento, autonomia, competência e inclusão” (p. 9). A mudança de paradigma preconiza a inclusão de todos os estudantes, independentemente de sua condição, em classes regulares, mesmo os que tenham limitações significativas, com alterações estruturais e/ou funcionais de natureza permanente, o que permite a cada estudante uma educação de qualidade e igualitária (Gilly, 2001; Vargas & Portilho, 2018).

A inclusão tem sido uma forma encontrada para construir uma sociedade mais justa, com

oportunidades semelhantes de modo que as diferenças sejam vistas não como uma barreira, mas com respeito (Carita & Carvalho, 2016; Vargas & Portilho, 2018). A educação sempre foi, desde os primórdios da humanidade, uma prática desafiadora para o homem, pois ela o influencia em tudo. Educar uma pessoa sem deficiência envolve uma organização complexa, com uma equipe composta por vários profissionais, com o objetivo claro de fazer do conhecimento uma ferramenta para construir um futuro melhor. Ao analisar a condição da pessoa com deficiência, a estrutura se torna bem mais complexa, visto que muda a perspectiva do Estado, que é o responsável pela educação, já que a gama de serviços aumenta. Os serviços são necessários para trabalhar as potencialidades dos estudantes. Gilly (2001) salienta que a escola poderá ser igualitária se oferecer as mesmas chances a todos os estudantes, explicando as diferenciações atribuídas às crianças com deficiência intelectual, com diferenças de aptidões (Carita & Carvalho, 2016; Lima & Ferreira, 2020).

A inclusão deve provocar uma mudança em toda a comunidade escolar: estudantes, pais e professores. O professor, elemento necessário de mediação no processo de ensino-aprendizagem, deve propor medidas inclusivas diariamente de modo que efetivem a legislação que ampara a educação inclusiva. As mudanças necessárias requerem uma reconfiguração da escolarização dos estudantes, que ocorre no ambiente das classes comuns inclusivas, além de uma ressignificação dos profissionais da educação, não apenas dos que atuam em classes comuns inclusivas, visto que a atuação diferenciada (Carita & Carvalho, 2016; Lima & Ferreira, 2020) utiliza-se de um “conjunto de conhecimentos, metodologias, recursos (materiais, pedagógicos e humanos) disponibilizados para as escolas e outros espaços sociais, de forma que possam promover a aprendizagem e a inclusão de pessoas com deficiência e outras características atípicas de desenvolvimento” (Glat, 2018, p. 10). Esses profissionais necessitam de formação que permita desenvolver os estudantes nos aspectos cognitivo, acadêmico, social de modo que sejam capazes de exercer o protagonismo de suas vidas, conforme suas potencialidades (Lima & Ferreira, 2020).

Os processos que originam as mudanças da sociedade de ordem psicossocial em que o indivíduo ressignifica a sua posição em relação ao objeto social diante do mundo chamamos representações sociais. Trata-se de uma perspectiva coletiva sem perder o ponto de vista individual a respeito do objeto. As representações sociais se produzem no dia-a-dia por meio de experiências com o outro no meio social. Isso permite que as representações sociais se apresentem cristalizadas através de palavras, mensagens e imagens. Para Glat (2018), as atitudes e representações sociais, que são internalizadas sobre a Educação Especial, estão em constante transformação, pois a ideia de um sistema educacional isolado não contempla a Educação Especial do século XXI.

A representação social abre caminhos para explicar os mecanismos dos factores sociais na ação direta do processo educativo e como influenciam seus resultados, com a articulação da Psicossociologia e a Sociologia da Educação (Deschamps et al., 1982). A área da educação é um

campo rico para observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, de forma a esclarecer a relação do objeto com esses grupos (Gilly, 2001; Vargas & Portilho, 2018).

Sabe-se que o direito à matrícula de estudantes com deficiência em escolas regulares, atualmente, não é rejeitado. Os espaços sociais também passaram a ser utilizados com mais frequência e com maior adaptação para participação dessas pessoas (Machado & Siqueira, 2018). Assim, a vasta legislação de amparo às pessoas com deficiência tem permitido que eles sejam mais atuantes na sociedade. Entretanto, é possível considerar inúmeras variáveis que efetivam o distanciamento entre a teoria e a prática. Glat (2018) afirma que há um distanciamento entre o discurso e as ações para promover a escolarização de estudantes com deficiência. A autora ressalta que o discurso reconhece a colaboração docente como um factor indispensável para promover a escolarização de estudantes com deficiência e as ações, que são a prática, são materializadas quando há interação dos actores no cotidiano escolar.

As políticas públicas educacionais adotadas pelo Brasil são embasadas pelas construções teórico-conceituais, dando-lhes sustentação, permitindo transformá-las e evoluí-las rapidamente. Ademais, as representações sociais internalizadas pelos sujeitos podem sofrer novas alterações a partir de mudanças na legislação, bem como nas políticas públicas. Diversos actores constituem a escola e, assim, diferentes representações sociais são construídas, porque segundo Alves-Mazzotti (2008) o estudo das representações sociais pode ser um caminho para compreender como se dá a formação e o funcionamento dos sistemas de referência para classificar pessoas e grupos, bem como interpretar acontecimentos do cotidiano.

Toda representação social precisa de alguma coisa (objeto) ou de alguém (sujeito) e as características do objeto e/ou sujeito se manifestam nela. Para tanto, a representação social constrói uma relação de simbolização com o objeto, substituindo-o e de interpretação, atribuindo a ele significações (Jodelet, 2001), ou seja, formas de representar a realidade (Moscovici, 2015), permitindo “uma aproximação entre sujeito-objeto-mundo” (Machado & Siqueira, 2018, p. 2) .

Esse enquadramento requer da escola e dos agentes educativos uma adaptação em seu contexto para receber todos os estudantes, sem exceção. Para compreender a situação atual – concreta e real – da rede pública de ensino no Distrito Federal, será considerada a teoria das representações sociais na visão docente sobre a educação inclusiva/inclusão.

As representações sociais dos professores sobre a escola inclusiva/inclusão podem revelar as dificuldades, ideias e expectativas a respeito do tema gerador (Lima & Ferreira, 2020; Machado & Siqueira, 2018) . Elas estão sendo construídas entre seus pares, pois ainda pode ser considerado um tema em construção, visto que ideias com perspectivas segregacionista e integracionista ainda são bastante presentes. A formação do professor pode auxiliar no contexto inclusivo, porém não

significa que a ela por si só transformará as práticas pedagógicas, mas pode auxiliar em sua ressignificação (Glat, 2018; Lima & Ferreira, 2020; Machado & Siqueira, 2018). Para que novas práticas ocorram, novos caminhos precisam ser trilhados. Costa e Almeida (2000) fazem uma reflexão a respeito da formação de professores que não têm conseguido mudar essencialmente sua prática pedagógica, pois apesar de contribuir com a atualização do aporte teórico do professor, a prática mantém-se dotada de práticas tradicionais, o que caracteriza uma falta de conexão da teoria com a prática. Moreira e Chamon (2015) acreditam que as representações sociais colaboram para o ser e o fazer do professor, a fim de estabelecer uma identidade profissional moldada no social, no convívio com seus pares de profissão e que queiram avanços na área educacional, mantendo as práticas que favorecem a educação (Glat, 2018; Lima & Ferreira, 2020).

Alguns estudos foram realizados de modo a compreender as representações sociais em relação à educação inclusiva. Cruzeiro (2004) elencou alguns pressupostos da Teoria das Representações Sociais e evidenciou sua importância para a educação. Evidenciou a impossibilidade de compreender o indivíduo sem que este faça parte de uma sociedade cultural, econômica, política e historicamente situada. A teoria das representações sociais considera o senso comum como sendo um conhecimento verdadeiro que possibilita explicar práticas pedagógicas e identifica representações de professores e estudantes a determinado objeto, permitindo compreender as questões que envolvem a sala de aula. As representações sociais possibilitam ao sujeito interpretar o mundo, facilitar a comunicação, orientar ações e comportamentos. Assim, elas revelam a realidade educacional para contribuir com a análise dessa realidade. A indisciplina como objeto de análise das representações sociais permite conhecer o senso comum sobre seu conceito, interferindo no comportamento dos sujeitos, abrindo possibilidades para verificar as práticas pedagógicas, que é um espaço com diferentes representações sociais.

Um estudo realizado por Musis e Carvalho (2010) sobre as representações sociais de professores sobre o aluno com deficiência no ensino regular, fazendo um paralelo entre a prática educativa e o ideal do ajuste à normalidade com estudantes de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso. A forma como o professor percebe o estudante com deficiência direciona o seu comportamento e sua prática pedagógica.

Com a finalidade de analisar as representações sociais de professores do Atendimento Educacional Especializado do município de Breves no estado do Pará, Gonçalves (2015) afirma que o AEE é um serviço que envolve compromisso e responsabilidade para os estudantes com necessidades específicas e que é preciso respeito e aprendizagem diferenciada. A família tem importância fundamental para que o processo de inclusão educacional obtenha sucesso. Assim, para que a inclusão educacional ocorra, é preciso, primeiramente, a eliminação de barreiras comunicacionais e informacionais dos estudantes, público-alvo da educação especial. O núcleo central das representações sociais foram responsabilidade, paciência e compreensão. O AEE traz

em seu cerne um trabalho com dedicação diferenciada, pois os resultados demandam de habilidades alicerçadas nos cursos de formação docente.

Kitahara e Custódio (2017) fizeram uma pesquisa bibliográfica, analisando bases de dados para identificar artigos publicados entre 2010 e 2015 sobre as representações sociais dos professores e evidenciaram, principalmente, a resistência e a falta da formação sobre a temática da inclusão e perceberam que esta é mais promulgada do que efetiva.

Glat (2018) realizou um estudo com professores e percebeu que as representações sociais docentes precisam ser ressignificadas para que as práticas colaborativas possam transformar a dinâmica curricular das escolas para garantir a inclusão, a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

Machado e Siqueira (2018) basearam-se na teoria das representações sociais para analisar as representações dos professores de ciências diante da prática pedagógica no processo de inclusão educacional nos anos finais do ensino fundamental em um município da Bahia, estado do Brasil. Segundo o estudo, o direito à matrícula não é o suficiente para garantir a inclusão educacional, é preciso estabelecer o compromisso com a aprendizagem. Nas representações sociais foram encontrados elementos que podem estruturar os cursos de formação de modo a contribuir para as práticas pedagógicas efetivas para a perspectiva da inclusão educacional.

Lima e Ferreira (2020) promoveram um estudo que identificou as representações sociais dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao segundo professor que atua na docência compartilhada, ou segregada, inserido no contexto da classe comum inclusiva para atuar concomitantemente com o professor regente. O saber é constituído pelas representações e percebido por meio de comportamento, comunicação e prática que ocorrem nos grupos sociais. Destarte, a relação do novo profissional que surge na escola inclusiva para auxiliar, ou excluir, apontou mudanças relativas sobre sua atuação, podendo ter sua ancoragem nas condições de monitoria, oferecendo cuidados específicos a cada aluno a depender da condição de cada um deles.

Correia e Sarmiento (2021) realizaram um estudo sobre as representações sociais sobre as pessoas com deficiência e seu impacto na efetividade da inclusão e apontaram que o reconhecimento das diferenças entre as pessoas e o comportamento excludente é derivado de um padrão de normalidade que classificam os indivíduos a partir de aspectos físicos, comportamentais e sociais. Portanto, é preciso transformar as representações sociais construídas a partir da pessoa com deficiência, reconhecendo-a como condição humana, garantindo direitos e a efetividade da inclusão social, pois a participação deriva da ressignificação das representações sociais e a superação do capacitismo que se consolidou no imaginário popular.

A ancoragem e a objetivação na educação inclusiva são processos sociocognitivos que

determinarão a forma pela qual as informações serão percebidas, integradas e moduladas ao conhecimento existente a uma rede de significações formadas a partir das relações sociais e o objeto. O primeiro processo a que nos referimos é necessário para dar forma ao que é estranho. Transformar o abstrato, no campo das ideias, em algo concreto, reduzindo em categorias e imagens e, por fim, a um contexto familiar (Cavaleiro et al., 2018a; Fernandes, 2012; Moscovici, 2015; Vargas & Portilho, 2018).

Assim, é possível afirmar que a ancoragem é a atribuição de uma categoria e, finalmente, de um nome. Desse modo, representar é “um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes” (Moscovici, 2015, p. 62). O autor é categórico em dizer que a neutralidade é proibida, haja vista que cada objeto estabelece uma relação positiva ou negativa com o sujeito, pois para categorizar precisamos buscar paradigmas presentes em nossa memória.

A ideia emitida pelos sujeitos envolvidos (professores da Rede Pública de Ensino) a respeito de determinado conteúdo (escola inclusiva/inclusão) consolidam as representações sociais, pois elas são “elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem” (Franco, 2004, p. 171) Elas são alicerçadas no meio social diante de um contexto real e concreto por intermédio dos indivíduos que as evocam. A objetivação é uma ideia transformada para algo concreto, o que estabiliza em um núcleo central (Abric, 2000, 2001). É um processo cognitivo capaz de converter o conhecimento em palavras.

No Brasil, o ordenamento jurídico ampara muitas questões voltadas para a pessoa com deficiência, sua colocação na sociedade e a educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) determina que a inclusão deve existir. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015; Lei n. 6637 de 20 de julho de 2020) traz em seu corpo que a negativa de acesso à educação em qualquer estabelecimento de ensino é crime, seja ele público ou privado. No Distrito Federal, a inclusão tornou-se universal. Todas as escolas da rede pública de ensino são inclusivas, inclusive os Centros de Ensino Especial foram ressignificados para que sua estrutura não fosse excludente, que passou a preparar os estudantes para o mercado de trabalho, por meio de oficinas profissionalizantes as habilidades são identificadas e potencializadas. O estudante com maior comprometimento, que antes aposentaria nesse tipo de estabelecimento de ensino, é preparado para ser inserido na sociedade mesmo com toda limitação. Há também instituições filantrópicas privadas que são conveniadas com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, que disponibiliza a essas instituições os professores, sejam efetivos ou contratados temporariamente, para atuação docente. Essas instituições fazem um trabalho de excelência na inserção das pessoas com deficiência na sociedade, por meio de orientação especializada. A legislação vigente permitiu que a sociedade voltasse o olhar para as

peças com deficiência e desse a elas voz. Hoje, é possível ver peças com deficiência inseridas em diversos setores da sociedade, mesmo que longe do modelo ideal, mas já é possível encontrá-las (Alves-Mazzotti, 2008; Glat, 2018; Souza, Sousa, & Gonçalves, 2020) .

Dentro do duplo sistema das representações, é possível fazer uma analogia à condição escolas inclusivas da Rede Pública do Distrito Federal com o núcleo estruturante e o núcleo periférico. A universalização da educação inclusiva no DF mostra que a perspectiva apresentada teve o seu contexto pensado com condições históricas, sociológicas e ideológicas (Abriç, 2000) e , para ser efetiva, foi preciso estruturar as mudanças, pois se trata de algo mais estável, perene, que corresponde ao sistema central. Já o periférico, objetiva as experiências individuais, visto que é necessário pensar no desenvolvimento de cada indivíduo dentro da escola inclusiva, revelando uma característica mais flexível, pois é preciso ver a escola como um corpo considerando cada membro com sua importância. Isso revela o sistema que contempla as experiências, uma diferenciação em função das práticas do cotidiano.

Para os professores da Rede Pública do Distrito Federal, quando da universalização das escolas inclusivas, ocorreram os dois processos de objetivação e ancoragem. O primeiro ocorreu quando se tornava concreto o que era abstrato, ou seja, a ideia da inclusão estava apenas no campo da idealização, não havia sido efetivada para a perspectiva inclusiva, quando a Secretaria de Estado de Educação decidiu que todas as escolas públicas entrariam na perspectiva da inclusão. A ideia deixou o campo da idealização e passou a ser materializada, abandonou o universo intelectual e passou à forma física. Saiu de um ideal como a apresentada pela Declaração de Salamanca (1994) e passou a ser visto nas escolas públicas do Distrito Federal com efeito social em que a educação era ampliada a toda comunidade escolar. A ancoragem surgia quando algo que não era familiar passou a ser e as formas das representações sociais tornavam-se funcionalmente sociais, pois o ideal passou ao prático efetivamente. Agora sim era possível ver estudantes com diferentes necessidades educacionais compartilhando do mesmo ambiente. Todavia, o que era incomum, não-familiar foi assimilado e pode modificar as crenças, que para Moscovici (2005) é o processo de (re)apresentar o novo.

II – REPRESENTAÇÃO SOCIAL, ATITUDES, PERCEÇÃO
DA AUTOEFICÁCIA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: Uma abordagem multimétodo com
professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal
- Brasil

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA GERAL

3.1 Contextualização, objetivos e hipóteses

Há um movimento educacional comum em vários países que procura oferecer aos estudantes uma educação de qualidade, independentemente de sua condição: a educação inclusiva, que busca um clima colaborativo pautado na diversidade, oferecendo a todos uma educação de qualidade, respeitando as diferenças, bem como suas limitações. A educação, dentro da perspectiva da inclusão, quer proporcionar condições de igualdade a todos que, por diferentes contextos, tiveram suas oportunidades cerceadas, sendo de alguma forma, excluídos da sociedade.

A inclusão é um movimento com grandes dimensões ao redor do mundo todo, no que tange às questões educacionais. No Brasil, não poderia ser diferente. O aumento das discussões acerca do tema tem possibilitado um (re)pensar tanto nas políticas públicas educacionais quanto nas práticas pedagógicas das escolas de ensino regular. A perspectiva inclusiva tem uma dimensão bem alargada no Distrito Federal; entretanto, é na sala de aula que o reflexo dessa perspectiva se projeta para o cotidiano. A inclusão escolar é um constante desafio para o processo educacional. Trata-se de uma perspectiva que atinge não só o âmbito educacional, mas também o social. A inserção de pessoas com necessidades específicas nas escolas permite dar-lhes nova identidade e fazer crer que elas pertencem ao mundo e são agentes de mudança. Para que essas pessoas sejam aceites e façam parte da sociedade, uma série de alterações deve ser planejada para que atinja o aspeto social, bem como o aspeto cultural, de modo que as especificidades de cada indivíduo sejam atendidas. A escola inclusiva deve ser alicerçada na diferença, pois uma sociedade não se constrói com apenas um padrão de pessoas.

Com a universalização da perspectiva inclusiva nas escolas públicas do Distrito Federal, muitas questões surgem juntamente com a proposta pedagógica. A reforma escolar deve acontecer nos princípios norteadores da educação, utilizando-se de legislação bem estruturada, não apenas nas adaptações arquitetônicas, mas também no pensamento e nas atitudes humanas, além das práticas pedagógicas.

Os professores são actores ativos do processo educacional, agentes que vão gerir o processo de mudança. Quando bem preparados e motivados, conseguem desenvolver um trabalho eficaz, com ferramentas necessárias para a efetivação da inclusão dentro do ambiente escolar. A inclusão não se justifica porque diminui gastos com a manutenção de escolas especiais ou porque os pais desejam que assim o seja, ou mesmo por ela proporcionar um ensino eficaz. Apesar de todas estas

afirmações serem dotadas de verdade, a inclusão se baseia no direito à igualdade e à dignidade da pessoa humana, conforme preconiza a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), passando a ser parte das políticas públicas educacionais vigentes no país.

A comunidade escolar tem em suas mãos um grande desafio para que as escolas se tornem efetivamente inclusivas. Fazer da dificuldade um caminho e das diferenças um estímulo para desenvolver estratégias, que permitirão novas aprendizagens, e fazer da práxis pedagógica um constante experimento. Existe um corpo teórico defendendo que a capacitação dos professores, a partir da formação de qualidade, iniciando com a formação inicial e evoluindo para a formação continuada, aumenta a crença de autoeficácia e transforma as atitudes em positivas em relação à inclusão. A autoeficácia influencia de sobremodo como os professores desenvolvem sua prática pedagógica, podendo explicar atitudes, condutas e estratégias de colaboração que permeiam o contexto inclusivo das escolas públicas do Distrito Federal. Todo o contexto educativo contribui para a construção das representações sociais em relação à escola inclusiva e ao conceito de inclusão.

Integrando o corpo docente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e apercebendo-nos como ocorre a inclusão nesse órgão, propomo-nos analisar a opinião desses profissionais no que tange às atitudes, à percepção da autoeficácia e às representações sociais da educação inclusiva. Esta investigação poderá servir de base para alterar a seleção dos professores de classes comuns, dos profissionais do atendimento educacional especializado e das classes especiais, além de rever o modelo da formação continuada adotado na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

O Distrito Federal é uma unidade federativa que apresenta muitas diferenças econômicas, sociais e culturais. A sede do Governo Federal do Brasil e a sede do Governo do Distrito Federal estão situadas em seu território. Não apresenta capital para si, mas abriga em sua área a capital do país, Brasília, a única cidade do Distrito Federal, devido as demais serem chamadas de Regiões Administrativas. Durante a construção de Brasília, entre os anos de 1956-1960, os trabalhadores que foram para a construção eram oriundos de vários estados brasileiros, sendo em sua grande maioria da Região Nordeste e, ao final dos trabalhos, muitos não quiseram voltar aos seus locais de origem, contrariando o projeto inicial da futura Capital Federal, que tinha sido idealizada para ser uma cidade de cunho político-administrativo, em que a população seria absorvida pelo serviço público, característica ainda hoje forte no cenário do Distrito Federal.

Um incremento na população foi percebido quando pessoas de outros estados chegavam à procura de emprego e se instalavam em qualquer área, sem autorização governamental. Em pouco tempo, medidas políticas emergenciais criavam uma área para erradicar as favelas existentes por todo Distrito Federal, o Centro de Erradicação de Invasões – CEI, que reunia pessoas em um mesmo lugar, para limpar o espaço planejado. A população de baixa renda estava instalada no DF, fugindo do planejamento inicial. A Ceilândia, como ficou conhecida, abrigou pessoas de diferentes estados

brasileiros que vieram tentar a sorte em Brasília e, hoje, é a Região Administrativa mais populosa do DF, com 442.865 habitantes até o ano de 2015, segundo PDAD-Codeplan, o que representa aproximadamente 16,5% da população do Distrito Federal. Essa população estimada em 2015 era de 2.906.574 habitantes, conforme dados do IBGE, apresenta grandes diferenças socioeconômicas.

O sistema educacional público do Distrito Federal é organizado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, que gerencia mais de seiscentas e setenta escolas por todo o Distrito Federal, que devem atender pessoas com deficiência, fazendo jus ao princípio da Educação para Todos. Assim, como a LDB n. 9.394 (1996), a Secretaria de Educação do Distrito Federal apresenta a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis de ensino. A partir da Constituição Federal (1988) que a Educação Especial foi garantida e constituída como dever do Estado e com a oferta do serviço de apoio feito, preferencialmente, na rede regular de ensino e por meio do atendimento educacional especializado, conforme expressa o artigo 208, inciso III. Em quase todas as escolas há uma equipe de Atendimento Educacional Especializado responsável pelo acompanhamento dos estudantes que apresentam alguma necessidade educacional especial, seja permanente ou temporária.

A Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, de acordo com a SEEDF, referente ao ano de 2014, apresentava em seu quadro 20.142 professores do ensino regular, 2.803 professores atuantes nos serviços de atendimento educacional especializado, centros especiais e classes especiais. Conforme os dados do Censo Escolar de 2015, do DF, a educação especial atende a um total de 12.243 alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica, sendo 1.180 na Educação Infantil, 9.322 no Ensino Fundamental e 1.741 no Ensino Médio.

As pessoas com deficiência sempre lutaram por um tratamento isonômico, buscando iguais oportunidades o que reflete também no direito à educação. Esse direito foi contemplado a partir do paradigma da inclusão, perpassando todos os níveis de ensino. Considerando ser um direito das pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, e um dever do Estado; essa questão foi expressa na legislação que rege a Educação Nacional. Mesmo que positivado na norma vigente, não significa que o direito esteja sendo efetivado em todas as esferas da educação pela e na sociedade. Esse comportamento seria o esperado, entretanto, não se trata de uma questão internalizada e aceita pela sociedade, embora o Currículo em Movimento - Caderno Educação Especial (SEEDF, s/d), formulado para atender a educação da rede de ensino do Distrito Federal, defenda o contrário, garantir o acesso à educação de todo e qualquer cidadão, ou seja, a teoria confrontando-se com a prática.

A Educação Especial no Distrito Federal iniciou-se na década de 1970 com o atendimento educacional às pessoas com deficiência e seguiu com o modelo segregacionista e integracionista, vigentes à época. Na Rede Pública de Ensino, as instituições voltadas para o atendimento de pessoas

com deficiência eram chamadas Centros de Ensino Especial, com turmas especiais, com número reduzido de alunos, objetivando inseri-los no ensino regular em classes comuns. Essas turmas preparavam as pessoas com deficiência para a integração total, no entanto, esse processo não obteve êxito, provocando a evasão escolar ou o retorno dos estudantes para as classes especiais, nos centros especializados.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF – encontrou dificuldade para efetivar na questão da inclusão, mantendo o modelo integracionista que inseria nas classes comuns os estudantes com deficiência e desenvolviam atividades semelhantes aos demais alunos, considerados normais. Nesse paradigma, o currículo era igual para todos e o ritmo de aprendizagem devia ser consoante aos seus pares, promovendo nas classes comuns o princípio da normalização. Com esse contexto, as práticas pedagógicas se mostravam engessadas, sem valorizar o potencial de cada aluno.

Seguindo a tendência mundial, a partir da década de 1990, que revisava o processo de integração, e baseando-se nos preceitos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento que orienta a educação a todos com nível aceitável de aprendizagem, a Secretaria de Educação do Distrito Federal iniciou um processo de mudança a partir das políticas públicas e ações educativas na perspectiva inclusiva, permitindo o acesso à educação a todos que apresentavam necessidades educacionais especiais. Estes eram encaminhados às escolas regulares, permitindo-lhes o acesso à aprendizagem, bem como o seu desenvolvimento global, respeitando suas diferenças e limitações e a garantia do atendimento educacional especializado. Com a mudança de paradigma, foi necessário reestruturar a parte organizacional e as ações pedagógicas necessárias. O paradigma da inclusão passava a ser visto por outro prisma, como processo de reflexão e ação, permitindo mudança efetiva nos conceitos, nas políticas públicas e na ação pedagógica, contrariando a ideia integracionista e garantindo o direito à educação para todos, sem exceção. A inclusão ultrapassava a mera presença física nas escolas regulares, o que implicava em mudança de atitude e colaboração entre os actores educativos.

“Essa mudança de paradigma trazia reestruturações organizacionais e pedagógicas, pautadas na análise de objetivos, conteúdos, metodologias e do processo avaliativo, dando ênfase de modo específico à flexibilização curricular e à dimensão de temporalidade, para a integralização de aprendizagens, a fim de tornar o sistema público mais inclusivo” (SEEDF, s/d p.10).

A partir da segunda metade da década de 90, tornou-se mais evidente a perspectiva inclusiva educacional, pautada nos direitos humanos, que defendia a isonomia de tratamento entre

todos os indivíduos, em que esses têm o direito de serem educados juntos, permitindo-lhes desenvolvimento global a partir da participação efetiva e de aprendizagens significativas.

Foi a partir de então que a Educação Especial iniciou uma reformulação em sua estrutura organizacional, priorizando o sistema de ensino inclusivo. Desenvolveu e instituiu políticas educacionais e de acessibilidade, permitiu a plena participação dos alunos, tentando suprir as necessidades específicas de cada um, seja no desenvolvimento ou na aprendizagem, por meio do atendimento educacional especializado – AEE a fim de complementar ou suplementar a educação, porém nunca substituí-la. Para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a educação especial não é vista como substituta da educação regular. Ela exerce papel de complementação e suplementação do currículo, visando o desenvolvimento dos alunos, sendo-lhes oportunizadas aprendizagens significativas. A complementação pedagógica ocorre conforme a necessidade educacional dos estudantes com defasagem e a suplementação destinada aos superdotados/altas habilidades. A política de inclusão da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal objetiva a diminuição das matrículas em escolas e classes especiais e o aumento dessas em escolas regulares: uma ação inversamente proporcional.

A sala de aula é um espaço heterogêneo, com um ambiente inclusivo e de enriquecimento. O objetivo da educação especial no Distrito Federal é favorecer o acesso à educação de qualidade a todos, bem como sua permanência, visando à construção da autonomia na vida e na escola. Nesse âmbito é possível considerar a sala de aula o local ideal para a inclusão, já que a diferença será vista como um ponto de enriquecimento e não de discriminação, a partir da mediação de um professor bem preparado para realizar tal tarefa.

A educação de qualidade que idealizamos não se refere apenas permitir o acesso a ela, mas a todos os bens culturais de que dispusemos na sociedade como a construção da cidadania, o acesso ao ensino superior e à aquisição de uma profissão. É por meio do processo de ensino-aprendizagem qualificado que tudo isso será possível. Aos que são dotados de dificuldade de aprendizagem ou mesmo uma maior necessidade de orientação em determinada área, a oferta de um serviço diferenciado é necessária, visto que se esse acompanhamento não for realizado de modo a significar o conhecimento, a possibilidade de evolução poderá ser interrompida. Um ponto de tensão é em relação à rigidez do currículo, com atividades voltadas para as aprendizagens. A avaliação tornou-se um instrumento de aprovação/reprovação, deixando sua função principal preterida: acompanhar os alunos para melhor compreendê-los e ajudá-los a partir de estratégias diferenciadas de ensino. Utilizar ações pedagógicas padronizadas inviabiliza um trabalho voltado para a diversidade, não permitindo analisar reais necessidades e possibilidades.

“A posição desta Secretaria de Estado de Educação coaduna com a ideia de um movimento

articulado em direção a um sistema educacional cada vez mais inclusivo. Para tanto, buscase a transformação de mentalidades, de atitudes e de estruturas. Caracteriza um movimento integrado com semelhantes e correspondentes transformações na concepção sociocultural e escolar. Enfim, orienta-se pela construção de uma instituição educacional que fundamente suas práticas no ideal de inclusão e o sustente por meio de um exercício docente inclusivo, pautado na confiança e na perspectiva de preparo dos professores para o desafio de ensinar a todos os seus estudantes, indistintamente” (SEEDF, 2010a, p.35).

Desse modo, a concepção inclusiva é viabilizada na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cabendo às instituições regulares de ensino assegurar o acesso e a permanência do aluno, independentemente de sua condição, garantindo-lhe a aprendizagem.

Comumente, encontra-se na literatura, nacional e internacional, a temática da educação inclusiva e análises para sua realização efetiva com qualidade. Os princípios, fundamentos, políticas públicas e práticas pedagógicas têm estado cada vez mais presentes nas discussões sobre o modelo adotado pela educação em todo mundo. O Brasil, em especial, utiliza em suas bases teóricas (MEC, 1994, 2008) a perspectiva inclusiva, entretanto, é possível observar que a educação brasileira ainda resiste às mudanças propostas. Segundo Góes (2013, p. 87) “há importantes discussões que ainda estão por acontecer. Há práticas, ações efetivas que ainda estão por serem realizadas. Há tomadas de posição pessoal, de grupo, institucional e governamental que ainda estão por serem gestadas”. Conforme o pensamento de Góes (2013), o sistema tradicional de ensino ainda está presente e se caracteriza pela exclusão ou ainda pela integração de alunos com necessidades educacionais especiais. Os professores e demais actores educativos são capazes de transformar a educação, mas não há como garantir essa mudança. Eles são capazes de iniciar um processo de transformação dentro de sala de aula e expandi-la para além dos muros da escola (Ferreira & Martins, 2007).

A necessidade de mudar o presente é para minimizar os efeitos futuros da exclusão. Os alunos que vivem às margens do processo educativo estarão às margens da sociedade, sem que haja escolha. É sabido que os professores são peças fundamentais em mudança que se proponha na escola. Assim sendo, as representações sociais que o corpo docente construiu a partir de sua experiência em sala de aula e as percepções que se têm em relação ao tema são de relevante importância.

Os eixos temáticos acima discriminados foram propostos de modo a analisar as representações sociais, as atitudes e as crenças de autoeficácia em relação à inclusão dos professores nos diferentes níveis da Educação Básica da rede pública do Distrito Federal.

O primeiro eixo foi definido pelas representações sociais que o professor construiu em

relação à inclusão. A forma com que os professores percebem a educação dos alunos com deficiência permite construir as representações sociais, pois o objeto em questão é dotado de subjetividade e presente no cotidiano. O segundo eixo temático relaciona-se com as atitudes que o corpo docente, de todos os segmentos, tem em relação à inclusão, pois é sabido que o professor exerce grande influência sobre os alunos a partir de suas ações. O aluno não deve ser um modelo, mas ressignificar sua criticidade. O último eixo temático é relacionado à percepção da autoeficácia do professor, trazendo em seu seio a necessidade de questionar e/ou elucidar a respeito da sua formação acadêmica, permitindo compreender situações de sucesso e fracasso profissional. O interesse em investigar as representações sociais, as atitudes e a autoeficácia docente, objeto deste trabalho, surgiu de modo a compreender os processos sociocognitivos que envolvem os professores ao trabalhar em escolas inclusivas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Este estudo pretende conhecer as representações sociais construídas pelos professores sobre educação inclusiva, bem como analisar as atitudes e a percepção de autoeficácia dos professores que atuam na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Esta rede caracteriza-se por ter mais de 670 escolas, oficialmente, todas inclusivas. Com este estudo almeja-se desenhar, de forma efetiva, a situação do ensino público na perspectiva de inclusão em relação aos seus actores educativos.

Assim, com este estudo pretende-se:

- (i) Conhecer as representações sociais dos professores sobre a educação inclusiva;
- (ii) Avaliar as atitudes e a percepção de autoeficácia dos professores face à inclusão;
- (iii) Analisar as atitudes e percepção de autoeficácia face à inclusão em função de variáveis sociodemográficas e profissionais;
- (iv) Conhecer o modo como as lideranças (Diretores e Coordenadores de Educação Especial) encaram as atitudes e a eficácia dos professores em contexto educativo inclusivo;

Para este estudo, foram formuladas as seguintes hipóteses, conforme objetivos anteriormente descritos:

Hipótese 1: Prevê-se que na representação social da educação inclusiva conste o termo preconceito, trazendo o foco para a deficiência e não para a pessoa com deficiência como sujeito ativo da sociedade.

Hipótese 2: Espera-se que as atitudes e a percepção de autoeficácia docente sejam positivas dentro de um contexto educacional inclusivo, ou seja, que os professores sejam favoráveis à educação inclusiva.

Hipótese 3: Prevê-se que as atitudes e a percepção de autoeficácia dos professores apresentem diferenças em função das variáveis pessoais e socioprofissionais.

Hipótese 4: Espera-se observar uma relação positiva entre as atitudes face à inclusão e a percepção de autoeficácia dos professores.

Hipótese 5: Prevê-se que as atitudes e a percepção de autoeficácia face à inclusão sejam mais positivas quando há habilitações específicas dos professores neste domínio.

3.2 Desenho dos estudos

A investigação é uma atividade sistemática e dotada de formalidade, por meio do emprego de procedimentos científicos no intuito de descobrir respostas para problemas levantados. A pesquisa social é um processo que, por meio da metodologia científica, possibilita obter novos conhecimentos no campo da realidade social. Baseando-se nos objetivos traçados, a investigação foi delineada dentro de um estudo não-experimental já que se pretende, através do inquérito, registrar e analisar os factos, sem que haja qualquer interferência no ambiente, bem como descrever características, fenómenos e experiências. É correlacional porque se quer mais do que descrever um comportamento social, quer-se compreender a relação entre as variáveis e prever os diferentes comportamentos. Para a pesquisa, recorreu-se à utilização da metodologia de natureza quali-quantitativa. A pesquisa foi dividida em duas fases, sendo a primeira de carácter quali-quantitativo e realizada apenas com os professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. A segunda, de carácter qualitativo, foi realizada por meio de entrevista a diretores de escolas e coordenadores da educação especial das Coordenações Regionais de Ensino no Brasil. Para tanto, foram realizados três estudos: 1. Representações sociais em relação à educação inclusiva com os professores da Rede Pública de Ensino; 2. Atitudes e percepção da autoeficácia dos professores da Rede Pública de Ensino em relação à educação inclusiva; 3. Entrevista com diretores de escolas e coordenadores da Educação Especial das Coordenações Regionais de Ensino sobre a educação inclusiva e as práticas dos professores da Rede Pública de Ensino.

Partimos do princípio que as escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal são consideradas inclusivas, sendo possível considerar os professores como importantes actores, senão os mais relevantes dentro do processo de inclusão. O professor que não atua consoante ao processo de inclusão educacional poderá comprometer o sucesso desse processo, visto que o corpo docente garante a lapidação por meio da prática pedagógica. Desta forma, compreender as atitudes em relação ao tema e a percepção que os professores têm em relação à sua acção diante do sistema de ensino inclusivo possibilitará construir reflexões de relevância e sugestões para sua evolução.

Esta investigação subdivide-se em três estudos. O Estudo 1 permitiu conhecer a representação social dos professores em relação à educação inclusiva, através do método de

evocações livres; o Estudo 2 teve como finalidade mensurar as atitudes e a autoeficácia acerca da atuação dos docentes para com os estudantes com NEE; o Estudo 3 teve como objetivo conhecer o modo como os diretores e coordenadores da Educação Especial encaram as atitudes e as práticas de educação inclusiva.

Trata-se de uma investigação de natureza exploratória e descritiva, visto que almeja conhecer um assunto ainda pouco estudado no Brasil, especificamente em Brasília (Coutinho, 2013). Este estudo leva em consideração participantes que detêm domínio sobre o tema e atuam com a educação inclusiva na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, ou seja, pessoas com experiências de vida cotidiana, por suas responsabilidades, pelos cargos ocupados (Amado, 2009). A natureza qualitativa vem ser justificada pela necessidade de dar ênfase às qualidades do fenómeno em estudo (Mónico, 2018). Um conjunto de questões norteadoras sobre atitudes e autoeficácia dos professores foram dirigidas aos diretores e coordenadores da educação especial, visando verificar a complexidade dos fenómenos em um contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994). Dessa forma, busca-se compreender a atuação do professor na escola inclusiva pelo prisma da gestão da unidade de ensino e dos coordenadores da educação especial, que dão suporte às escolas no tocante à inclusão.

É facto que o nosso envolvimento profissional com o tema foi um grande influenciador para a escolha da temática abordada na investigação, permitindo, inclusive, formular algumas hipóteses de modo a corroborá-las ou refutá-las e, por isso, a necessidade de seguir com o estudo, observando todos os procedimentos éticos e precisão na recolha dos dados.

3.3 Participantes na investigação

Para a concretização da investigação, pretendíamos que a amostra fosse constituída de professores dos diferentes segmentos, ou seja, Jardim de Infância, Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial. Assim, como exposto no enquadramento teórico, os professores dos diferentes segmentos exercem uma função essencial para a educação inclusiva e eles são os principais actores educativos para que a inclusão ocorra. Tal pretensão sinalizava uma amostra diversa e com atuação na educação formal na inclusão.

Apesar do Distrito Federal ser composto por 33 Regiões Administrativas, a Secretaria de Educação possui 14 Coordenações Regionais de Ensino, fazendo com que essas englobem mais de uma Região Administrativa. Para a composição da amostra, foram selecionadas escolas aleatoriamente nas Regiões Administrativas de Ceilândia, Brasília e Taguatinga, as mais populosas

do Distrito Federal. As Regiões administrativas citadas apresentam diferentes características. Brasília possui a população com alto poder aquisitivo em relação às demais e possui a sede do Governo do Distrito Federal e a sede do Governo Federal. Taguatinga é um polo industrial e de comércio. Ceilândia foi formada pela erradicação de invasões nos anos iniciais da construção da Capital Federal, que ainda hoje apresenta um maior número de habitações irregulares. As áreas escolhidas apresentam diferentes características, porém o certame destinado aos professores do Distrito Federal é único.

Os participantes deste estudo totalizam 345 professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, distribuídos da seguinte forma: 18 professores para o estudo piloto; 313 professores para a pesquisa quali-quantitativa (Estudos 1 e 2), respondendo a um questionário sobre representações sociais, atitudes e percepção de autoeficácia em relação à educação inclusiva; por último, 14 lideranças (diretores e coordenadores da educação especial) foram entrevistadas sobre percepção das práticas pedagógicas na educação inclusiva (Estudo 3).

Os 18 sujeitos do estudo piloto eram professoras que atuavam na Região Administrativa de Taguatinga no segmento do Ensino Fundamental Anos Iniciais. O tempo de serviço foi acima de 11 anos, bem como formação pela EAPE e experiência com estudantes NEE.

Para os Estudos 1 e 2, sobre as atitudes e a percepção da autoeficácia docente em relação à educação inclusiva, contamos com a participação voluntária de 313 professores da rede pública de ensino das Coordenações Regionais de Ensino de Ceilândia, Taguatinga e Plano Piloto (Brasília), incluindo 33 participações por meio do Google Forms em formato digital. A participação realizou-se por meio do formulário digital ou formulário impresso. Foram selecionadas escolas em três Regiões Administrativas diferentes, e, então, aplicou-se o questionário em formato impresso, permitindo que a maioria dos sujeitos participasse dessa forma. Assim, a amostra se caracteriza por ser não probabilística.

O questionário foi disponibilizado em formatos papel e digital. Cerca de 700 questionários, em formato papel, foram distribuídos aos professores de diferentes níveis de ensino e 280 questionários foram devolvidos. Quanto ao formato digital, o questionário foi encaminhado a várias Coordenações Regionais de Ensino. Refira-se, no entanto, que por meio do Google Forms, a adesão não foi expressiva, tendo apenas 33 questionários sido respondidos.

A percepção das lideranças a respeito do papel do professor diante da inclusão também foi um ponto importante considerado nesta pesquisa. Para tanto, deu-se a escolha da pesquisa qualitativa, por intermédio de entrevistas semiestruturadas, de modo a descrever como diretores de escolas e coordenadores da educação especial das Coordenações Regionais de Ensino percebem a relação do professor com o objeto subjetivo, que é a inclusão educacional. Na entrevista realizada aos diretores e coordenadores da educação especial, utilizou-se um guião composto por questões

sobre a inclusão e as práticas de educação especial dos professores da rede pública.

O Estudo 3, realizado por meio de entrevistas com diretores de escola e coordenadores da Educação Especial da Coordenação Regional de Ensino, contou com a participação de 14 sujeitos, todos do sexo feminino, sendo 7 diretores de escola e 7 coordenadores de educação especial, em que utilizamos um guião para entrevista.

Para os **Estudos 1 e 2** a amostra contemplou 313 professores da Rede Pública do Distrito Federal. Os dados socioprofissionais, constantes no questionário aplicado a estes professores, revelaram que estes atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I (anos iniciais – 1º ao 5º ano), no Ensino Fundamental II (anos finais – 6º ao 9º ano) e no Ensino Médio, sendo 248 do sexo feminino (79.2%) e 65 do sexo masculino (20.8%), como é possível verificar no quadro 4.

Quadro 4. Amostra dos professores por sexo

	n	%	% válida	% cumulativa
Válido Homem	65	20.8	20.8	20.8
Mulher	248	79.2	79.2	100.0
Total	313	100.0	100.0	

As respostas de professores efetivos (87.5%) que atuam no ensino regular (82.1%) concentram-se em Ceilândia (36.7%), Plano Piloto (30.0%) e Taguatinga (25.2%). A maioria desses professores leciona no Ensino Fundamental anos iniciais (32.9%), no Ensino Fundamental anos finais (34.2%) ou no Ensino Médio (25.6%). Os inquiridos possuem no mínimo pós graduação *latu senso* (73.2%) e mais de 11 anos de experiência (77.6%). A idade da maioria dos inquiridos está acima de 36 anos (84.2%). Em relação à situação do vínculo empregatício, 274 professores (87.5%) pertencem ao quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação e 257 professores (82.1%) atuam no ensino regular.

Quadro 5. Tempo de experiência profissional na Secretaria de Educação do DF

	N	%	% válida	% cumulativa
Válido Até 03 anos	20	6.4	6.4	6.4
03 a 10 anos	50	16.0	16.0	22.4
11-20 anos	103	32.9	32.9	55.3
21 anos ou mais	140	44.7	44.7	100.0
Total	313	100.0	100.0	

Sobre as variáveis NEE, aproximadamente 61% dos respondentes indicaram que não possuem formação específica em educação especial, no entanto, 72.8% indicaram que possuem formação pela EAPE. Grande parte dos respondentes (37.7%) indicaram que possuem pouca ou nenhuma experiência com alunos com NEE, conhecimento da legislação e políticas públicas que visam os alunos com NEE (39.7%).

Quadro 6. Experiência docente com alunos com NEE

		N	%	% válida	% cumulativa
Válido	0 Nenhuma	8	2.6	2.6	2.6
	1 Pouca	110	35.1	35.1	37.7
	2 Moderada	142	45.4	45.4	83.1
	3 Muita	53	16.9	16.9	100.0
	Total	313	100.0	100.0	

Quadro 7. Conhecimento da legislação e políticas públicas que visam os alunos com NEE

		N	%	% válida	% cumulativa
Válido	0 Nenhum	8	2.6	2.6	2.6
	1 Pouco	116	37.1	37.1	39.6
	2 Suficiente	86	27.5	27.5	67.1
	3 Bom	81	25.9	25.9	93.0
	4 Muito bom	22	7.0	7.0	100.0
	Total	313	100.0	100.0	

Quadro 8. Formação continuada pela EAPE

		n	%	% válida	% cumulativa
Válido	Não	85	27.2	27.2	27.2
	Sim	228	72.8	72.8	100.0
	Total	313	100.0	100.0	

Quadro 9. Formação específica do professor em educação especial

		n	%	% válida	% cumulativa
Válido	Não	190	60.7	60.7	60.7

Sim	123	39.3	39.3	100.0
Total	313	100.0	100.0	

Para o **Estudo 3**, a amostra é constituída por 14 participantes, sendo 7 diretores de escola provenientes de 6 unidades de ensino de Ceilândia e 1 do Plano Piloto e 7 coordenadores da educação especial das Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal, sendo 3 oriundas de Ceilândia, 1 do Plano Piloto e 3 de Taguatinga.

A equipe gestora foi eleita pela comunidade escolar, considerando três segmentos: alunos, pais dos alunos e servidores lotados na Unidade de Ensino. A eleição ocorreu em 2016, referente ao triênio 2017-2019. A gestão democrática foi instituída em 2012 em toda Rede Pública de Ensino do Distrito Federal pela Lei n. 4751/2012. Os diretores participantes serão nominados pela letra D para garantir o anonimato dos participantes.

Apenas os diretores das Regiões Administrativas de Ceilândia e Plano Piloto se propuseram a participar da entrevista. Três diretores de Taguatinga agendaram as entrevistas, mas não participaram. Todos os diretores participantes deste estudo são sexo feminino.

Os coordenadores da educação especial fazem parte da Coordenação Regional de Ensino e são responsáveis por pastas que envolvem a Educação Especial na UNIEB - Unidade de Educação Básica. Para este estudo, coordenadores da educação especial das Regiões Administrativas de Ceilândia, Plano Piloto e Taguatinga concordaram em participar das entrevistas. Os coordenadores participantes serão identificados pela letra C. Retirou-se a identificação para garantir o anonimato. Todos os participantes deste estudo no cargo de coordenador da Educação Especial são do sexo feminino.

3.4 Procedimentos formais e éticos

A primeira etapa de recolha de dados para o estudo empírico decorreu no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), designadamente na Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional, de modo a autorizar a coleta de dados nas Unidades de Ensino e nas Coordenações Regionais de Ensino. Foi solicitado por esta Diretoria um documento da Universidade de Coimbra, em que constasse o tema da pesquisa e os responsáveis pela orientação da tese. O documento foi providenciado e entregue na secção responsável. Em poucos dias a autorização foi emitida em documento formato papel, com vista ao acesso nas escolas por Região Administrativa descrita.

A Rede Pública de Ensino do Distrito Federal adotou o sistema educacional de ensino inclusivo e, por isso, o critério para a escolha das escolas participantes foi apenas a RA – Região Administrativa, para aplicação do questionário em formato papel. As Regiões Administrativas selecionadas foram Brasília (RA – I), Taguatinga (RA – III) e Ceilândia (RA – IX) por serem as regiões mais populosas do Distrito Federal. O período para aplicação do questionário decorreu no primeiro semestre letivo do ano de 2017. Diversas escolas foram visitadas para a aplicação dos questionários, sendo disponibilizados setecentos questionários. Em alguns formulários impressos, professores escreveram, por iniciativa própria, a opinião a respeito da educação inclusiva, uns com uma abordagem crítica negativa e outros com alternativas para uma inclusão mais eficaz. O questionário foi disponibilizado por meios virtuais como alternativa aos participantes.

A pesquisa foi composta de duas etapas, sem hierarquia entre elas: a primeira qualitativa, destinada apenas aos professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, de modo a conhecer as representações sociais e analisar as atitudes e a autoeficácia do corpo docente no referente à inclusão. Outra etapa, de natureza qualitativa, através de entrevistas, foi realizada com os diretores das unidades de ensino e os coordenadores da educação especial das Coordenações Regionais de Ensino, de forma a conhecer a sua opinião relativamente às atitudes e autoeficácia dos professores. É válido ressaltar que há professores exercendo funções administrativas na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, visto que não há carreiras de Diretor, Vice-Diretor, Supervisores Pedagógico e Administrativo, além dos cargos ocupados nas Coordenações Regionais de Ensino. Tais cargos são preenchidos por servidores da Secretaria de Educação e a equipe gestora é escolhida democraticamente, através do sufrágio direto, pela comunidade escolar composta por três segmentos: servidores, alunos e pais dos estudantes matriculados na unidade escolar. O Distrito Federal é composto por 33 regiões administrativas. No entanto, em apenas 15 dessas regiões há unidades de ensino: Plano Piloto, Cruzeiro, Gama, Taguatinga, Brazlândia, Sobradinho, Planaltina, Núcleo Bandeirante, Ceilândia, Guará, Samambaia, Santa Maria, Paranoá, São Sebastião e Recanto das Emas. Contudo, a aplicação do questionário em formato papel foi realizada nas seguintes regiões administrativas: Ceilândia, Plano Piloto e Taguatinga, por serem áreas bastante populosas, sendo respectivamente, a primeira com quase quinhentos mil habitantes e as duas últimas com a população acima de duzentos mil habitantes.

Uma visita prévia foi feita para pedir autorização da gestão da unidade de ensino e agendar o dia da aplicação. Aproximadamente 700 questionários impressos foram distribuídos aos professores de diferentes níveis de ensino, sendo devolvidos 280 questionários. Algumas escolas pediram para deixar os questionários que a supervisão pedagógica faria a aplicação e devolveria no prazo determinado; contudo, de nove escolas que fizeram tal pedido, apenas três devolveram os questionários. Em formato digital, por meio do Google Forms, a adesão não foi expressiva, tendo a participação efetiva de 33 participantes, conforme anteriormente referido.

Os pressupostos éticos de uma investigação desta natureza foram assegurados, nomeadamente o consentimento informado aos participantes, bem como a confidencialidade dos resultados individuais e o anonimato das respostas. Os participantes foram esclarecidos nas suas dúvidas e informados que poderiam desistir a qualquer momento do preenchimento do questionário.

No referente às entrevistas do Estudo 3, utilizámos um guião semiestruturado dirigido a sete coordenadores da educação especial da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, Taguatinga e Plano Piloto e a sete diretores de escolas distintas das Regiões Administrativas acima citadas. O guião era composto por questões sobre as atitudes e autoeficácia que diretores e coordenadores da educação especial percebem em relação à atuação dos professores da rede pública. Ao Diretor das escolas visitadas, foi solicitada a sua participação na entrevista, com base na mesma temática. Apenas sete se dispuseram a participar. Ao coordenador da educação especial, foi feito contacto via telefone para agendar a entrevista, que foi gravada para garantir a transcrição exata do assunto tratado. Para analisar as informações geradas na entrevista, foi utilizado o software NVivo. Para tanto, utilizou-se um guião. Vale ressaltar que foram utilizados guiões diferentes, sendo um destinado aos diretores e outro aos coordenadores, com pequenas alterações em seu corpo.

Os procedimentos utilizados nas entrevistas visaram garantir o cumprimento dos pressupostos éticos inerentes a esta investigação. Diante disso, ao apresentar o objetivo do estudo, as entrevistas presenciais foram realizadas com a autorização de cada entrevistado, que permitiu a gravação de áudio como recurso. O entrevistador utilizou o guião da entrevista para mediar a conversa, permitindo ao entrevistado utilizar a “fala relativamente espontânea” (Bardin, 2016, p. 93), possibilitando uma encenação livre do que conhece.

3.5 Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Os instrumentos e técnicas de recolha de dados de medida foram selecionados com vista à aplicação aos professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

3.5.1 Evocação Livre de Palavras

O método da evocação livre fez-se presente na primeira parte do questionário, a fim de delinear o núcleo central e o sistema periférico da representação social da escola/educação inclusiva, entre os professores. Esta técnica estrutura-se por meio da evocação livre de palavras, tendo como estímulo um termo indutor. Para tanto, solicitou-se a cada participante que escrevesse as cinco primeiras palavras que lhe viessem imediatamente à mente quando pensava em Escola/Educação Inclusiva, escrevendo-as respeitando a ordem pela qual lhe surgiam na mente. Tal tarefa permite evidenciar o campo semântico relacionado ao objeto, que neste estudo foi a

Escola/Educação Inclusiva (Fernandes, 2012; Cavaleiro, J. 2018b) .

A Evocação Livre de Palavras é uma técnica que possibilita ao sujeito manifestar conscientemente suas evocações a partir de suas ideias, condutas, reações e escolhas. É um recurso que vem sendo utilizado em estudos fundamentados nas representações sociais, que se propõem identificar as dimensões da rede associativa de conteúdo evocados a partir do termo indutor. É um tipo de investigação aberta que permite apontar universos semânticos diferenciados, baseados em universos comuns de palavras. O termo indutor é previamente definido no tocante ao objeto investigado, podendo ser verbal ou icônico. É aconselhável considerar análises qualitativa e quantitativa a partir de softwares para tratamento dos dados das representações, tal como EVOC (Vêrges, 2002), que pode ser utilizado para analisar a estrutura da representação social, a partir dos dados dos sujeitos da amostra.

O universo de valores/significados encontrado por intermédio da evocação livre de palavras poderá concorrer para a identificação das representações sociais dos professores acerca da perspectiva inclusiva adotada no sistema de ensino na rede pública do DF. A escola é dotada de significados e, através das representações sociais dos professores sobre a educação inclusiva, podemos apurar o núcleo central desta representação e verificar se é possível determinar práticas diferenciadas adotadas pela Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Os dados encontrados foram organizados e analisados por meio do software EVOC, que tem como criador Pierre Vêrges (2002). O software é composto por 16 programas articulados, que apresentam funções diferenciadas e realizam a análise estatística das evocações. Esse tratamento permitiu identificar o possível núcleo central e o sistema periférico das representações sociais, em consonância com a Teoria do Núcleo Central de Abric (2000, 2001; Sá, 2002). Os cálculos estatísticos do software EVOC permitem construir matrizes de coocorrências, que servem de base para a construção da matriz de quatro casas da representação social.

3.5.2 Escala ATIES - Attitudes Toward Inclusive Education Scale

A escala ATIES foi desenvolvida por Wilzenski (1995) a partir da Attitudes Toward Mainstreaming Scale, elaborada por Berryman em 1988, para avaliar as atitudes dos professores em relação à educação inclusiva. É uma escala constituída por 16 itens, que foram distribuídos por 4 factores distintos: físico (3, 7, 11, 14) [ver quadro 9], acadêmico (1, 5, 10, 13) [ver quadro 10], comportamental (2, 8, 12, 15) [ver quadro 11] e social (4, 6, 9, 16) [ver quadro 12]. A escala original de resposta apresenta uma classificação de 1 a 6 tipo-Likert, em que o ponto 1 corresponde a ‘Discordo Fortemente’, o 2 a ‘Discordo’, o 3 a ‘Discordo Parcialmente’, o 4 a ‘Concordo Parcialmente’, o 5 a ‘Concordo’ e o 6 a ‘Concordo Fortemente’. Um score individual na escala original pode variar de 16 a 96, tendo o primeiro valor referido para atitude menos favorável face à inclusão de alunos com NEE e o último para a atitude mais favorável face à inclusão destes alunos

(Wilczenski, 1992). De forma correspondente, média das atitudes pode variar de 1 a 6, sendo que valores inferiores ao ponto médio da escala (3.50) são associados a atitudes menos favoráveis face à inclusão de alunos com NEE, ao passo que valores superiores associam-se a atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE nas classes de ensino regular (Wilczenski, 1992).

Para o presente estudo, a escala de medida original (Likert com seis opções de resposta), foi adaptada para uma escala de Likert de 1 a 7 pontos, com as seguintes opções de resposta: 1- 'discordância forte', 2- 'discordância moderada', 3- 'discordância em parte', 4- 'neutra (nem concordo, nem discordo)', 5- 'concordância em parte', 6- 'concordância moderada' e 7- 'concordância forte'. A intenção de tal adaptação foi tornar a escala mais específica quanto a um ponto intermédio nas opções de resposta, bem como distinguir com maior precisão as respostas sobre as atitudes dos docentes em relação à inclusão de estudantes com diferentes necessidades específicas em classes comuns. A escala, aplicada a 445 professores do ensino regular, permitiu verificar atitudes em relação à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes regulares de New Hampshire em distritos escolares rurais, urbanos e suburbanos.

3.5.3 Escala TEIP -Teacher Efficacy for Inclusive Practices

A escala TEIP foi desenvolvida por Sharma, Loreman e Forlin (2011), de modo a medir a eficácia docente face às práticas inclusivas. É um instrumento que possui 18 itens e foi testado em 607 sujeitos de 4 países diferentes (Austrália, Canadá, China e Índia). A escala foi construída com questões de tipo Likert com 6 opções de resposta ('discordo totalmente', 'discordo', 'discordo ligeiramente', 'concordo ligeiramente', 'concordo', 'concordo totalmente'). A Análise Factorial realizada apontou para três factores, cada um com seis itens: 1- *Eficácia na Aplicação de Instruções Inclusivas* (5, 6, 10, 14, 15, 18) [ver quadro 13], que mostra a eficácia docente ao utilizar estratégias voltadas para a inclusão; 2) *Eficácia na Colaboração* (3, 4, 9, 12, 13, 16) [ver quadro 14]; que versa sobre a eficácia docente ao trabalhar com o apoio da família do estudante ou outro serviço de apoio e 3) *Eficácia na Gestão do Comportamento* (1, 2, 7, 8, 11, 17) [ver quadro 15], que trata da questão dos comportamentos inesperados e que revelam o manejo de classe do professor.

3.5.4 Questionário profissional e sociodemográfico

O questionário profissional e sociodemográfico que elaborámos foi destinado aos professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, no Brasil, que desempenham sua docência e fazem parte do quadro da Secretaria de Estado de Educação dessa Unidade Federativa. Visou caracterizar a amostra, bem como analisar as variáveis sociodemográficas em função das informações adquiridas nas escalas ATIES e TEIP. As variáveis recolhidas foram: género, idade (4 intervalos), local de atuação, situação profissional na rede de ensino, função exercida, nível de

atuação, nível de formação profissional, formação específica, formação pela EAPE, tempo de experiência docente (4 intervalos), experiência com estudante NEE (tipo Likert com 4 categorias – ‘nenhuma’, ‘pouca’, ‘moderada’, ‘muita’), tipo de deficiência em que já atuou, conhecimento da legislação (tipo Likert com 5 categorias – ‘nenhum’, ‘pouco’, ‘suficiente’, ‘bom’, ‘muito bom’), grau de adequação da formação profissional (tipo Likert com 5 categorias – ‘nenhum’, ‘pouco’, ‘suficiente’, ‘bom’, ‘muito bom’), grau de eficácia docente (tipo Likert com 5 categorias – ‘nenhum’, ‘pouco’, ‘suficiente’, ‘bom’, ‘muito bom’) e consideração sobre a inclusão (tipo Likert com 5 categorias – ‘muito desvantajosa’, ‘desvantajosa’, ‘indiferente’, ‘vantajosa’, ‘muito vantajosa’). O inquirido escolhe a opção que mais se adequa à sua resposta.

3.5.5 Entrevista

A escolha da entrevista deu-se por se entender que se trata de um meio de obtenção de informações privilegiadas sobre fenómenos delimitando contextos, através da perspectiva dos participantes. O entrevistado transfere para o entrevistador informação “pura”, visto que não há imposição rígida nas questões (Amado, 2009). Os respondentes podem ser caracterizados como “testemunhas privilegiadas” que, devido à sua posição, possuem um bom conhecimento a respeito do tema (Quivy & Canpenhoudt, 1998).

Para a recolha de informação recorreu-se à técnica da entrevista semiestruturada (Amado, 2009; Bardin, 2016; Quivy & Canpenhoudt, 1998; 2008; 2018), com vista a analisar as percepções dos entrevistados em relação às atitudes e práticas dos professores que trabalham na rede pública do DF. Elaborou-se um guião das entrevistas com base na inclusão escolar praticada na rede pública do Distrito Federal. As questões foram elaboradas de modo a adquirir o máximo de informação concernentes ao tema.

Através da técnica da entrevista é possível perceber o sentido dado às práticas e aos valores dos actores, bem como à leitura que eles fazem de suas experiências, ou seja, como os sujeitos interpretam os aspetos do seu contexto (Quivy & Canpenhoudt, 1998; 2008; 2018). Essa técnica se aplica com a formulação de um guião de entrevista com blocos temáticos (Amado, 2009). Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, a construção do instrumento deve basear-se em um referencial para se obter o máximo de informação à respeito do tema, que servirá como um fio condutor ao entrevistador (Bardin, 2016).

A elaboração do guião das entrevistas foi baseada nas temáticas subjacentes à Educação Inclusiva da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, com vista à análise da práxis docente na visão do diretor da Unidade de Ensino e também na visão do coordenador da Educação Inclusiva/Especial da Coordenação Regional de Ensino. Como se pode observar nos documentos constantes no Apêndice G e H (guião da entrevista), as questões foram elaboradas de acordo com vários aspetos, nomeadamente: i) o modelo inclusivo adotado nas escolas da Rede Pública de

Ensino do Distrito Federal; ii) a percepção da eficácia docente sob o prisma do diretor de escola ou do coordenador da Educação Especial; iii) a relação atitudinal dos professores que atuam na educação inclusiva; e iv) as condições para a manutenção da escola inclusiva.

3.6 Indicadores e variáveis

Procuramos aqui descrever as variáveis constantes em nosso estudo empírico (ver Quadro 10). A caracterização da amostra ocorre por variáveis sociodemográficas (gênero e idade), por variáveis que revelam a situação profissional (tempo de serviço, local e nível de atuação, tempo de experiência...) e por variáveis que caracterizam a valorização profissional (formação, formação específica, atuação com estudantes com NEE, conhecimento da legislação...).

Quadro 10. Identificação das variáveis sociodemográficas e profissionais

Posição	Nome da variável	Identificação da escala de medida
A	Gênero	Nominal dicotômica
B	Idade	Intervalo
C	Local de atuação	Nominal
D	Situação profissional	Nominal
E	Função exercida	Nominal
F	Nível de atuação	Nominal
G	Nível de formação profissional	Nominal
H	Formação específica	Nominal
I	Formação pela EAPE	Nominal
J	Tempo de experiência docente	Intervalo
K	Experiência com estudante NEE	Ordinal (Likert - 4 categorias)
L	Tipo de deficiência que já atuou	Nominal
M	Conhecimento da legislação	Ordinal (Likert - 5 categorias)
N	Grau de adequação da formação profissional	Ordinal (Likert - 5 categorias)
O	Grau de eficácia docente	Ordinal (Likert - 5 categorias)

Há outros grupos de variáveis que compõem os instrumentos, por meio das escalas ATIES (Wilczenski, 1992; 1995) e TEIP (Sharma, Loreman & Forlin, 2011). Em relação à escala ATIES, os itens, inicialmente, foram divididos em quatro factores: os que fazem referência às questões físicas (3, 7, 11 e 14), conforme quadro 11, bem como os que fazem referência às questões acadêmicas (1, 5, 10, 13) [ver quadro 12], às questões comportamentais (2, 8, 12, 15) [ver quadro 13] e às sociais (4, 6, 9, 16) [ver quadro 14] (Wilczenski, 1992).

Quadro 11. Escala ATIES – Itens do Primeiro Factor: Físico

Nº	Item	Pretensão na medição	Escala de medida
3	Alunos que não se conseguem mover sem ajuda de outros devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns com mobilidade reduzida.	Ordinal – Likert 7 pontos
7	Alunos que não conseguem ler textos impressos e necessitam do uso de Braille devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns que utilizam comunicação alternativa.	Ordinal – Likert 7 pontos
11	Alunos que usam a língua gestual ou sistemas de comunicação alternativos devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns que utilizam comunicação alternativa.	Ordinal – Likert 7 pontos
14	Alunos que não conseguem ouvir um discurso de conversação devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns que utilizam comunicação alternativa.	Ordinal – Likert 7 pontos

Quadro 12. Escala ATIES – Itens do Segundo Factor: Acadêmico

Nº	Item	Pretensão na medição	Escala de medida
1	Alunos cujo progresso acadêmico é três ou mais anos inferior ao dos outros alunos do mesmo ano devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns com nível acadêmico inferior.	Ordinal – Likert 7 pontos
5	Alunos cujo progresso acadêmico é um ano inferior ao dos outros alunos do mesmo ano devem estar em turma regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns com nível acadêmico inferior.	Ordinal – Likert 7 pontos
10	Alunos que necessitam de apoio em competências de auto ajuda e em atividades do quotidiano devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns que necessitam de apoio devido às necessidades específicas.	Ordinal – Likert 7 pontos

13	Alunos que necessitam de um currículo alternativo funcional em língua portuguesa e matemática deveriam estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns que utilizam currículo individualizado.	Ordinal – Likert 7 pontos
----	---	--	---------------------------

Quadro 13. Escala ATIES – Itens do Terceiro Factor: Comportamental

Nº	Item	Pretensão na medição	Escala de medida
2	Alunos fisicamente agressivos para com os seus pares devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns com comportamento agressivo .	Ordinal – Likert 7 pontos
8	Alunos verbalmente agressivos para com os seus pares devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns com comportamentos agressivos.	Ordinal – Likert 7 pontos
12	Alunos que não conseguem controlar o seu comportamento e perturbam as atividades devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns que apresentam alteração involuntária de comportamento.	Ordinal – Likert 7 pontos
15	Alunos que não cumprem regras escolares de conduta devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns que apresentam alteração de comportamento.	Ordinal – Likert 7 pontos

Quadro 14. Escala ATIES – Itens do Quarto Factor: Social

Nº	Item	Pretensão na medição	Escala de medida
4	Alunos tímidos e reservados devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns com dificuldade de expressão.	Ordinal – Likert 7 pontos
6	Alunos cujo discurso é de difícil compreensão devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns com dificuldade de expressão.	Ordinal – Likert 7 pontos
9	Alunos com dificuldade em expressar verbalmente os seus pensamentos devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns com dificuldade de expressão.	Ordinal – Likert 7 pontos
16	Alunos pouco assíduos à escola devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns que não apresentam assiduidade.	Ordinal – Likert 7 pontos

Os itens foram inscritos em quatro categorias, entretanto, após análise estatística da escala (Wilczenski, 1995), apresentou suporte para compor uma escala unidimensional.

A escala TEIP é dividida em 3 factores que envolvem questões relacionadas com a eficácia

de instruções inclusivas (5, 6, 10, 14, 15, 18) [ver quadro 15], com a eficácia na colaboração (3, 4, 9, 12, 13, 16) [ver quadro 16] e com a eficácia na gestão do comportamento (1, 2, 7, 8, 11, 17) [ver quadro 17].

Quadro 15. Escala TEIP – Itens do Primeiro Factor: Eficácia de Instruções Inclusivas

Nº	Item	Pretensão na medição	Escala de medida
5	Eu posso medir com precisão a compreensão dos alunos sobre o que eu ensinei.	Perceção de autoeficácia conforme a compreensão do estudante.	Ordinal – Likert 6 pontos
6	Eu posso proporcionar desafios apropriados para alunos superdotados.	Perceção de autoeficácia na atuação com altas habilidades/superdotação.	Ordinal – Likert 6 pontos
10	Eu confio na minha capacidade de concepção de tarefas de aprendizagem que respondam às necessidades dos alunos com deficiência.	Perceção de autoeficácia na atuação com estratégias de aprendizagens diferenciadas (adequação curricular).	Ordinal – Likert 6 pontos
14.	Eu confio na minha capacidade de por os alunos a trabalhar juntos, em pares ou em pequenos grupos.	Perceção de autoeficácia na atuação com trabalhos em grupo.	Ordinal – Likert 6 pontos
15.	Eu posso usar uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo avaliação de portefólio, testes modificados, avaliação com base no desempenho, etc).	Perceção de autoeficácia na atuação com estratégias diferenciadas de avaliação (adequação curricular).	Ordinal – Likert 6 pontos
18.	Eu sou capaz de dar explicações alternativas ou exemplos, quando os alunos estão confusos.	Perceção de autoeficácia na atuação com estratégias diferenciadas de ensino (adequação curricular).	Ordinal – Likert 6 pontos

Quadro 16. Escala TEIP – Itens do Segundo Factor: Eficácia na Colaboração

Nº	Item	Pretensão na medição	Escala de medida
3.	Eu posso fazer com que os pais se sintam confortáveis em vir para a escola.	Perceção de autoeficácia na atuação com as famílias.	Ordinal – Likert 6 pontos
4.	Eu posso ajudar as famílias a apoiar os seus filhos para que eles tenham sucesso na escola.	Perceção de autoeficácia na atuação com as famílias.	Ordinal – Likert 6 pontos
9.	Eu confio na minha capacidade de envolver os pais das crianças com deficiência nas atividades escolares.	Perceção de autoeficácia na atuação com as famílias.	Ordinal – Likert 6 pontos

12.	Eu posso colaborar com outros profissionais (terapeutas e outros técnicos) na concepção de planos educativos dos alunos com deficiência.	Perceção de autoeficácia na atuação com os serviços de apoio em trabalho de colaboração.	Ordinal – Likert 6 pontos
13.	Eu posso trabalhar com outros profissionais (por exemplo: outros professores, auxiliares) para ensinar os alunos com deficiência na sala de aula.	Perceção de autoeficácia na atuação com os serviços de apoio em trabalho de colaboração.	Ordinal – Likert 6 pontos
16.	Eu confio na minha capacidade de informar os que sabem menos sobre leis e políticas educativas relativas à inclusão de alunos com deficiência.	Perceção de autoeficácia no conhecimento da legislação e políticas públicas.	Ordinal – Likert 6 pontos

Quadro 17. Escala TEIP – Itens do Terceiro Factor: Eficácia na Gerenciamento do Comportamento

Nº	Item	Pretensão na medição	Escala de medida
1.	Eu posso explicar claramente as minhas expectativas sobre o comportamento dos alunos.	Perceção de autoeficácia quanto às expectativas.	Ordinal – Likert 6 pontos
2.	Eu sou capaz de acalmar o aluno que é perturbador ou barulhento.	Perceção de autoeficácia quanto ao manejo de turma e alteração de comportamentos em classe.	Ordinal – Likert 6 pontos
7.	Eu confio na minha capacidade de prevenir comportamentos alterados (disruptivos) em sala, antes que eles ocorram.	Perceção de autoeficácia quanto ao manejo de turma e alteração de comportamentos em classe.	Ordinal – Likert 6 pontos
8.	Eu posso controlar um comportamento disruptivo em sala de aula.	Perceção de autoeficácia quanto ao manejo de turma e alteração de comportamentos em classe.	Ordinal – Likert 6 pontos
11.	Eu sou capaz de fazer com que os alunos respeitem as regras da sala de aula.	Perceção de autoeficácia quanto ao manejo de turma e alteração de comportamentos em classe.	Ordinal – Likert 6 pontos
17.	Eu confio na minha capacidade de lidar com alunos que são fisicamente agressivos.	Perceção de autoeficácia quanto ao manejo de turma e alteração de comportamentos em classe.	Ordinal – Likert 6 pontos

3.7 Tratamento estatístico dos dados

Representações sociais. Para a análise da representação social da Escola/Educação Inclusiva, foram utilizados cinco programas do software EVOC: (1) Lexique, que isolou as unidades lexicais e cria um vocabulário para as evocações tabuladas; (2) Trievoc, que triou e organizou as evocações, colocando-as em ordem alfabética; (3) Nettoie, que possibilitou a verificação das evocações, para eliminar possíveis erros; (4) Rangmot, que disponibilizou uma listagem com todas as palavras evocadas em ordem alfabética, permitindo conhecer a frequência e a sua ordem de evocação. Esse programa ainda possibilitou saber a frequência total de cada evocação, a média ponderada da ordem de evocações, a frequência total e a média geral das ordens das evocações das palavras. O último recurso do EVOC utilizado foi o programa (5) Rangfrq, que fez a montagem do quadro com quatro quadrantes e organizou os elementos que formaram o núcleo central e o sistema periférico.

Os quatro quadrantes da Representação Social foram organizados da seguinte forma: no quadrante superior esquerdo estão os elementos que constituíram o núcleo central, com elementos mais relevantes que vão dar significado à representação (Abric, 2000); caracterizam-se por serem evocados prontamente pelos participantes e terem frequência elevada; no quadrante inferior esquerdo estão os elementos que representam o núcleo contrastante, com frequência baixa, mas evocados nas primeiras posições, também conhecido como zona muda das representações sociais (Abric, 2005; Lopes-Neta, Figueira, & Bidarra, 2017); o quadrante superior direito corresponde à 1ª periferia, que são termos evocados com elevada frequência, porém nas últimas posições; o quadrante inferior direito refere-se à 2ª periferia, ou seja, à periferia mais distante, que são os termos com frequência baixa e ordem média de evocação nas últimas posições.

Pedi-se a cada participante para escrever cinco palavras, a partir do termo indutor “escola/educação inclusiva”, conforme a ordem com que lhe surgiam na mente. Após recolha dos dados, fez-se a preparação para o seu tratamento estatístico. O software EVOC (Ensemble de Programmes Pemetant L’Analyse des Evocations, 2005) permite organizar as palavras evocadas por grupo, conforme a hierarquia implícita em cada uma delas, determinada pela combinação da frequência e a ordem da sua evocação (1º ao 5º lugar).

Em relação ao método das evocações livres, que se fundamenta no método associativo utilizando expressões verbais de modo espontâneo a partir de um termo indutor, algumas tarefas foram efetuadas: (1) análise, digitação e organização dos termos em ordem alfabética para serem executados pelo programa EVOC (Vèrges, 2002); (2) unificação dos termos, promovendo toda a retirada da acentuação, para harmonizar as palavras; (3) revisão da padronização lexical, de modo a permitir a homogeneização das evocações (singular/plural, maiúscula/minúscula, masculino/feminino); (4) revisão e redução dos termos em substantivo ou verbo; (5) revisão, com padronização semântica, com mesma forma de grafia ao longo de todo corpus.

As palavras evocadas, relacionadas e analisadas pelo cruzamento da frequência de

evocação com a ordem média da evocação em cada palavra, determinam os termos integrantes dos núcleos central e contrastante, 1ª e 2ª periferias, ou seja, a análise prototípica (Vèrges, 2002) que resulta em uma matriz de Quadro de Quatro Casas (Abric, 2000; 2001; Cavaleiro, J. et al., 2018b). As palavras evocadas com uma frequência elevada em comparação às demais palavras, com ordem média de aparição baixa (termos evocados nas primeiras posições), compõem o primeiro quadrante, o possível núcleo central das representações. No segundo quadrante, estão os termos que compõem a 1ª periferia, que são elementos tardiamente evocados, mas com frequência alta entre os respondentes. O 3º quadrante forma o núcleo contrastante, com palavras prontamente evocadas (nas primeiras posições) e baixa frequência entre os respondentes. Por último, o 4º quadrante se refere à 2ª periferia, representa as palavras tardiamente evocadas e com baixa frequência. Esta análise das evocações possibilita saber quais elementos são mais acessíveis à consciência dos participantes e, a partir do cruzamento da ordem média de evocação com a frequência das palavras evocadas, conhecer os núcleos central e contrastante, bem como as periferias da representação social.

Entrevistas. Recorremos à análise de conteúdo como técnica de análise das entrevistas. Segundo González Rey (2002), a análise de conteúdo constitui uma técnica que se apoia na codificação da informação de maneira a dar sentido ao estudo. A interpretação dos dados transita entre dois extremos: o rigor da objetividade e a inspiração da subjetividade. É uma técnica que requer disciplina, paciência, dedicação e tempo do pesquisador. Dessa forma, é possível fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados a partir do contexto (Krippendorff citado por Vala, 1986). A inferência permite que a interpretação tome forma a partir do levantamento das informações, enumerando-as e organizando-as (Bardin, 2016).

A técnica pressupõe determinadas operações necessárias: i) delimitação dos objetivos e definir um quadro de referência teórico, de modo a orientar a pesquisa; ii) constituição do corpus; iii) definição das categorias; iv) definição das unidades de análise; e v) quantificação das unidades de análise. Para que a metodologia de investigação fosse instituída, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para uma folha de processamento de texto. Na sequência, procedeu-se à importação dos dados para o programa Nvivo, versão 12 para o sistema operacional Windows. Assim, as entrevistas foram submetidas aos procedimentos de análise do software NVivo.

No que tange a terminologia dos momentos inerentes à análise de conteúdo, eles se diferenciam entre diversos autores, contudo, apresentam-se semelhantes em suas características (Triviños, 1987). A análise de conteúdo estrutura-se em três momentos para a análise das entrevistas, segundo Bardin (2016): i) pré-análise; ii) exploração do material; iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise, efetuou-se a leitura flutuante e, seguidamente, a leitura dos textos (entrevistas), com o foco na busca dos núcleos de sentido, codificando-os, mediante a seleção e o

recorte do texto em unidades de categorização. Procedeu-se a análise de conteúdo em três momentos. No primeiro momento, selecionou-se excertos que caracterizam a escola inclusiva, ilustrando a eficácia docente, a relação atitudinal, bem como as condições para a manutenção da escola inclusiva, apontando os aspectos positivos e negativos.

No segundo momento, estabeleceu-se a codificação à priori das dimensões a analisar, deixando espaço para integrar categorizações à posteriori. Conforme o pensamento de Vala (1986), o sistema de categorias pode ser determinado à priori ou à posteriori ou mesmo pela combinação de ambos os processos. Para Bardin (2016), a categorização permite fornecer uma representação simplificada dos dados em estado bruto para um estado organizado. Para determinar uma boa categoria deve-se levar em conta a homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. Assim que foram estabelecidas as categorias, identificou-se as unidades de registros formais, fragmentos da entrevista que permitiram clarificar os conteúdos abordados. As unidades de registro podem conter diversos tipos de excertos, seja palavra, frase, alguma discussão que surgiu durante a entrevista. A unidade de contexto, por vezes, será necessária para referenciar o sentido, caso surja ambiguidade em determinado momento (Vala, 1986). O número de referências é contabilizado nas diferentes categorias instituídas.

No terceiro momento, parte-se para a análise interpretativa dos temas que se destacaram. Para Bardin (2016), a análise temática é uma característica da análise de conteúdo. O tema é a unidade de significação e os recortes do texto podem constituir diferentes ideias, ou seja, a unidade de registro de sentido é uma unidade de significação complexa, o que permite desenvolver-se a partir de uma afirmação, uma alusão ou várias proposições. Qualquer recorte de texto pode remeter a diferentes temas. Bardin (2016, p. 135) afirma que “o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc”. A unidade de registro podem ser codificadas a partir da unidade de contexto, utilizando-se do recorte da mensagem para fazer correspondência às dimensões, que são superiores às unidades de registro, para compreender a significação exata da unidade de registro; “Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema” (Bardin, 2016, p. 137).

Após a identificação dos temas, recorreu-se à apresentação das unidades de registros semânticas e das unidades de contexto, que os recortes das mensagens emitidas pelos entrevistados ilustraram e caracterizaram. Seguidamente, foram apresentadas e quantificadas as unidades de enumeração. A partir das estratégias adotadas (apresentação dos recortes do texto para dar resposta ao guião, análise das categorias e análise interpretativa), espera-se colaborar para a compreensão da escola inclusiva da Rede Pública do DF, especificamente em relação a atuação dos professores.

Este estudo qualitativo é um procedimento exploratório que permite levantar um número de elementos de modo a analisar a sua ocorrência por meio da informação e reflexão, em que os materiais são utilizados em uma análise sistemática de conteúdo que corresponda às exigências de

explicitação, de estabilidade e de intersubjetividade dos processos.

Na análise temática do conteúdo das entrevistas adotamos as seguintes quatro etapas (Mónico, Santos-Luiz, & Souza, 2014):

- Procedimento de leitura integral das respostas abertas das entrevistas, com o objetivo de verificar a significação em sua totalidade e em sua especificidade;
- Definição das unidades de análise, considerando-se em conta as Unidades de Registro (UR) e as Unidades de Enumeração (UE);
- Determinação das categorias, subcategorias e indicadores de resposta;
- Validação do sistema de categorização pelo método de triangulação.

Segundo Bardin (2016), o método de análise de conteúdo compõe-se de várias técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, considerando o campo da semântica como ponto de relevância para o desenvolvimento do método. A análise de conteúdo se fundamenta em um conjunto de diversas técnicas que levam à descrição de procedimentos para desenvolver com segurança e clareza de forma sistemática a classificação, codificação e categorização da informação.

A opção de utilizar uma análise assistida por computador deu-se devido às seguintes vantagens: aumento da rapidez na análise e processamento dos dados; mais facilidade para organização e armazenamento dos dados; mais controle e rigor na organização da investigação; manipulação de dados mais complexos; e possibilidade de o investigador usar a criatividade para análise, reflexão e interpretação dos dados.

Questionários de atitudes e percepção de autoeficácia. A análise das escalas ATIES e TEIP foi realizada por meio do software Statistical Package for the Social Sciences – SPSS (IBM, v. 22.0). Trata-se de um software de suporte às pesquisas sociais, utilizado para análises estatísticas descritivas e inferenciais, possibilitando verificar que variáveis contribuem significativamente para a(s) variável(is) dependente(s) do estudo.

As análises factoriais exploratórias (AFE) às escalas ATIES e TEIP realizaram-se através de uma Análise em Componentes Principais (ACP) com o referido programa SPSS. Testaram-se os pressupostos da ACP através da dimensão da amostra (razão de 5 sujeitos por item e mínimo de 100 participantes; Gorsuch, 1983), da normalidade e linearidade das variáveis, matriz anti-imagem, factorabilidade do R e adequação da amostra (Tabachnick & Fidell, 2013). A fiabilidade foi analisada através do cálculo do coeficiente alpha de Cronbach (Nunally, 1978). Segundo Hair, Black, Babin e Anderson (2009), coeficientes de consistência interna superiores a .70 indicam uma

consistência interna aceitável. Em geral, sugere-se o valor de .80 como indicativo de uma boa consistência interna.

No tratamento estatístico dos dados recorremos a diversas referências bibliográficas. Para a questão das medidas em psicologia e critérios de seleção de técnicas de análise de dados centrámo-nos em Andrews, Klem, Davidson, O'Malley e Rodgers (1981), bem como em Quivy e Campenhoudt (2018). Para a análise descritiva e exploratória de dados baseámo-nos em Alferes (1997, 2012), Almeida e Freire (2003), Almeida e Pinto (1995), Gil (2008), Frémontier-Muhphy e Rosental (2003), Howell (2012), Marôco (2011), Pereira (2013), Pinto (2012), Reis (1999, 2000), Stevens (1996) e Tabachnick e Fidell (2013). A magnitude das correlações foi classificada de acordo com Cohen (1988). Recorremos à estatística não paramétrica (Correlação de Spearman, Teste Mann-Whitney e Teste Kruskal-Wallis) sempre que os dados não permitiram uma utilização fidedigna dos testes paramétricos. A estatística g de Hedges foi utilizada para calcular a magnitude do efeito experimental para grupos de dimensão diferente (Ellis, 2010; Rosnow, Rosenthal, & Rubin, 2000). Para o teste de Kruskal-Wallis, a magnitude do efeito foi calculada de acordo com Tomczak e Tomczak (2014). Na realização da ANOVA, recorremos à estatística de Welch quando algum dos grupos não demonstrava homocedasticidade; nos restantes casos, utilizámos a estatística F , sendo a magnitude do efeito experimental calculada através do eta parcial ao quadrado (η_p^2). Em geral, um nível de significação estatística de $\alpha = .05$ para o erro de tipo I foi considerado para todas as análises inferenciais.

Em termos metodológicos foram adotados os seguintes passos:

1) Partiu-se da hipótese que as duas escalas da pesquisa não foram amplamente utilizadas em diversos contextos no Brasil, e por isso, careciam da avaliação de suas propriedades psicométricas, tendo sido realizada uma Análise Factorial Exploratória.

2) Após a decisão da composição dos factores oriundos no passo anterior os escores das escalas foram analisados em função das variáveis socioprofissionais.

3.8 Análise das propriedades psicométricas das escalas ATIES e TEIP

Para a avaliação das propriedades psicométricas das duas escalas utilizadas no estudo, operou-se uma Análise Factorial Exploratória com extração de componentes principais (ACP), através da matriz de correlações, rotação oblíqua com normalização de Kaiser e fixação de números de factores conforme a teoria (Wilczenski, 1995).

Escala ATIES - Attitudes Toward Inclusive Education Scale (Wilczenski, 1995). Nesta escala esperava-se uma estrutura unifactorial, tendo sido avaliada o seu ajustamento. Em termos de

dimensão da amostra em função do número de itens da escala, visto que a amostra é composta por 313 participantes que responderam aos 16 itens desta escala, o rácio sujeitos por item obtido foi bastante superior a cinco, designadamente, $313/16 = 19.56$ sujeitos por item. Num primeiro momento, os itens 2 e 4 da ATIES apresentaram comunalidades baixas e algumas correlações não significativas, de forma que, num segundo momento, esses itens foram excluídos da análise.

O teste de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure) indicou um conjunto de itens adequado à amostra, tendo-se obtido um valor superior a .70, $KMO = 0.901$. Também o teste de esfericidade de Bartlett indicou a adequabilidade da aplicação da ACP já que a totalidade das intercorrelações entre as variáveis, tomada conjuntamente, foi significativamente diferente de zero, $\chi^2(91) = 2009.93$, $p < 0.001$. A matriz de correlações anti-imagem indicou também uma amostragem adequada, tendo apresentado valores de magnitude elevada na diagonal da matriz (valores situados entre .825 e .944) e valores maioritariamente baixos fora da diagonal da matriz (valores compreendidos entre -.454 e .200).

O modelo sem os itens 2 e 4 apresentou um ajustamento aceitável, com saturações factoriais acima de 0.50 (ver Quadro 18). A percentagem de variância explicada pelo único factor extraído foi de 44.63% (eigenvalue = 6.25).

O alfa de Cronbach do factor originado foi de 0.90, sendo que a exclusão de qualquer dos itens não conduziria a um aumento do quociente de consistência interna (ver Quadro 18).

Quadro 18. Escala ATIES - Atitudes Face à Inclusão: estatísticas descritivas (M, DP), saturações factoriais (s) da matriz padrão, comunalidades (h²), eigenvalue e variância explicada, correlação item-total corrigida e alpha de Cronbach (α) se o item for excluído

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>s</i>	<i>h²</i>	<i>r item-total corrigida</i>	<i>α se item excluído</i>
Alunos cujo progresso académico é três ou mais anos inferior ao dos outros alunos do mesmo ano devem estar em turmas regulares.	3.86	1.91	.531	.282	.462	.900
Alunos que não conseguem se mover sem ajuda de outros devem estar em turmas regulares.	5.51	1.77	.585	.342	.515	.897
Alunos cujo progresso académico é um ano inferior ao dos outros alunos do mesmo ano devem estar em turma regulares.	6.10	1.45	.577	.333	.508	.897
Alunos cujo discurso é de difícil compreensão devem estar em turmas regulares.	5.68	1.53	.691	.477	.623	.892
Alunos que não conseguem ler textos impressos e necessitam do uso de Braille devem estar em turmas regulares.	5.19	1.88	.629	.395	.554	.895
Alunos verbalmente agressivos para com os seus pares devem estar em turmas regulares.	4.95	1.77	.637	.405	.568	.894
Alunos com dificuldade em expressar verbalmente os seus pensamentos devem estar em turmas regulares.	5.86	1.41	.691	.477	.619	.893

Alunos que necessitam de apoio em competências de auto ajuda e em atividades do cotidiano devem estar em turmas regulares.	5.44	1.65	.770	.594	.703	.889
Alunos que usam a língua gestual ou sistemas de comunicação alternativos devem estar em turmas regulares.	5.27	1.73	.710	.504	.646	.891
Alunos que não conseguem controlar o seu comportamento e perturbam as atividades devem estar em turmas regulares.	4.66	1.81	.712	.507	.653	.891
Alunos que necessitam de um currículo alternativo funcional em língua portuguesa e matemática deveriam estar em turmas regulares.	5.13	1.71	.775	.600	.715	.888
Alunos que não conseguem ouvir um discurso de conversação devem estar em turmas regulares.	4.90	1.69	.797	.635	.740	.887
Alunos que não cumprem regras escolares de conduta devem estar em turmas regulares.	4.89	1.93	.637	.406	.570	.895
Alunos pouco assíduos à escola devem estar em turmas regulares.	5.71	1.63	.539	.291	.475	.898
Eigenvalue			6.25			
% variância explicada			44.63			
Alpha de Cronbach (α)			.90			

Escala TEIP - Teacher Efficacy Inclusive Practices (Sharma, Loreman & Forlin, 2011). A dimensão da amostra em função do número de itens desta escala (18 itens) revelou-se adequada para a realização da ACP (rácio $313/18 = 17.38$ sujeitos por item).

Para esta escala, que aborda a percepção da autoeficácia, num primeiro momento foram explorados três factores: 1) Eficácia em Instruções Inclusivas (EII); 2) Eficácia em Colaboração (EC); e 3) Eficácia em Gerenciamento do Comportamento (EMB). No entanto, o modelo com esses três factores mostrou-se confuso e de ajustamento questionável. Dessa forma, buscou-se ajustar um modelo de dois factores, conforme própria recomendação do artigo original. Com esse direcionamento, um primeiro modelo, que incluiu todos os itens, mostrou-se de ajuste pobre e com saturações em factores que nos pareceram teoricamente questionáveis. Assim, devido à baixa comunalidade, cogitou-se a exclusão dos itens EII4, EII5 e EMB12. Um segundo modelo, sem esses itens, gerou estatísticas de ajustamento aceitáveis e teoricamente justificáveis: i) os itens da EII aglutinaram com os itens da EC gerando um único factor, e ii) os itens da EMB ficaram isolados num único factor. Esse modelo apresentou uma variância explicada de aproximadamente 56.96% pelos dois factores, explicando o primeiro 45.62% da variância total e o segundo 11.34%.

A medida $KMO = 0.898$ sugeriu um conjunto de itens adequado à amostra. O teste de esfericidade de Bartlett indicou a adequabilidade da aplicação da ACP, $\chi^2(105) = 2476.27$, $p < 0.001$. A matriz de correlações anti-imagem revelou uma amostragem adequada, com valores de magnitude elevada na diagonal da matriz (valores situados entre .857 e .947) e valores

maioritariamente de baixa magnitude fora da diagonal da matriz (valores compreendidos entre -.442 e .207). Os resultados da ACP para a matriz padrão encontram-se no Quadro 19.

O factor 1 apresenta saturações factoriais $\geq .480$, sendo constituído pelos itens dos factores da escala original eficácia em instruções e eficácia em colaboração, pelo que optámos por designá-lo de Eficácia em instruções e colaboração (EIIC). Mantivemos a designação original para o factor Eficácia em Gerenciamento do Comportamento (EMB), apresentando este saturações factoriais $\geq .495$.

A escala global apresentou uma excelente consistência interna ($\alpha = .912$), bem como os factores constituintes. O alfa de Cronbach do factor EIIC foi de 0.893 e o alfa do factor EMB foi de 0.848.

Quadro 19. Escala TEIP - Teacher Efficacy Inclusive Practices: estatísticas descritivas (M, DP), saturações factoriais (s), comunicações (h2), eigenvalue e variância explicada para a solução bifactorial (F1 e F2), correlação item-total corrigida e alpha de Cronbach (α) se o item for excluído

	S					<i>r item-total corrigida</i>	α se item excluído
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>h2</i>		
EII1 Eu posso usar uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo avaliação de portefólio, testes modificados, avaliação com base no desempenho, etc).	5.14	.91	.876	-.174	.650	.595	.907
EII2 Eu sou capaz de dar explicações alternativas ou exemplos, quando os alunos estão confusos.	5.05	.96	.725	.107	.612	.685	.904
EII3 Eu confio na minha capacidade de concepção de tarefas de aprendizagem que respondam às necessidades dos alunos com deficiência.	4.28	1.13	.480	.318	.480	.642	.905
EII6 Eu confio na minha capacidade de por os alunos a trabalhar juntos, em pares ou em pequenos grupos.	5.01	.87	.716	.124	.615	.691	.904
EMB7 Eu confio na minha capacidade de prevenir comportamentos alterados (disruptivos) em sala, antes que eles ocorram.	3.81	1.21	-.005	.840	.702	.613	.906
EMB8 Eu posso controlar um comportamento disruptivo em sala de aula.	3.81	1.15	-.064	.865	.698	.570	.907
EMB9 Eu sou capaz de acalmar o aluno que é perturbador ou barulhento.	4.25	1.09	.019	.731	.548	.541	.908
EMB10 Eu sou capaz de fazer com que os alunos respeitem as regras da sala de aula.	4.72	.99	.366	.495	.555	.667	.904
EMB11 Eu confio na minha capacidade de lidar com alunos que são fisicamente agressivos.	3.70	1.29	.069	.753	.622	.608	.906
EC13 Eu posso ajudar as famílias a apoiar os seus filhos para que eles tenham sucesso na escola.	4.85	1.02	.608	.105	.443	.576	.907
EC15 Eu posso trabalhar com outros profissionais (por exemplo: outros professores, auxiliares) para ensinar os alunos com deficiência na sala de aula.	4.95	1.01	.851	-.142	.626	.603	.906

	S					<i>r</i> item-total corrigida	<i>a</i> se item excluído
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>h2</i>		
EC16 Eu confio na minha capacidade de envolver os pais das crianças com deficiência nas atividades escolares.	4.30	1.21	.513	.325	.531	.676	.904
EC17 Eu posso fazer com que os pais se sintam confortáveis em vir para a escola.	4.89	1.07	.528	.201	.423	.580	.907
EC18 Eu posso colaborar com outros profissionais (terapeutas e outros técnicos) na concepção de planos educativos dos alunos com deficiência.	4.86	1.02	.878	-.164	.658	.610	.906
EC19 Eu confio na minha capacidade de informar os que sabem menos sobre leis e políticas educativas relativas à inclusão de alunos com deficiência.	4.53	1.13	.530	.149	.379	.541	.908
Eigenvalue			6.84	1.70			
% variância explicada			45.62	11.34			
<u>Alpha de Cronbach (α global = .912)</u>			<u>.893</u>	<u>.848</u>			

Nota: F1 - Eficácia em instruções e colaboração (EIIC). F2 - Eficácia em Gerenciamento do Comportamento (EMB),

3.9 Estudo piloto

Esta investigação contou com um estudo piloto, de modo avaliar o instrumento a ser utilizado antes iniciar o recolhimento de dados. O estudo piloto revelou-se de fundamental importância para garantir o êxito da pesquisa, na medida em possibilita ao investigador perceber como será a recolha de dados e como cada participante reagirá diante dos instrumentos de medida. O objetivo do estudo piloto foi, assim, testar o questionário, de forma a verificar se estava corretamente adaptado à população participante. Esta etapa permitiu também identificar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, dispensa de questões, possíveis constrangimentos, dentre outros (Gil, 1999; 2008).

O estudo piloto contou com a participação de 18 professores efetivos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Todos os participantes desta etapa foram mulheres, pertencentes à Regional Administrativa Taguatinga e lecionavam no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Foi solicitada resposta ao inquérito aos 18 participantes, composto por dados socioprofissionais, as duas escalas para medir as atitudes e a autoeficácia dos professores TEIP – Teacher Efficacy Inclusive Practices (Sharma, Loreman & Forlin, 2011) e ATIES – Attitudes Toward Inclusive Education Scale (Wilzenski, 1995), bem como a questão das evocações livres sobre a escola/educação inclusiva. Um maior tempo foi gasto com cada respondente nessa etapa pois, após a conclusão do questionário, cada um deles foi entrevistado de modo a apurar sobre qualquer tipo de dificuldade ao responder ao instrumento construído. Foi assim possível assegurar

que o questionário foi bem elaborado, sem que houvesse pontos críticos em relação à clareza e à precisão dos termos ali descritos, bem como à forma e ordem das questões, não descurando a introdução do questionário. Duas intervenções foram feitas no questionário socioprofissional referentes aos itens de letras C e L [ver apêndice C]. No primeiro, precisou-se acrescentar a Região Administrativa de Taguatinga, local de atuação do professor. No último, foi-se necessário acrescentar alguns tipos de deficiência dos alunos, principalmente TEA/TGD – Transtorno do Espectro Autista/Transtorno Global do Desenvolvimento, tão presente nas salas de aula da Rede Pública de Ensino.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Representações sociais dos professores em relação à educação inclusiva

Para o estudo das representações sociais dos professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, recorreu-se ao método da evocação livre de palavras. Foi solicitado aos respondentes que expressassem por escrito cinco palavras ou expressões breves a respeito do termo indutor ‘escola/educação inclusiva’. Foram disponibilizados inquéritos em dois formatos: papel e digital. Utilizamos para a análise dos dados o software EVOC (Vérges, 2002).

Com este estudo pretendeu-se alcançar a estrutura das representações sociais, a partir do ponto de vista dos professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Procedeu-se a uma análise estrutural das evocações livres com base na matriz das quatro casas (Abric, 2000; 2001; Sá, 2002), com identificação do núcleo central e núcleo contrastante, bem como primeira e segunda periferias, através da caracterização prototípica (frequência e ordem de evocação de cada palavra).

Foram evocadas 1565 palavras das quais 41 palavras diferentes. A frequência variou entre 1 e 126 evocações do mesmo termo, sendo que 425 palavras tiveram sua frequência abaixo de 10, que representa 27.15% do corpus. A palavra mais evocada representou 8.05% do corpus e o grupo de elementos com maior frequência de evocação representou 13.67% do corpus. Ressalta-se também que 45.81% do total do corpus é representado por 717 evocações de 20 palavras diferentes. Tais palavras apresentam uma frequência inferior a 20 repetições.

A estrutura da representação social da educação inclusiva em professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal apresenta-se no Quadro 20 (núcleo central, núcleo contrastante, primeira periferia e segunda periferia). O valor médio assumido foi de 2.50 (Rangs de 1 a 5, sendo 1 correspondente ao termo evocado em 1º lugar e 5 o termo evocado em último lugar).

Quadro 20. Núcleo Central, Núcleo Contrastante, Primeira Periferia e Segunda Periferia da Representação Social da ‘escola/educação inclusiva’

Rang < 2.50						
Freq. min. 10						
Freq. Inter.	Núcleo Central Termo Evocado	F	O.M.E	Primeira Periferia Termo Evocado	f	O.M.E
≥20	Respeito	126	2.44	Dificuldade	56	2.91
	Diversidade	33	2.12	Acolhimento	54	2.64
	Oportunidade	29	2.48	Amor	53	3.35
	Inserção	26	2.19	Direito	51	3.05
				Despreparo	48	3.04
				Aprendizagem	43	3.11
				Desafio	38	2.76
				Socialização	37	2.83
				Preconceito	36	3.58
				Aceitação	33	3.33
				Compromisso	33	3.12
				Igualdade	33	2.93
				Acessibilidade	31	3.80
				Dedicação	29	2.62
				Integração	28	2.89
				Qualificação	28	3.14
				Formação	24	3.83
				Adaptação	21	2.90
			Diferença	21	3.14	
			Experiência	20	3.40	
Núcleo Contrastante				Segunda Periferia		
<20	Pertença	15	2.33	Precária	16	2.87
	Deficiência	12	2.25	Adequação	15	3.60
	Colaboração	11	2.45	Paciência	15	2.80
	Solidariedade	10	2.30	Trabalho	15	3.73
				Segregação	13	3.46
				Tolerância	12	3.16
				Afetividade	11	2.72
				Apoio	11	2.81
				Necessidade	11	2.63
				Recurso	11	3.27
				Superação	11	3.27
				Autonomia	10	2.60
				Limitação	10	3.20

Nota: F – Frequência; O.M.E. – Ordem Média de Evocação

O primeiro quadrante apresentou as palavras constituintes do núcleo central, onde surgiram as ordens médias de evocação mais baixas, que corresponderam as palavras evocadas nos primeiros lugares – O.M.E. < 2.50) e com frequências mais elevadas (referidas por professores pertencentes à rede pública do DF). O núcleo central das representações sociais foi formado por 4 termos com frequências que variaram entre n = 26 e n = 126 (tendo como ponto de corte n = 20 na frequência de evocações). Dentro da primeira casa, a qual se designou por núcleo central, os termos mais frequentes foram: “respeito” (n = 126; O.M.E = 2.44); “diversidade” (n = 33; O.M.E = 2.21); “oportunidade” (n = 29; O.M.E = 2.48) e “inserção” (n = 26; O.M.E = 2.19).

No que se refere ao núcleo contrastante, este é constituído por 4 termos evocados com uma frequência oscilante entre 10 e 15. Neste quadrante, os termos mais frequentes e com uma ordem média de evocação menor (termos evocados nos primeiros lugares) foram: “pertença” (n = 15; O.M.E = 2.33); “deficiência” (n = 12; O.M.E = 2.25); “colaboração” (n = 11; O.M.E = 2.45) e “solidariedade” (n = 10; O.M.E = 2.30).

Em relação à primeira periferia, verificou-se que é constituída de 20 termos evocados com frequência que variaram entre n = 20 e n = 56. As palavras “dificuldade” (n = 56; O.M.E = 2.91); “acolhimento” (n = 54; O.M.E = 2.64); “amor” (n = 53; O.M.E = 3.35); “direito” (n = 51; O.M.E = 3,05) e “despreparo” (n = 48; O.M.E = 3.04) foram os 5 termos mais frequentes, com ordens médias de evocações superiores a 2.50 e frequências iguais ou superiores a 20.

No que respeita à segunda periferia, constatou-se que foi formada por 13 termos evocados com frequências que oscilaram entre n = 10 e n = 16. Alguns dos termos com O.M.E superiores a 2.50 foram: “precária” (n = 16; O.M.E = 2.87); “adequação” (n = 15; O.M.E = 3.60) “paciência” (n = 15; O.M.E = 2.80) e “trabalho” (n = 15; O.M.E = 3.73). Os termos periféricos em sua totalidade podem ser vistos no Quadro 20.

As representações sociais dos professores sobre a educação inclusiva revelaram o núcleo central (Abric 2000; 2001) formado a partir dos termos ‘respeito’, ‘diversidade’, ‘oportunidade’ e ‘inserção’. Os termos evocados coadunam com os princípios (SEEDF, 2010a) que norteiam a Educação da Rede Pública do Distrito Federal, visto que todas as escolas são inclusivas. A análise das evocações possibilitou saber quais elementos são mais acessíveis à consciência dos professores (Dany, Urdapilleta, & Lo Mônaco, 2015). As palavras apontaram para uma forte consistência, visto que a palavra evocada prontamente com maior frequência foi ‘respeito’ que permite o acesso à educação a qualquer estudante, independente de sua condição ou necessidade, seja específica ou global. E por isso, oferecer uma educação de qualidade que favoreça a sua formação, de modo a garantir oportunidades que atendam as especificidades de cada caso, preconizando o respeito às diferenças, valorizando a diversidade para uma inserção ou inclusão cultural ou emocional. O núcleo rígido corroborou com a legislação consoante ao tema (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988; Lei n 9.394 de 1996), pois todas as palavras evocadas foram de extrema

relevância e justificadas.

4.2 Atitudes e percepção da autoeficácia face à educação inclusiva em função de variáveis sociodemográficas e profissionais

O estudo em pauta situa-se na área de políticas públicas educacionais, com enfoque na inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. Visou analisar as atitudes e a percepção de eficácia das práticas educativas dos professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Os professores que indicaram deter experiência com estudantes NEE revelaram, maioritariamente, uma experiência moderada (n=142, correspondente a 45.4% da amostra total), seguindo-se pouca experiência (correspondente a 35.1% da amostra total). Apenas 2.6% nunca tiveram experiência com estudantes com NEE, conforme quadro 21.

Quadro 21. Experiência com estudantes com NEE

	n	%	% válida	% cumulativa
Válido Nenhuma	8	2.6	2.6	2.6
Pouca	110	35.1	35.1	37.7
Moderada	142	45.4	45.4	83.1
Muita	53	16.9	16.9	100.0
Total	313	100.0	100.0	

Obtivémos também 2.6% da amostra de professores que relataram não conhecer a legislação específica referente aos estudantes com NEE; 116 professores (37.1%) disseram ter pouco conhecimento e 32.9% disseram ter bom e muito bom conhecimento dessa legislação, conforme quadro 22.

Quadro 22. Conhecimento da legislação que ampara os estudantes com NEE

	n	%	% válida	% cumulativa
Válido Nenhum	8	2.6	2.6	2.6
Pouco	116	37.1	37.1	39.6
Suficiente	86	27.5	27.5	67.1
Bom	81	25.9	25.9	93.0
Muito bom	22	7.0	7.0	100.0
Total	313	100.0	100.0	

Para atuar na educação inclusiva é preciso saber flexibilizar e adaptar o currículo a cada estudante, observando suas necessidades educacionais especiais. No entanto, os dados revelaram que 55% dos professores tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre adequação curricular, 22.7% apresentaram conhecimento suficiente e 22.4% tinham conhecimento bom ou muito bom sobre o tema (ver quadro 23).

Quadro 23. Adequação na formação para lidar com estudante com NEE

		n	%	% válida	% cumulativa
Válido	Nenhum	40	12.8	12.8	12.8
	Pouco	132	42.2	42.2	55.0
	Suficiente	71	22.7	22.7	77.6
	Bom	51	16.3	16.3	93.9
	Muito bom	19	6.1	6.1	100.0
	Total	313	100.0	100.0	

No que respeita à mediana das medidas ordinais, apurámos o valor 3 para a variável Experiência docente com alunos com NEE, correspondendo ao rótulo de moderada. A variável Conhecimento da legislação que ampara os estudantes com NEE registou também o valor 2 para a mediana, correspondendo ao rótulo de suficiente. No referente à variável Adequação na formação para lidar com estudante com NEE, o valor apurado para a mediana foi de 1, correspondendo à opção pouco. Já a variável Eficácia docente ao lecionar aos estudantes com NEE registou a opção 2 para mediana, correspondendo ao rótulo de suficiente. Por último, a variável Opinião sobre a inclusão de estudantes com NEE obteve para mediana o valor 4, correspondente à opção Vantajosa.

A eficácia docente é a perceção que o professor tem sobre a sua prática. Diante dos dados, 114 professores (36.5%) alegaram ter eficácia boa ou muito boa em relação à sua prática pedagógica ao atuar na educação inclusiva e 30.4% responderam ter suficiente eficácia, ao lecionar para estudantes com NEE.

Quadro 24. Eficácia docente ao lecionar aos estudantes com NEE

		n	%	% válida	% cumulativa
Válido	Nenhum	11	3.5	3.5	3.5
	Pouco	93	29.7	29.7	33.2
	Suficiente	95	30.4	30.4	63.6
	Bom	90	28.8	28.8	92.3
	Muito bom	24	7.7	7.7	100.0
	Total	313	100.0	100.0	

Todos os professores da amostra trabalham em escola inclusiva e 62.9% revelaram que a inclusão é vantajosa e 23% muito vantajosa. A opinião das categorias indiferente, desvantajosa e muito desvantajosa somaram 14% de toda amostra (ver quadro 25).

Quadro 25. Opinião sobre a inclusão de estudantes com NEE

	n	%	% válida	% cumulativa
Válido Muito Desvantajosa	6	1.9	1.9	1.9
Desvantajosa	23	7.3	7.3	9.3
Indiferente	15	4.8	4.8	14.1
Vantajosa	197	62.9	62.9	77.0
Muito Vantajosa	72	23.0	23.0	100.0
Total	313	100.0	100.0	

O estudo das atitudes e percepção da autoeficácia face à educação inclusiva baseou-se essencialmente nas respostas a duas escalas: ATIES – Atitudes Toward Inclusive Education Scale (Wilczenski, 1995), composta por 16 itens, e TEIP – Teacher Efficacy Inclusive Practices (Sharma, Loreman & Forlin, 2011), composta por 18 itens. O Quadro 26 apresenta as estatísticas descritivas e as correlações de Spearman dos escores das escalas contra as variáveis ordinais da pesquisa. No referente às Atitudes Face à Inclusão, a pontuação média da escala é de 5.22 ($DP = 1.13$), superando o ponto intermédio 4 da escala de Likert, denotando atitudes favoráveis em relação à inclusão. Também os dois factores da Teacher Efficacy Inclusive Practices superaram o ponto intermédio da escala de medida, registando-se pontuações média superiores no factor Eficácia em instrução e colaboração ($M = 4.79$, $DP = 0.74$), comparativamente ao factor Eficácia em Gerenciamento do Comportamento ($M = 4.06$, $DP = 0.91$), $t(312) = 17.30$, $p < .001$.

Note que todas as correlações são estatisticamente significativas ao nível $p < .001$. Mais concretamente, existe uma associação positiva e moderada ($r = .435$ e $r = .413$) entre as atitudes face à inclusão (ATIES) e as percepções de autoeficácia (EIIC e EMB), e entre essas escalas e a experiência com alunos com NEE, conhecimento da legislação e políticas públicas que visam os alunos com NEE e grau de adequação profissional e eficácia para lidar com alunos com NEE. Quanto mais favorável é a atitude do professor em relação à inclusão dos alunos com NEE (escala ATIES), maior o escore na escala TEIP e factores constituintes [ver quadro 26].

Quadro 26. Estatísticas descritivas e matriz de Correlações de Spearman com as variáveis ordinais (n = 313)

	Escala de medida	Mínimo	Máximo	Média (mediana)	Desvio Padrão	ATIES	EIIC	EMB
ATIES - Atitudes Face à Inclusão	1 a 7	1.07	7.00	5.22	1.13	1.000	.435**	.413**
Teacher Efficacy Inclusive Practices								
EIIC - Eficácia em instruções e colaboração	1 a 6	1.20	6.00	4.79	.74		1.000	.580**
EMB - Eficácia em Gerenciamento do Comportamento	1 a 6	1.00	6.00	4.06	.91			1.000
Experiência docente com alunos com NEE	0 a 3	0	3	(2)		.211**	.285**	.266**
Conhecimento da legislação que ampara os estudantes com NEE	0 a 4	0	4	(2)		.265**	.413**	.343**
Adequação curricular ao estudante com NEE	0 a 4	0	4	(1)		.283**	.396**	.325**
Eficácia docente ao lecionar aos estudantes com NEE	0 a 4	0	4	(2)		.378**	.424**	.437**
Opinião sobre a inclusão de estudantes com NEE	1 a 5	1	5	(4)		.474**	.424**	.355**

** $p < .001$

As atitudes face à inclusão e percepção de eficácia em função das variáveis sociodemográficas apresenta-se nos quadros 27 a 34. Os resultados dos testes Mann-Whitney (Z), que levaram em conta as variáveis nominais com duas categorias atendendo às pontuações nos escores das três escalas, encontram-se no Quadro 27.

Quadro 27. Atitudes face à inclusão e percepção de eficácia em função do sexo dos docentes: pontuações médias, desvios-padrão, posto médio e soma dos postos para o teste de Mann-Whitney e magnitude do efeito (g de Hedges)

Sexo:	Masculino (n = 65)				Feminino (n = 248)				Mann-Whitney Z	g de Hedges
	M	DP	Posto Médio	Soma de Postos	M	DP	Posto Médio	Soma de Postos		
Atitudes Face à Inclusão	5.05	1.18	142.56	9266.50	5.27	1.11	160.78	39874.50	-1.45	-0.20
EIIC Instruções inclusivas e colaboração	4.57	.83	127.45	8284.50	4.84	.71	164.74	40856.50	-2.96**	-0.37
EMB Gerenciamento do comportamento	4.09	1.02	158.92	10330.00	4.05	.88	156.50	38811.00	-.193	0.044

** $p < .01$

Neste estudo, as professoras percecionam-se como sendo mais eficazes nas instruções/práticas inclusivas e colaboração, comparativamente aos professores ($Z = -2.962$; $p = 0.003$), i.e., as professoras apresentaram mais convicção que conseguem efetivar determinada tarefa com qualidade para atingir determinado objetivo. A magnitude do efeito, calculada pelo g de Hedges, indica-nos, no entanto, uma diferença baixa entre professoras e professores.

As crenças de autoeficácia figuram entre os factores psicológicos pertencentes às expectativas ligadas ao *self*. Para tanto, o esforço pessoal maior e o domínio de determinada situação para alcançar o resultado desejado revelam as crenças de autoeficácia significativas (Bandura, 1977;1986; Bzuneck, 2003, Neves & Faria, 2009) em relação às instruções inclusivas e colaborativas, revelando-se mais expressivas no sexo feminino. Pajares (1992) considera o senso de eficácia uma das mais importantes crenças educacionais dos professores.

Quadro 28. Atitudes face à inclusão e percepção de eficácia em função da formação específica ou alguma formação pela EAPE: pontuações médias, desvios-padrão, posto médio e soma dos postos para o teste de Mann-Whitney e magnitude do efeito (g de Hedges)

Formação específica ou alguma formação pela EAPE:	Não (n = 190)				Sim (n = 123)				Mann-Whitney	g de Hedges
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Posto Médio</i>	<i>Soma de Postos</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Posto Médio</i>	<i>Soma de Postos</i>		
ATIES Atitudes Face à Inclusão	5.13	1.08	147.26	27979.00	5.37	1.20	172.05	21162.00	-2.37*	-0.21
EIIC Instruções inclusivas e colaboração	4.65	.78	138.72	26357.50	5.00	.62	185.23	22783.50	-4.45***	-0.48
EMB Gerenciamento do comportamento	3.95	.90	144.12	27382.50	4.23	.90	176.90	21758.50	-3.14**	-0.31

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

O estudo revela que quem tem formação específica ou alguma formação pela EAPE apresenta um escore maior nas escalas comparativamente aqueles que não têm formação, apesar de a magnitude do efeito ser pequena (ver Quadro 28 e Figura 3). As atitudes e a autoeficácia revelam-se positivas quando são dados aos profissionais formação para atuarem dentro da perspectiva inclusiva, criando contextos educativos que favoreçam tanto o desenvolvimento de conteúdos quanto a participação dos actores envolvidos no processo de inclusão (Poker & Mello, 2016).

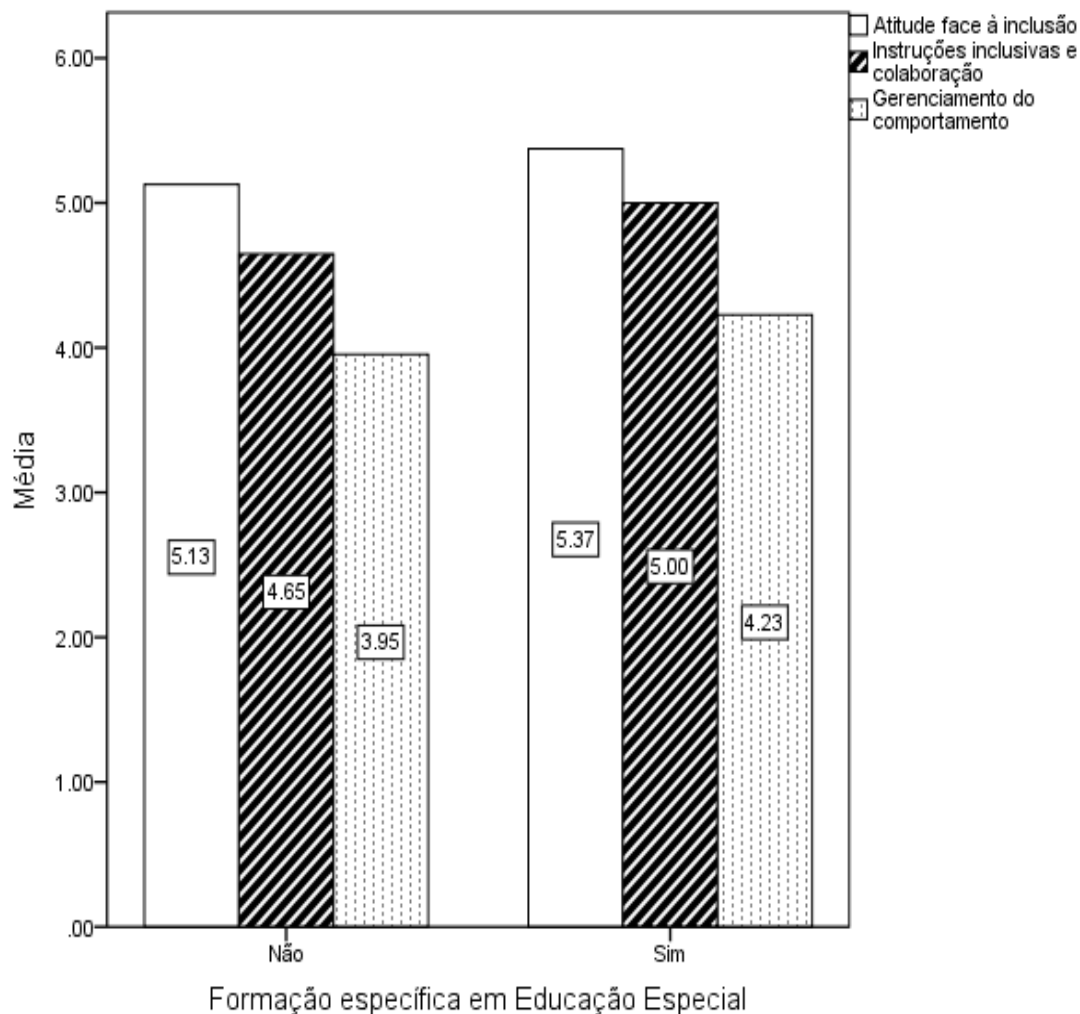


Figura 2. Média da atitude face à inclusão, instruções inclusivas e colaboração e gerenciamento do comportamento sobre a formação específica em educação especial

A formação não é um factor determinante, porém importante. Com isso, a qualificação profissional pode preparar o professor para fazer do ambiente escolar um lugar de múltiplas trocas, onde haja aprendizagem e a individualidade de cada sujeito seja respeitada. Quando um recurso é apresentado ao professor, este tende a fazer uma avaliação sobre como isso poderá auxiliar e influenciar seu trabalho de modo a atingir seus objetivos em sua sala de aula.

Para tal, é necessário que o professor seja um mediador em sala de aula, permitindo a interação entre os estudantes, de modo a considerar o contexto inclusivo e heterogêneo, elencando estratégias para aprendizagens significativas.

Gibson e Dembo (1984) utilizam o conceito de eficácia do professor para integrar dois conceitos estudados por Ashton (citado por Bzuneck, 2009) eficácia de ensino e eficácia pessoal. É por meio da formação teórico-prática indissociável que o professor aprende com experiências

educacionais bem sucedidas, ou seja, experiências vicárias (Bandura, 1986), uma das fontes de autoeficácia, o que permite aumentar os níveis de eficácia docente.

A observação de profissionais com experiências inclusivas em diferentes contextos escolares permite construir estratégias para aplicação na sala de aula do professor em formação (Peebles & Mendaglio, 2014; Shani & Hebel, 2016). Em contrapartida, há professores que se utilizam da experiência direta. Sabe-se que a formação acadêmica, nomeadamente teórica, pouco altera as crenças de autoeficácia. Essa é necessária para o conhecimento das especificidades do público atendido pela Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

No caso das variáveis nominais com mais de três categorias aplicou-se o teste de Kruskal-Wallis (χ^2), que avaliou se existia pelo menos uma diferença entre os escores das três escalas. Caso se registasse essa diferença, procedeu-se comparações múltiplas pelo teste Mann-Whitney, com correções de Bonferroni, para verificar entre quais classes existiam essas diferenças, conforme quadro 29.

Quadro 29. Atitudes face à inclusão, eficácia de instruções inclusivas e colaboração e eficácia no gerenciamento do comportamento com variáveis idade, Coordenação Regional de Ensino que atua, função exercida, nível de formação profissional, tempo de experiência docente em aplicação do teste de Kruskal Wallis (X^2)

	Idade	Coordenação Regional de Ensino de atuação	Função exercida	Nível de formação profissional	Tempo de experiência
Atitudes Face à Inclusão – ATIES	.939	.160	.114	.001	.722
Instruções inclusivas e colaboração – EIIC	.70	.341	.002	.083	.243
Gerenciamento do comportamento - EMB	.580	.334	.295	.099	.167

* $p < .05$

Observámos que quanto maior o escore mais favorável é a atitude do professor em relação à inclusão. Notámos que a variável idade apresentou um escore de magnitude elevada nas escalas (ATIES = .939, EIIC = .70 e EMB = .580). A variável tempo de experiência apresentou a magnitude elevada no que tange às atitudes face à inclusão ($r = .722$).

Há evidências que os professores de Taguatinga possuem menor escore na ATIES comparativamente a outras Coordenações Regionais de Ensino (Ceilândia e Plano Piloto/Cruzeiro), apesar de a magnitude da diferença ser apenas de 3.6% (ver Quadro 30 e Figura 4). Todas as escolas

da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal são consideradas inclusivas e não deve haver impedimento para efetivação da matrícula do estudante em razão de sua condição. Porém, a efetividade dessa inclusão depende de inúmeros factores, dentre eles que o ambiente inclusivo, em que os actores estão inseridos e como esses desempenham sua função.

Quadro 30. Atitudes face à inclusão e percepção de eficácia em função da Coordenação Regional de Ensino em que atua: pontuações médias, desvios-padrão, estatística de Welch e magnitude do efeito (η^2)

Coordenação Regional de Ensino em que atua:	Ceilândia (n = 115)		Outras (n = 25)		Plano Piloto/Cruzeiro (n = 94)		Taguatinga (n = 79)		Welch	η^2_p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Atitudes Face à Inclusão	5.36	1.08	5.17	1.26	5.38	.99	4.87	1.25	3.37*	.036
EIIC Instruções inclusivas e colaboração	4.86	.60	4.90	.66	4.82	.74	4.60	.91	1.80	.022
EMB Gerenciamento do comportamento	4.15	.86	3.95	.90	4.09	.94	3.94	.93	0.99	.010

* $p = .022$

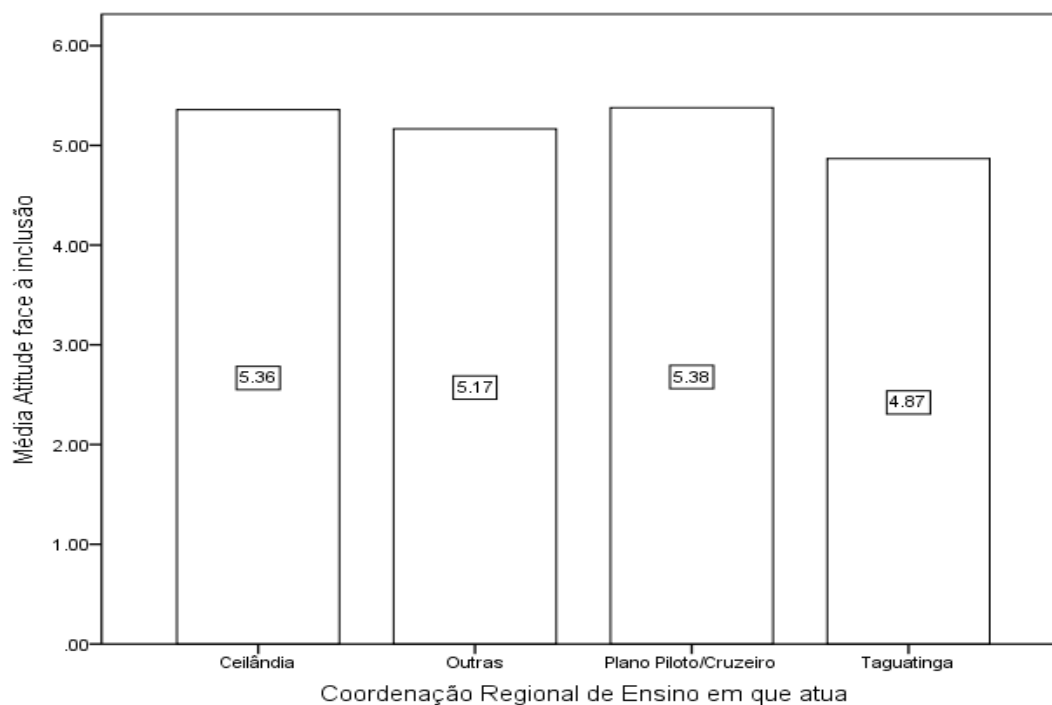


Figura 3. Média da atitude face à inclusão por Coordenação Regional de Ensino de atuação

Montoan (2003) aponta vários estudos realizados que revelam os benefícios da inclusão, desde a aceitação da pessoa com deficiência até a mudança de atitude de alunos em relação a esse público com necessidades educacionais especiais. Um dado importante a ser mencionado é que Centro de Aperfeiçoamento e Formação dos Profissionais da Educação – EAPE está situado na Região Administrativa de Brasília, especificamente no Plano Piloto.

Alguns cursos ofertados pela EAPE são descentralizados e, portanto, Ceilândia e Taguatinga são regiões que possuem cursos ministrados pelos formadores do Centro de Formação em questão, embora nem todos os cursos sejam ofertados nesse formato descentralizado. Apesar do plano de carreira adotado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal requerer uma formação continuada com carga horária pré-definida, a cada cinco anos os professores têm a liberdade de escolher a escola de formação de sua preferência para cumprir tal formalidade. Uma característica interessante dos cursos ministrados na EAPE é a teoria associada à prática, que experiências bem sucedidas podem ser compartilhadas entre os profissionais das diversas CRE – Coordenação Regional de Ensino, fazendo com que as experiências vicariantes ocorram.

Observamos que apenas 12.5% dos participantes eram do quadro de contratados temporariamente e 87.5% era do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (ver quadro 31). Vale ressaltar que não é admitido professor para trabalhar na educação especial, seja para a função de professor de classe especial ou professor de sala de recursos

(atendimento educacional especializado) sem que haja formação na área da educação especial.

Quadro 31. Situação do vínculo empregatício do professor atuante na Secretaria de Educação do Distrito Federal

			<i>n</i>	%	% válida	% cumulativa
Válido	Professor contratado temporariamente		39	12.5	12.5	12.5
	Professor efetivo		274	87.5	87.5	100.0
	Total		313	100.0	100.0	

Para professores da sala de recursos ou atendimento educacional especializado, apenas para cargo efetivo é admitido. Há anualmente uma prova de aptidão de forma a habilitá-lo a concorrer as vagas destinadas às salas de recursos (atendimento educacional especializado). Para as vagas destinadas às classes especiais, são admitidos professores contratados temporariamente; porém, estes devem comprovar a formação em educação especial a depender do tipo de deficiência que atenderão. Essas formações podem ser presenciais e à distância. Aos professores do ensino regular não exigem formação para a educação especial, mesmo que todas as escolas sejam inclusivas no Distrito Federal.

Quadro 32. Atitudes face à inclusão e práticas de eficácia em função da Função exercida: pontuações médias, desvios-padrão, postos médios, teste de Kruskal-Wallis (X^2) e magnitude do efeito (η^2)

Função exercida:	Área administrativa (<i>n</i> = 7)			Professor da Educação Especial (<i>n</i> = 21)			Professor de AEE (<i>n</i> = 28)			Professor do Ensino Regular (<i>n</i> = 257)			X^2	η^2
	<i>M</i>	<i>DP</i>	Posto médio	<i>M</i>	<i>DP</i>	Posto médio	<i>M</i>	<i>DP</i>		<i>M</i>	<i>DP</i>	Posto médio		
Atitudes Face à Inclusão	5.21	.61	144.93	5.26	1.21	163.95	5.58	1.30	195.52	5.18	1.11	152.56	5.94	.003
EIIC Instruções inclusivas e colaboração	5.29	.50	219.07	5.10	.68	198.31	5.08	.51	192.82	4.71	.76	148.03	14.63**	.031
EMB Gerenciamento do comportamento	4.26	1.08	168.29	4.36	.91	190.02	4.21	.68	166.04	4.01	.92	153.01	3.70	.000

Função exercida:	Área administrativa (<i>n</i> = 7)	Professor da Educação		Professor do Ensino Regular (<i>n</i> = 257)	X^2	η^2
		Especial (<i>n</i> = 21)	Professor de AEE (<i>n</i> = 28)			

* $p = .002$

Constatámos que os professores que lecionam no ensino regular possuem menor escore no factor EIIC do que os professores que trabalham na área administrativa e na educação especial (professores de classe especial e professor de sala de recursos – atendimento educacional especializado). A magnitude do efeito para este factor é considerada pequena (ver Quadro 32 e Figura 4).

O professor do ensino regular desempenha um papel de grande relevância na educação inclusiva, pois a maior parte do ensino destinado aos estudantes com necessidades educacionais especiais está sob sua responsabilidade. No entanto, é necessário frisar que a falta de formação do professor revela um despreparo profissional, o que se torna uma barreira para implementar efetivamente a Educação Inclusiva. A falta de formação do professor é um factor gerador de estresse diante da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (Naujork, 2002) e acrescenta-se isso as frequentes situações de fracassos que podem abalar a autoeficácia do professor, isso porque se ele tem dúvidas a respeito da sua capacidade e realiza experiências diretas num cenário de insucesso, tal prática influenciará negativamente sobre o seu esforço e dedicação (Bandura, 1986).

É preciso diferenciar dois tipos de profissionais encontrados no estudo: professor da educação especial, que é um profissional exclusivo das classes especiais, onde são inseridos estudantes com deficiências específicas e que não há condições de inseri-los em escolas regulares; e professor do AEE – Atendimento Educacional Especializado, que atende os estudantes com NEE, público específico da educação especial (deficiências, TGD e AH/SD) matriculados em escolas regulares nas classes comuns inclusivas. O professor de sala de recursos é o especialista responsável pelo AEE – Atendimento Educacional Especializado e possui a função, não apenas essa, de criar condições de inserir o público da educação especial nas classes comuns inclusivas. Refira-se que a diferença existente entre os dois tipos de professores encontrados na educação especial foi muito baixa.

Ressalta-se que a área administrativa mantém pouco contacto com estudantes com necessidades educacionais especiais; entretanto, os professores que trabalham com a educação especial mantêm-se exclusivos para este público.

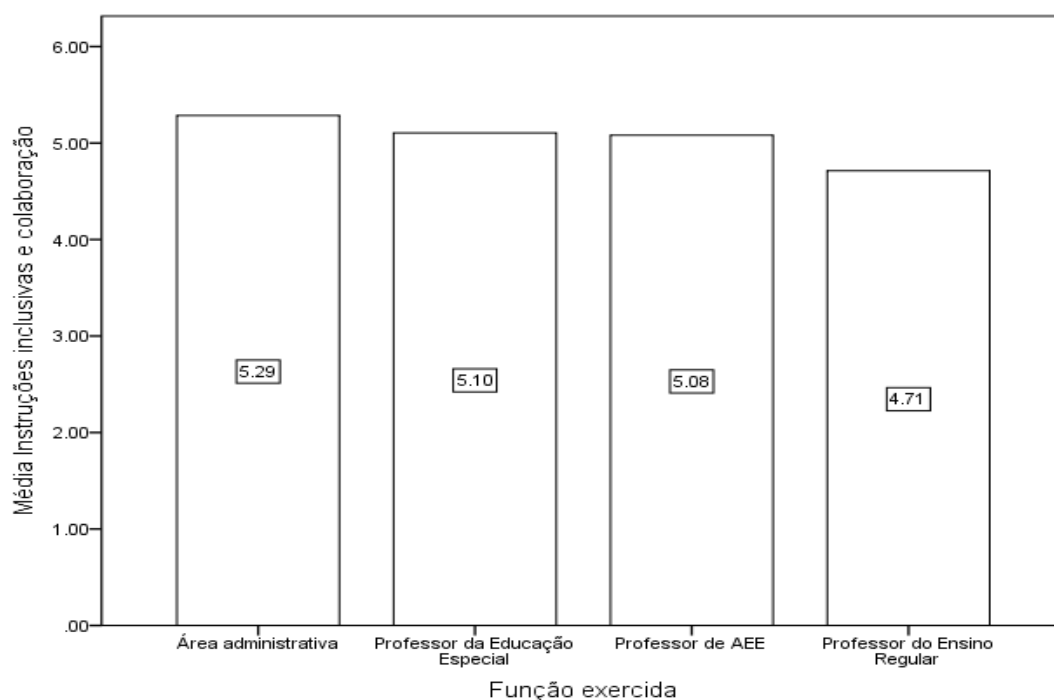


Figura 4. Média das instruções inclusivas e colaboração a partir das funções exercidas pelo professor

Percebemos que em todos os níveis de ensino a atitude em relação à inclusão é positiva. Isso reflete uma cultura gerada na universalização da educação inclusiva em toda a Rede Pública do DF. Conforme se pode verificar no quadro 33, existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos escores das três escalas entre os níveis de ensino que o professor leciona.

Quadro 33. Atitudes face à inclusão e percepção de eficácia em função do Nível que leciona: pontuações médias desvios-padrão, teste de Kruskal-Wallis (X^2) e magnitude do efeito (η^2)

Função exercida:	Ensino Fundamental 1º ao 5º ano (n = 103)			Ensino Fundamental 6º ao 9º ano (n = 107)			Ensino Médio (n = 80)			Outros (n = 23)			X^2	η^2
	M	DP	Posto médio	M	DP	Posto médio	M	DP	Posto médio	M	DP	Posto médio		
Atitudes Face à Inclusão	5.49	1.06	179.25	5.08	1.13	144.43	4.95	1.13	133.65	5.69	1.13	197.07	18.13***	.043
EIIC Instruções inclusivas e colaboração	4.90	.68	172.72	4.72	.77	148.43	4.62	.74	132.84	5.19	.66	210.50	17.87***	.042
EMB Gerenciamento	4.21	.90	172.41	3.92	1.03	146.36	3.92	.69	137.29	4.53	.71	206.04	15.10**	.033

Função exercida:	Ensino Fundamental 1º ao 5º ano (n = 103)	Ensino Fundamental 6º ao 9º ano (n = 107)	Ensino Médio (n = 80)	Outros (n = 23)	X ²	η ²
------------------	---	---	-----------------------	-----------------	----------------	----------------

do
comportamento

** $p < .01$ *** $p < .001$

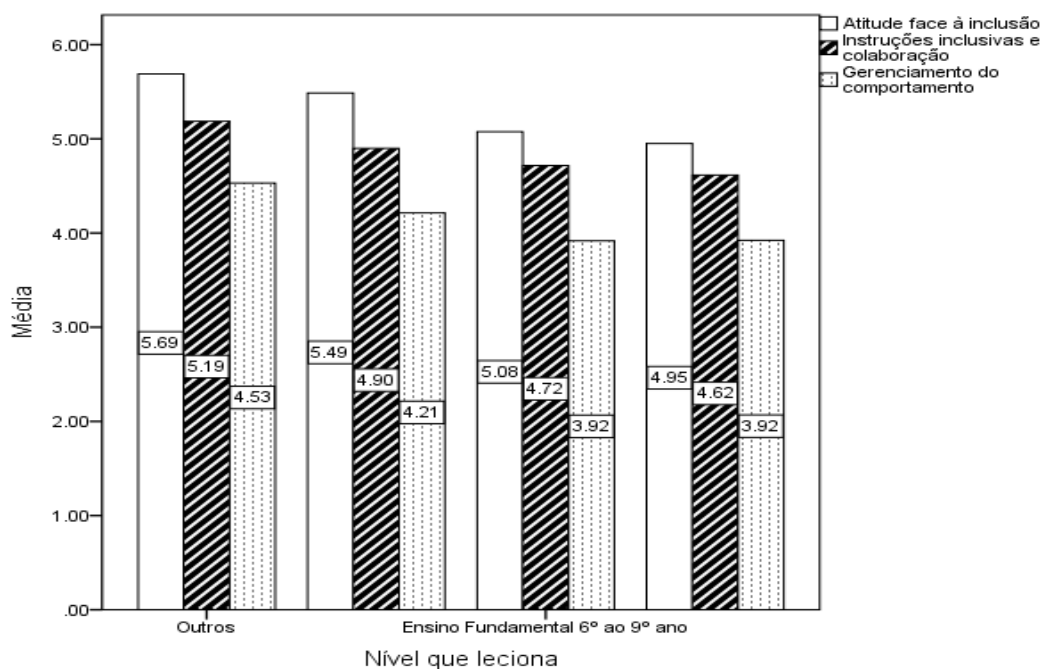


Figura 5. Média da atitude face à inclusão, instruções inclusivas e colaboração e gerenciamento de comportamento a partir do segmento de atuação

Conforme figura acima, o nível de ensino que atingiu o maior escore em relação às atitudes face à inclusão está classificado como ‘outros’, que engloba a Educação Infantil (4 a 6 anos), e a modalidade de ensino composta pela Educação de Jovens e Adultos – EJA, amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram oportunidade de acesso/conclusão ao ensino regular por algum motivo na idade apropriada. Essa modalidade de ensino é composta por um público de jovens acima de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio, inclusive estudantes com NEE estão nela inseridos. No entanto, a maior parte dos participantes trabalha no Ensino Fundamental, Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano), níveis em que, geralmente, as deficiências e outras necessidades educacionais especiais são descobertas.

O SEAA – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, composto por pedagogo e psicólogo, é responsável por estudar casos encaminhados pelo corpo docente. O SEAA atua em todos os níveis, mas a prioridade está concentrada no Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), conforme plano de ação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Geralmente,

os estudos de caso se iniciam no Ensino Fundamental Anos Iniciais com a identificação de alguma necessidade especial a ser verificada em conjunto pela equipe multidisciplinar (médico, fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, etc.). Apesar de alguns casos iniciarem seus estudos na Educação Infantil, muitos exames complementares, visando a identificação e/ou fechamento de diagnósticos, necessitam considerar a maturação fisiológica de cada sujeito.

Notamos que a atitude em relação à inclusão é favorável em todos os níveis existentes no estudo, até porque a maioria dos respondentes (197 participantes) considerou a inclusão vantajosa e outros 72 participantes consideraram-na muito vantajosa, conforme quadro 25. No entanto, em relação à eficácia, percebe-se que em relação ao gerenciamento do comportamento, os escores do Ensino Fundamental Anos Finais (6° ao 9° ano) e Ensino Médio apresentam-se semelhantes ($M = 3.92$). É preciso considerar que os professores apresentam uma dificuldade em relação ao manejo do comportamento dos estudantes que compõem uma turma heterogênea. Encontra-se todo tipo de condição em sala de aula, como: estudantes com deficiência, com Transtornos do Espectro Autista (na legislação, classificado dentro do Transtorno Global do Desenvolvimento), com transtornos funcionais, com altas habilidades/superdotação, com liberdade assistida. As duas escalas foram bem uniformes no que se refere à eficácia em relação às práticas/instruções inclusivas e o gerenciamento de comportamento nos níveis: Ensino Fundamental 6° ao 9°ano e Ensino Médio, que são compostos por professores que lecionam componentes curriculares específicos, por área de conhecimento – Códigos e Linguagens (Português, Línguas Estrangeiras, Arte e Educação Física), Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia) e Matemática.

Professores com mestrado/doutorado (ver quadro 34 e figura 6) possuem um maior escore na ATIES do que professores com outras formações (Lato sensu e superior completo).

Quadro 34. Atitudes face à inclusão e percepção de eficácia em função do Nível de formação profissional: pontuações, médias, desvios-padrão, teste de Kruskal-Wallis (X²) e magnitude do efeito (η^2)

do Nível de formação profissional:	Superior completo (n = 59)			Especialização Latu Sensu (n = 229)			Mestrado/Doutorado (n = 25)			X ²	η^2
	M	DP	Posto médio	M	DP	Posto médio	M	DP	Posto médio		
Atitudes Face à Inclusão	4.88	1.20	129.83	5.25	1.10	158.43	5.81	.99	208.00	32.32**	.091
EIIC Instruções inclusivas e colaboração	4.65	.76	138.19	4.80	.73	158.84	4.97	.78	184.56	4.98	.003
EMB Gerenciamento do comportamento	3.90	1.03	144.84	4.07	.87	156.42	4.39	.90	191.00	4.63	.002

** $p = .001$

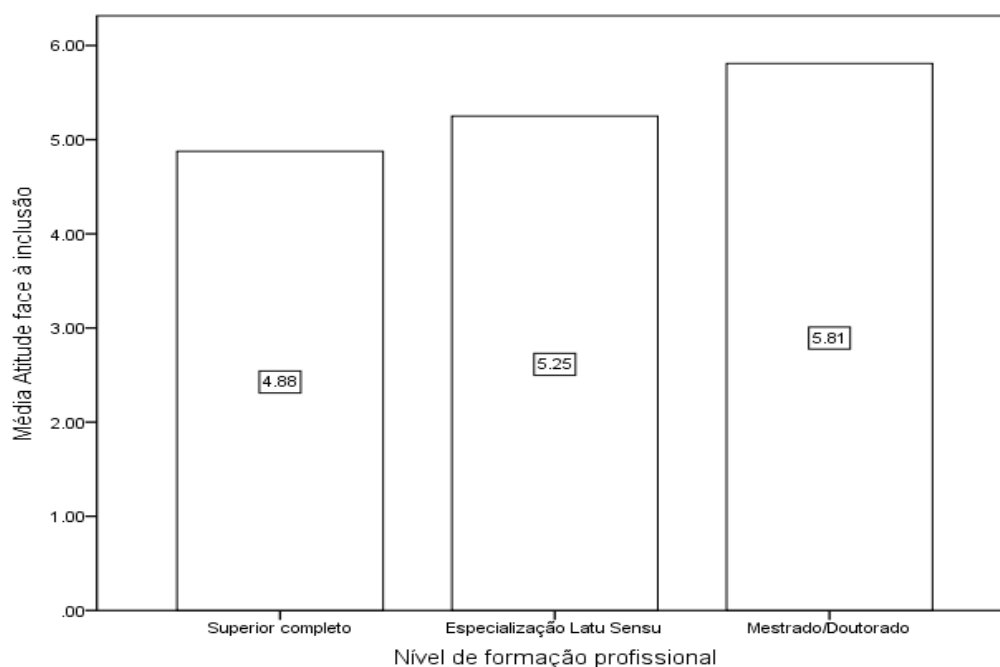


Figura 6. Média na atitude face à inclusão a partir do nível de formação profissional

É interessante considerar que quanto maior o investimento na formação do professor, maior será a atitude em relação à inclusão. O professor exerce um papel imprescindível para que a inclusão seja

efetiva, pois através da formação continuada o professor adquire não apenas a capacidade necessária para trabalhar com a inclusão, mas a forma adequada de utilizá-la (Azzi, Polydoro & Bzuneck, 2006). O esforço e a persistência para atingir os objetivos são evidenciados naqueles que apresentam uma formação continuada, pois podem utilizar o conhecimento e aplicá-lo conforme as necessidades apresentadas pelo corpo de alunos.

4.3 Percepção dos diretores e coordenadores sobre a prática docente na educação inclusiva

O estudo 3 baseou-se em uma abordagem qualitativa do tipo exploratório, com vista a uma análise mais aprofundada sobre a percepção dos diretores e coordenadores sobre a prática docente na educação inclusiva. A percepção do outro a respeito do papel do professor diante da inclusão é um ponto importante considerado neste estudo. Para tanto, deu-se a escolha da pesquisa qualitativa, por intermédio de entrevistas semiestruturadas, de modo a descrever como diretores de escolas e coordenadores da educação especial das Coordenações Regionais de Ensino percebem a relação do professor com o objeto subjetivo, que é a inclusão educacional.

No quadro 35 são apresentados os resultados da codificação das sete entrevistas realizadas aos coordenadores da Educação Especial pertencentes à Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, Plano Piloto e Taguatinga e também aos diretores de sete escolas públicas, sendo seis de Ceilândia e uma do Plano Piloto. Verificamos que as sete entrevistas aos coordenadores geraram um total de 16940 palavras e 231 parágrafos na fonte. Foram codificadores da fonte 95 nós, representando em média 81.49% de codificação em cada fonte, indicando uma porcentagem elevada do texto codificado nas entrevistas.

No total emergiram 328 referências de texto para os coordenadores entre todas as Coordenações Regionais de Ensino visitadas e 477 referências para os diretores das Unidades de Ensino. Alguns respondentes se ativeram apenas ao conteúdo do guião; no entanto, outros introduziram assuntos no que se refere à Educação Especial. Tais assuntos foram considerados no processo de codificação e centrados na análise interpretativa dos conteúdos das categorias e subcategorias e seus respectivos percentuais, considerando número de palavras, nós codificados e percentagem de codificação na fonte.

Quadro 35. Total (%) de palavras na fonte, parágrafos na fonte, nós codificados, referências de texto e percentual codificado na fonte aos coordenadores

Entrevistas	Total de palavras na fonte		Total de parágrafos na fonte		Nós codificados na fonte		% de codificação em cada fonte	Número de referências de texto	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%		<i>n</i>	%
	Coordenadores 1	1687	9.96	31	13.42	14	14.74	75.20	38
Coordenadores 2	2826	16.68	31	13.42	12	12.63	82.86	48	14.63
Coordenadores 3	2512	14.83	34	14.72	14	14.74	82.94	58	17.68
Coordenadores 4	2946	17.39	30	12.99	14	14.74	81.67	56	17.07
Coordenadores 5	2190	12.93	34	14.72	14	14.74	80.33	35	10.67
Coordenadores 6	2182	12.88	35	15.15	13	13.68	81.50	40	12.20
Coordenadores 7	2597	15.33	36	15.58	14	14.74	85.97	53	16.16
Total	16940	100	231	100	95	100	Média de codificação = 81.49%	328	100

Quadro 36. Total (%) de palavras na fonte, parágrafos na fonte, nós codificados, referências de texto e percentual codificado na fonte aos diretores

Entrevistas	Total de palavras na fonte		Total de parágrafos na fonte		Nós codificados na fonte		% de codificação em cada fonte	Número de referências de texto	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%		<i>n</i>	%
	Diretores 1	1560	6.65	44	13.25	12	13.04	73.88	39
Diretores 2	4796	20.44	49	14.76	13	14.13	69.11	81	16.98
Diretores 3	2995	12.76	49	14.76	12	13.04	84.47	55	11.53
Diretores 4	2502	10.66	50	15.06	14	15.22	76.28	58	12.16
Diretores 5	3743	15.95	49	14.76	14	15.22	76.65	94	19.71
Diretores 6	2902	12.37	44	13.25	14	15.22	84.05	68	14.26
Diretores 7	4969	21.17	47	14.16	13	14.13	84.04	82	17.19
Total	23467	100	332	100	92	100	Média de codificação = 78.35%	477	100

A análise das respostas obtidas ao guião de entrevista semi-estruturada, por parte quer dos coordenadores quer dos diretores, foram analisadas em função das categorias e subcategorias indicadas nos quadros 37 (para os coordenadores) e 38 (para os diretores): (i) modelo inclusivo no DF; (ii) eficácia docente; (iii) relação atitudinal; e (iv) condições para manutenção da escola inclusiva. Conforme pode observar-se, na análise dos dados dos coordenadores, a categoria que recebeu um maior número de referências (unidades de registro e de enumeração) corresponde a Dificuldades Encontradas no modelo inclusivo adotado no DF para os coordenadores (49 referências, ver quadro 37) e em seguida Factores de Importância para a manutenção da educação inclusiva na visão dos diretores (75 referências, ver quadro 38).

Quadro 37. Número de fontes, referências de codificação, número de palavras codificadas e número de parágrafos codificados por categorias relativas às entrevistas realizadas aos Coordenadores

Categorias	Subcategorias	Fontes	Referências	Palavras codificadas	Parágrafos codificados
1. Modelo Inclusivo no DF	1.1 Estrutura	7	30	778	30
	1.2 Práticas pedagógicas	7	20	1193	21
	1.3 Dificuldades encontradas	7	49	2226	49
2. Eficácia Docente	2.1 Formação docente / Incentivo	7	15	428	16
	2.2 Formação docente específica para a educação inclusiva	7	27	884	27
	2.3 Práticas diferenciadas de sucesso	7	23	1431	24
3. Relação Atitudinal	3.1 Aceitação	7	20	772	24
	3.2 Colaboração	7	17	605	18
	3.3 Benefícios	7	14	491	15
	3.4 Desafios para a inclusão de alunos com NEE	6	17	792	17
	3.5 Perfil do aluno nas classes regulares	6	19	710	19
	3.6 Entraves da educação inclusiva	7	26	1592	26

4. Condições para Manutenção da Educação Inclusiva	4.1 Escolas efetivas	6	16	606	16
	4.2 Factores de importância	7	35	1671	36
Total		<i>M</i> = 6.76	<i>N</i> = 328	<i>N</i> = 14179	<i>N</i> = 338

Quadro 38. Número de fontes, referências de codificação, número de palavras codificadas e número de parágrafos codificados por categorias relativas às entrevistas realizadas aos Diretores

Categorias	Subcategorias	Fontes	Referências	Palavras codificadas	Parágrafos codificados
1. Modelo Inclusivo no DF	1.1 Estrutura	7	22	577	22
	1.2 Práticas pedagógicas	6	16	440	19
	1.3 Dificuldades encontradas	7	62	2732	65
2. Eficácia Docente	2.1 Formação docente / Incentivo	6	14	966	14
	2.2 Formação docente específica para a educação inclusiva	7	39	1345	48
	2.3 Práticas diferenciadas de sucesso	6	27	1528	30
3. Relação Atitudinal	3.1 Aceitação	7	29	741	36
	3.2 Colaboração	5	11	434	11
	3.3 Benefícios	6	27	805	28
	3.4 Desafios para a inclusão de alunos com NEE	7	43	1892	44
	3.5 Perfil do aluno nas classes regulares	7	32	1296	32
	3.6 Entraves da educação inclusiva	7	60	1973	63
4. Condições para Manutenção da Educação Inclusiva	4.1 Escolas efetivas	7	20	770	22
	4.2 Factores de importância para manutenção da educação inclusiva	7	75	3237	76
Total		<i>M</i> = 6.57	<i>N</i> = 477	<i>N</i> = 18736	<i>N</i> = 510

Debruçando-nos sobre as fontes (coordenadores e diretores – ver quadros 39 e 40), foi possível constatar que o maior número de referências correspondeu à categoria Relação Atitudinal de ambos os cargos, sendo 113 referências, 4962 palavras codificadas e 119 parágrafos, perfazendo um total de 34.45%, para os coordenadores e 202 referências, 7141 palavras codificadas e 214 parágrafos codificados, totalizando 42.35%, para os diretores. Em seguida, encontrou-se o Modelo Inclusivo no DF com 99 referências, 4197 palavras codificadas e 100 parágrafos codificados (30.18%) para os coordenadores e 100 referências, 3749 palavras codificadas e 106 parágrafos (20.96%) da mesma categoria para os diretores.

Quadro 39. Categorias e subcategorias emergentes das entrevistas realizadas aos Coordenadores

Categorias	Referências		Subcategorias	Referências	
	<i>n</i>	%		<i>n</i>	%
1. Modelo Inclusivo no DF	99	30.18	1.1 Estrutura	30	9.15
			1.2 Práticas pedagógicas	20	6.10
			1.3 Dificuldades encontradas	49	14.94
			2.1 Formação docente / Incentivo	15	4.57
			2.2 Formação docente específica para a educação inclusiva	27	8.23
			2.3 Práticas diferenciadas de sucesso	23	7.01
3. Relação Atitudinal	113	34.45	3.1 Aceitação	20	6.10
			3.2 Colaboração	17	5.18
			3.3 Benefícios	14	4.27
			3.4 Desafios para a inclusão de alunos com NEE	17	5.18
			3.5 Perfil do aluno nas classes regulares	19	5.79
			3.6 Entraves da educação inclusiva	26	7.93
4. Condições para Manutenção da Educação Inclusiva	51	15.55	4.1 Escolas efetivas	16	4.88
			4.2 Fatores de importância	35	10.67
Total:	328	100.0		Total:	328 100.0

Para os coordenadores, o maior número de referências correspondeu a Dificuldades Encontradas com 49 referências (14.94%) e, em seguida, encontrou-se Factores de Importância com 35 referências (10.67%). Na visão dos diretores, constatou-se que o maior número de referências foi em relação a Factores de Importância - 75 referências (15.73%), seguindo de Entraves da Educação Inclusiva - 60 referências (12.58%). Entre as categorias menos referenciadas constam Condições para a Manutenção da Educação Inclusiva (51 referências - 15.55%) e Eficácia Docente (80 referências - 16.77%) para coordenadores e diretores, respectivamente.

Quadro 40. Categorias e subcategorias emergentes das entrevistas realizadas aos Diretores

Categorias	Referências		Subcategorias	Referências	
	<i>N</i>	%		<i>n</i>	%
1.Modelo Inclusivo no DF	100	20.96	1.1Estrutura	22	4.61
			1.2 Práticas pedagógicas	16	3.35
			1.3 Dificuldades encontradas	62	13.00
2.Eficácia Docente	80	16.77	2.1 Formação docente / Incentivo	14	2.93
			2.2 Formação docente específica para a educação inclusiva	39	8.18
			2.3 Práticas diferenciadas de sucesso	27	5.66
3.Relação Atitudinal	202	42.35	3.1 Aceitação	29	6.08
			3.2 Colaboração	11	2.31
			3.3 Benefícios	27	5.66
			3.4 Desafios para a inclusão de alunos com NEE	43	9.02
			3.5 Perfil do aluno nas classes regulares	32	6.71
			3.6 Entraves da educação inclusiva	60	12.58
4.Condições para Manutenção da Educação Inclusiva	95	19.92	4.1 Escolas efetivas	20	4.19
			4.2 Fatores de importância	75	15.73

Iremos agora nos debruçar especificamente sobre cada uma das categorias encontradas.

4.3.1 Modelo Inclusivo no DF (1)

A categoria Modelo Inclusivo no DF respeita a forma que a Educação Inclusiva apresenta dentro da Secretaria de Estado de Educação do DF. As 99 referências classificadas nesta categoria para os coordenadores e as 100 para os diretores foram agrupadas em três subcategorias. Tais categorias correspondem à Estrutura (9.15% do total de referências para os coordenadores e 4.61% para os diretores), às Práticas pedagógicas (6.10% e 3.35%, respectivamente, para coordenadores e diretores) e às Dificuldades encontradas (14.94% e 13.00% para coordenadores e diretores, respectivamente).

De seguida, apresenta-se uma análise mais pormenorizada de cada uma das subcategorias, recorrendo para tal aos excertos de alguns discursos retratados nessas subcategorias.

Estrutura (1.1)

No referente à Estrutura observada pelos coordenadores (30 referências, correspondentes a 9.15% do total das referências codificadas) indicou-se, a título de exemplo, os seguintes excertos das entrevistas:

- "...a educação inclusiva faz parte de um todo da escola..." (C4)
- "...nossas escolas todas são inclusivas..." (C1)
- "... muito dizem 'já foi trabalhada a inclusão'... Não! A inclusão está acontecendo..." (C2)
- "...o Centro também trabalha com a proposta da inclusão [...] porque é uma proposta também de inclusão desses estudantes que não vivem à margem da sociedade, e sim participantes..." (C5)

Nos excertos acima pode-se perceber que a educação inclusiva foi universalizada na Rede Pública de Ensino do DF, inclusive na Educação Especial. Os dados apresentados na pesquisa quantitativa revela que mais de 85% dos inquiridos consideram a inclusão vantajosa. Isso reflete que a cultura inclusiva está sendo internalizada por seus actores. Os Centros de Ensino Especial têm trabalhado para que todos os estudantes sejam inseridos na sociedade e dela fazer parte participando efetivamente. A educação inclusiva não se trata da inclusão de estudantes com deficiência, mas a todos os estudantes com barreiras em sua aprendizagem ou com limitações de acesso e/ou permanência na escola.

- "...sei que há documentos que limitam esse atendimento porque senão abrange demais..." (C7)

Há legislação pertinente para determinar o público-alvo da educação especial como o artigo 4º da Resolução n. 04/2009 - CNE/CEB e Orientação Pedagógica – Educação Especial (2010a p.22), no entanto, a mudança do olhar do professor pode contemplar até mesmo aqueles que não fazem parte da educação especial.

Quanto à Estrutura percebida pelos Diretores, (22 referências, correspondentes a 4.61% do total das referências codificadas), referem-se:

- "...no CEF e no Médio o professor não escolhe a turma que vai trabalhar, ele escolhe a série e vai pegar mais de 10 alunos entre deficiência e transtorno... no CEF e no Médio, o professor não escolhe o aluno e sim a série e aí naquela turma o professor terá entre 2 ou 3 alunos com NEE por turma. Na estratégia de matrícula, por exemplo, há uma grande redução de alunos em uma classe que tem algum transtorno ou deficiência de maior complexidade" (D4)

- "... Aqui a turma que tem mais crianças tem 25, para mim isso é um privilégio... 4º e 5º ano todas as reduções foram respeitadas, todos os monitores solicitados chegaram" (D3)

A Estratégia de Matrícula é um documento anual a ser aplicado no ano letivo subsequente, elaborado pela Secretaria de Educação que normatiza o atendimento pedagógico da Rede Pública de Ensino do DF, abordando desde a matrícula até à definição da capacidade desse atendimento em todas as etapas e modalidades da educação básica. Nesse documento são determinadas reduções de turmas e abertura de salas, seja classes especiais, salas de recursos, EJA interventiva, a depender da demanda obtida durante o ano para melhor atender a educação especial.

Nota-se pelos excertos que há uma preocupação por parte dos diretores que a Estratégia de Matrícula seja respeitada, para que o professor possa ter condições de atender um estudante de modo diferenciado. Além da redução de turma no total de estudantes, o educador social voluntário – ESV – é um elemento presente nas escolas públicas e sua função é auxiliar o professor quanto à orientação dos estudantes com NEE e para casos mais específicos, a figura do monitor, com cargo efetivo na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Práticas Pedagógicas (1.2)

As 20 referências encontradas nesta subcategoria, para os coordenadores, correspondem a 6.10% do total de referências codificadas. É possível explicar sobre as práticas pedagógicas com as seguintes referências:

- "...eu percebo que algumas escolas são menos inclusivas por causa de alguns profissionais que ali estão atuando" (C1)

Para corroborar com excerto acima, é necessário citar o estudo quantitativo realizado no

presente trabalho de modo que revela que Taguatinga foi a CRE com menor escore em relação às demais, o que significa que a inclusão depende, principalmente, dos actores que atuam no ambiente escolar. O local não é capaz de determinar se há ou não inclusão. Tudo dependerá dos professores que lá lecionam e dos agentes educativos que fazem parte da escola.

- "...são escolas onde utilizam a coordenação pedagógica para estudo e buscam cursos além da Secretaria de Educação, além da EAPE. São profissionais que trazem materiais para estudar e fazem a formação em serviço também" (C1)

As práticas pedagógicas inclusivas são determinantes para uma inclusão educacional de qualidade. As experiências vicárias, uma das fontes de autoeficácia proposta por Bandura (1997b) podem influenciar significativamente no exercício do magistério ao serem utilizadas na formação inicial ou continuada, por meio da partilha de experiências bem sucedidas ou por meio de experiências diretas, de modo a adquirir novas habilidades e, com isso, aumentar a autoeficácia docente. No entanto, se a experiência direta não for fundamentada, essa poderá comprometer a eficácia docente (Bandura, 1986).

- "...visa atender na sua plenitude todas as necessidades dos alunos desde a redução de turma, um educador social, é... algum tipo de material específico, algum objeto, ou seja, a gente tenta pensar todas as questões que possam viabilizar um melhor processo de ensino-aprendizagem do aluno" (C2)

- "...os alunos estão saindo da rede privada e indo para a Rede Pública de Ensino por entenderem que, culturalmente já está espalhado, há uma disseminação, uma cultura que nós da Secretaria de Educação temos um atendimento adequado para os alunos que têm alguma necessidade, para os alunos que precisam receber um tratamento na inclusão" (C2)

Essa realidade pode ser fundamentada na formação do professor. A EAPE tem à disposição do professor cursos de formação nas diversas áreas de atuação. Os professores com estudantes com determinadas especificidades têm prioridade na escolha do curso que contempla essas características. Para tanto, a formação profissional tem sido um diferencial em relação ao ensino privado, visto que é um dever do Estado amparar estudantes com NEE e prepará-lo para o exercício da cidadania, além de qualificá-lo para o mercado de trabalho, conforme art. 205 da Constituição Federal vigente (1988). A indissociabilidade da teoria e da prática nos cursos propostos pela EAPE permite ao professor identificar as potencialidades a serem trabalhadas no estudante e traçar um plano individual para seu avanço. Isso é possível porque ele consegue aplicar em sala de aula o que foi ministrado por meio da teoria e ilustrado com a prática, através de experiências compartilhadas.

- "...no DF a inclusão se despontou positivamente, porque a gente recebe muitos alunos de outros estados

(Goiás, Minas e vários estados do Nordeste). Têm famílias que mudam para cá por causa do atendimento aqui no DF, por essa forma diferenciada, por causa desse respeito. Eu considero como um respeito à diferença, à limitação do aluno” (C6).

Com a universalização da educação inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal (Lei n. 3.218 de 2003) uma rede de serviços foi ofertada no sistema educacional, de modo a atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes possibilitando-lhes condições de desenvolvimento e aprendizagem (SEEDF, 2010a). A qualidade dos serviços provocou uma procura pela população do entorno do DF e de outros estados que tenham pessoas com necessidades especiais em idade escolar.

Quanto às Práticas pedagógicas sob o prisma dos diretores (16 referências, totalizando 3.35% das referências codificadas), apresentam-se:

- “...a proposta é inclusiva, mas a prática nem sempre” (D2)
- “...vemos que alguns professores têm um trabalho de sucesso, que realmente dá certo” (D4)
- “...à medida que os professores, a maioria dos professores, diria 90 a 95% dos professores, têm um olhar diferenciado para essas crianças. Têm aquela preocupação de atender bem, com qualidade os alunos com necessidades especiais” (D6)
- “...em relação às práticas, eu não diria cem por cento, porque eu acho que seria muito otimista, mas grande parte da prática pedagógica dos professores é voltada sim para a inclusão” (D5)
- “...esse ano nós recebemos um grupo muito bom do contrato temporário, eu fiquei muito feliz com o envolvimento deles [...] e os nossos professores já têm o hábito, já têm aquela bagagem, já têm né o... assim, uma história de trabalho com uma turma é... especial, com necessidades especiais” (D3)

As práticas educativas devem possibilitar aos estudantes uma aprendizagem sem preterir qualquer sujeito devido à sua condição. A educação inclusiva visa atender a todos com qualidade no ensino. Muitas vezes essa prática é duvidosa por parte de alguns professores que não sabem como agir diante de uma turma heterogênea e acabam por excluir estudantes com diferentes necessidades em sala de aula. A isso podemos entender um processo de segregação dentro do contexto escolar (Mantoan, 2003; Machado, 2009, 2011).

O processo de ensino-aprendizagem é participativo e deve contar com a interação e a colaboração dos diferentes sujeitos envolvidos neles: professor-aluno. O professor é um constante mediador, de modo a valorizar o diálogo na construção dos sujeitos, não devendo ser um ato de depositar ideias um no outro, mas permitir a ação-reflexão como parte da construção do sujeito, articulando as experiências dos estudantes com o mundo e para o mundo. O diálogo permite uma relação horizontal dotada de afetividade, sendo esses elementos do processo educativo

inseparáveis. Essa relação deve ser de respeito à dignidade de cada um dos sujeitos. Assim, um ser dialógico compreende a realidade do educando, fortalece e contribui para que o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da inteligência se construam com base no respeito e na capacidade do educando (Freire, 1996; Omote, 2016). É preciso conceder ao estudante a possibilidade de participar com a sua própria condição, permitindo flexibilizar os conteúdos de modo a garantir a diferenciação curricular (Caixeta et al., 2020; Fogli, Silva-Filho & Oliveira, 2012; Ferreira & Ferreira, 2013; Morgado, 2003; Omote, 2016; Padilha, 2013;) a ser pensada com base no próprio aluno. Todo avanço deve ser considerado (Chambers & Forlin, 2021).

Uma realidade dentro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal é a contratação de professores por tempo determinado, chamados de ‘contratos temporários’, que passam por provas a cada três anos (a depender do edital do certame), mas não têm as garantias de um servidor público. Esses profissionais não precisam comprovar experiência ou cursos de formação, exceto a graduação, para assumirem classes dentro do órgão, entretanto, ao final de cada ano passam por uma avaliação da equipe gestora da unidade de ensino em que foram lotados. Uma exceção à regra para cursos de formação é para atuar em centros e classes especiais, exclusivamente; para tanto, faz-se necessária a comprovação da formação na área de atuação. No entanto, professor temporário pode assumir turma sem qualquer experiência e o sucesso da sua prática pedagógica dependerá da capacidade de identificar o potencial de cada estudante, da cultura escolar encontrada na unidade de ensino, da busca por experiências exitosas como inspiração e, principalmente, da sua atitude em relação à inclusão. Na pesquisa quantitativa, 39 professores contratados temporariamente participaram, o que equivale a 12.5% do todo.

Dificuldades encontradas (1.3)

Em relação à subcategoria Dificuldades encontradas, as 49 referências correspondem a 14.94% do total de referências codificadas, para os coordenadores. Seguem alguns exemplos destas referências:

- “...ainda falta muito para a gente ser inclusivo, porque os profissionais das escolas tiveram que engolir essa política de inclusão e não receberam formação, apesar de ser ofertado, apesar de ter cursos” (C4)
- “...a grande dificuldade que a gente tem enfrentado são as barreiras atitudinais, são as pessoas que não assimilaram ainda que a gente tem que trabalhar de forma inclusiva” (C1)
- “...essas pessoas ainda não perceberam que elas vão ter que mudar essa prática pedagógica dentro de sala de aula pra conseguir atingir seus alunos especiais” (C3)
- “...Muitas vezes não é porque o professor não quer, é porque ele desconhece como lidar com aquele contexto, como lidar com aquela situação. Essa é inclusive uma das... dos gargalos e das dificuldades que nós temos dentro das escolas, principalmente quando se refere a anos finais e ensino médio” (C3)

- "...Em Taguatinga, por exemplo, nós não tivemos equipes nos anos finais e no ensino médio. A gente trabalhou com equipes emergenciais. Quando acontecia casos extremos a gente conseguia um atendimento, o que não seria interessante, porque veja o aluno começa com todo um atendimento direcionado, com toda uma orientação e quando ele vai para os anos finais e o ensino médio, ele não tem mais isso... mas a questão o acompanha até o final da sua vida escolar" (C2)

- "...Acho que as dificuldades vão ser sempre os recursos humanos, professores, a formação continuada, a falta desses profissionais" (C6)

Sabe-se que para a inclusão ser bem sucedida é preciso que o mediador dessa perspectiva esteja motivado e preparado para desenvolver um trabalho eficaz. Os cursos de formação estão à disposição do corpo docente da Secretaria de Educação do DF, seja do quadro efetivo ou contrato temporário. Freire (1996) diz que o professor deve ser um constante investigador e ele não deve perder essa característica. A comunidade escolar possui um grande desafio de efetivar a visão inclusiva nas escolas do DF. Dificuldades aparecerão em qualquer mudança de perspectiva, mas é preciso fazer da dificuldade um caminho e das diferenças uma motivação para desenvolver estratégias, que influenciarão na prática pedagógica. Uma das coordenadoras mencionou a barreira atitudinal como uma dificuldade encontrada. Mesmo que poucos professores do estudo quantitativo (9.3%) tenham avaliado a inclusão como desvantajosa, essa parcela trabalhará com estudantes com necessidades educacionais especiais e não se pode mensurar como a práxis desses profissionais atingirá cada estudante com NEE. Casos isolados têm impacto sobre a vida deles, em qualquer etapa ou modalidade de ensino. Outra dificuldade encontrada foi em relação aos estudos de caso, com avaliação e intervenção das equipes formadas por psicólogos e pedagogos. A falta de profissionais e excesso de demanda são problemas constantes vividos nas escolas.

Quanto às Dificuldades encontradas, na visão dos diretores (62 referências, totalizando 13% das referências codificadas), apresentam-se:

- "...a questão estrutural é uma questão fundamental. Não tem como, por mais que seja a questão... ela é indispensável" (D2)

- "...eu trabalhei em uma escola que todas as pessoas tinham formação com pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado, mas as práticas pedagógicas não eram condizentes com a formação" (D2)

- "...quantas vezes a gente pediu estudo de caso de algumas crianças e nos foi negado! Então assim, existem situações que a gente enxerga que a criança precisa de um outro olhar, de uma outra... de um outro trabalho de uma estrutura diferenciada, de uma classe diferenciada... uma classe onde possa atender as necessidades dela e, mesmo assim, a Secretaria barra... mesmo a gente solicitando estudo de caso, mostrando... levando tudo aquilo que a gente observa no dia a dia da criança e, mesmo assim, não é atendido. Essa estrutura que precisa ser reavaliada... talvez em outro país ou em outro continente isso funcione" (D3)

- "...quando o estudante entra no CEF... há uma ruptura" (D4)

- "...esse mundo capitalista, para mim, é o maior entrave de todos para tudo" (D7)

A estrutura é um ponto constante no que se refere às dificuldades encontradas. Há escolas na Rede Pública de Ensino que não tem acessibilidade estrutural, essa é uma condição *sine qua non* para que a inclusão ocorra. O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, formado por psicólogo e pedagogo, prioriza a avaliação de estudantes que cursam o ensino fundamental – anos iniciais, no entanto, é sabido que nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio também há encaminhamentos que necessitam de avaliação ou reavaliação dos estudantes com NEE. A formação deve considerar o binômio teoria-prática com qualidade para criar um ambiente inclusivo e de maneira que a educação seja alicerçada na diversidade. Todos devem ser vistos como pertencentes ao processo com direitos iguais e a diferença como recursos para promoção da aprendizagem significativa.

4.3.2. Eficácia Docente (2)

Na categoria Eficácia Docente, os entrevistados puderam falar sobre a formação e atuação do corpo docente das escolas regulares. Dentro da perspectiva dos coordenadores, emergiram 65 referências, distribuídas entre as subcategorias Formação docente/Incentivo (4.57% do total de referências), Formação docente específica para a educação inclusiva (8.23%) e Práticas diferenciadas de sucesso (7.01%).

Na perspectiva dos diretores, emergiram 80 referências, distribuídas entre as subcategorias Incentivo (2.93% do total de referências), Formação docente específica para a educação inclusiva (8.18%) e Práticas diferenciadas de sucesso (5.66%).

Abaixo seguem os excertos de conteúdos nas três subcategorias emergentes, que compuseram cada uma delas.

Formação docente/Incentivo (2.1)

Em relação à subcategoria Formação docente/Incentivo, diante do posicionamento dos coordenadores, 15 referências a integram, o que perfaz um total de 4.57%. Seguem alguns exemplos:

- "...necessidade de pular a barreira que é um incentivo dentro da Secretaria também" (C1)

- "...há incentivos sim... em primeiro lugar, por meio da EAPE, são os cursos de formação destinados aos profissionais da educação e são gratuitos, mas nem todos conseguem a vaga" (C6)

- "...temos incentivos em pecúnia que é a gratificação do ensino especial e a formação disponível aos

professores pela EAPE, nossa escola de formação e aperfeiçoamento” (C7)

O termo ‘pular barreira’ significa cumprir a exigência do plano de carreira da categoria de que a cada quinquênio um curso de formação deve ser apresentado, pois caso não ocorra, o professor do quadro efetivo fica com seu nível estagnado até que se cumpra o quesito exigido. Cumprida a exigência, a barreira será pulada. Outro incentivo identificado pelos coordenadores é em relação aos cursos da EAPE, gratuitos e ofertados semestralmente, porém as inscrições de determinada formação se encerram rapidamente. Aos profissionais que trabalham exclusivamente com a educação especial há um incentivo pecuniário.

A subcategoria Formação docente/Incentivo, para os diretores, traduziu-se em 14 referências (2.93%) e alguns exemplos podem ser consultados a seguir:

- “...surgiu essa ideia de fazer essa coordenação individual fora da escola, para compensar esses momentos de que eu não teria trabalho sendo levado para casa em grande volume. Então, hoje nós temos os dias em que o professor pode fazer seus cursos e inclusive nas coordenações fora da escola se ele quiser, mas hoje em dia todo mundo faz os seus cursos de formação nos dias de coordenação normal... dentro da escola, que são três dias. O incentivo maior a gente já recebeu com a jornada ampliada e com os cursos gratuitos oferecidos pela Rede. Os cursos oferecidos são ministrados por profissionais muito bem qualificados com pesquisa sólida sobre o assunto. Então, essa questão do incentivo eu não consigo ver no serviço público nada mais que possa oferecer não é o modelo ideal... tem muita coisa que precisa ser melhorada...” (D2)

- “...como gestora, eu posso apenas conscientizar os professores da importância de participar de formações” (D3)

- “...neste ano ninguém fez curso aqui, por mais que a gente libere, incentive... eu fiz um de Conselho Escolar... todo ano eu faço um. Faço porque eu acho importante... não preciso de ponto para pular barreira, mas para a gente estar interagindo, buscar alguma coisa... Me deu até uma vergonha porque a única pessoa que fez curso neste ano fui eu” (D5)

O professor atuante em sala de aula comum inclusiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pode optar pela jornada ampliada, carga horária de 40 horas semanais, compreendendo 25 horas de regência e 15 horas de coordenação, que permite lecionar em um período e fazer a sua coordenação pedagógica no contraturno. Esse foi um ganho da categoria profissional. Assim como os coordenadores da Educação Especial, os diretores entendem que cursos de formação têm uma importância considerável no quesito incentivo. Os cursos oferecidos pela EAPE são gratuitos e podem ser realizados no dia da coordenação pedagógica do professor, além de contribuir para a prática pedagógica do professor.

Formação específica para a educação inclusiva (2.2)

Registraram-se 27 referências na subcategoria de Formação específica para a inclusão inclusiva, correspondentes a 8.23% do total de referências codificadas, para os coordenadores, o que pode ser verificado a seguir:

- "...com certeza. O professor deve ser um eterno pesquisador e se ele tem uma demanda, ele precisa conhecer mais a fundo sobre o caso. Os cursos nos permitem conhecer os contextos das deficiências, das síndromes, de como trabalhar com elas, mesmo sabendo que cada caso é um caso" (C6)
- "...com a formação, isso você começa a ressignificar, você passa por uma mudança de concepções... e esses cursos vão evoluindo, porque a gente sabe que as pesquisas avançam, descobertas acontecem... então, eu acho sim, que é necessário, que se faz necessário essa formação continuada sempre para o professor" (C5)
- "...a gente tem a EAPE que oferece cursos, mas muitos profissionais tem dificuldade de acesso aos cursos pela EAPE. Muitos profissionais pedem que esses cursos sejam in loco nas Regionais para eles conseguirem participar dessas formações" (C3)
- "...os professores devem ter cursos de formação e vemos que o público com maior interesse aos cursos ofertados pela Secretaria é o das séries iniciais" (C3)

A formação específica em educação especial facilita o trabalho do professor que atua em classe comum inclusiva, pois permite que ele conheça as especificidades de cada deficiência, síndrome ou transtorno e escolha a melhor forma de atendê-lo em suas necessidades para ressignificar a sua prática. A seleção de abordagens vai determinar o êxito da inclusão, que decorre de diversas ações a partir da implementação de práticas diferenciadas no processo educacional. O simples facto de inserir um estudante no ambiente escolar não pode caracterizar sua inclusão, é preciso permitir oportunidades sociais, culturais e acadêmicas, visando a formação global (Omote, 2016).

Para os diretores, 39 referências foram responsáveis por 8.18% do total de referências codificadas na subcategoria Formação específica para a inclusão inclusiva, podendo ser observado a seguir:

- "...eu acho que a questão da formação específica não tem que ser um pré-requisito para inclusão acontecer... isso independe de ser Escola Classe, de ser CEF, de ser médio. Independe disso, porque uma vez que você vê a necessidade, enquanto profissional, cabe procurar a solução para aquilo" (D4)
- "...a formação específica é necessária, mas não é determinante para a atuação em sala de aula" (D3)
- "...com a perspectiva de inclusão foi justamente isso, foi o professor acreditar que ele tinha que ter uma formação adequada para receber o sujeito, ele nunca vai ter. Então o que, qual o é o empecilho, impedimento para a inclusão acontecer? Eu não ter formação. Isso é uma balela, isso é desculpa para não receber, para não acolher o sujeito na sala de aula" (D7)

- "...a formação pode fortalecer, mas não é o que define as práticas pedagógicas. Eu não vejo dentro da escola diferença nas práticas de quem tem formação e de quem não tem. São raros os casos, pode acontecer, mas não é a regra. O olhar sensível pode até ser maior de quem não tem formação (D7)

Há estudos conduzidos por pesquisadores (Avramidis & Norwich, 2002; Subban & Sharma, 2006) que demonstraram uma correlação positiva entre treinamento e atitudes positivas, o que reflete uma necessidade urgente nas formações de professores, na área de educação especial, no intuito de preparar profissionais para atuar em salas de aulas inclusivas, evidenciando práticas de sucesso, e contextualizar a teoria. Com a formação, os níveis de confiança se elevam e, conseqüentemente, as atitudes terão um impacto mais positivos (Loreman, Forlin & Sharma, 2006).

A formação deve ser vista como um recurso para auxiliar na atuação de ambientes inclusivos, o que não representa uma obrigatoriedade para que a inclusão ocorra. O universo das deficiências, síndromes e transtornos tem aumentado dia após dia e, por vezes, apenas a boa vontade do professor não dará da sua prática um resultado de sucesso. Conhecer a teoria e aplicá-la em sua práxis pedagógica permite aos agentes educativos criar atalhos para atingir a performance que beneficiará a todos os estudantes que pertencem à classe comum inclusiva. Esses resultados de sucesso podem ser identificados como eficácia geral do professor (Gibson e Dembo, 1984) que integra dois construtos: eficácia de ensino em geral e eficácia pessoal no ensino (Ashton, 1984).

Práticas diferenciadas de sucesso (2.3)

Esta subcategoria integra 23 referências, correspondentes a 7.01% do total de referências codificadas, percebidas pelos coordenadores. Alguns exemplos destas referências podem ser consultados a seguir:

- "...se o professor pegar aquele conteúdo e mostrar que aquilo pode ser aplicado de forma generalizada na vida do estudante, a sala de aula passa a ter todo um sentido" (C1)

- "...eu acho que uma forma de inclusão, a gente não fala só de inclusão social, a gente fala de incluir esse aluno, para que ele se sinta parte socialmente da escola, mas a gente garantindo a educação, tentando adequar esse currículo para esse aluno é uma forma de inclusão também e isso a gente faz muito bem" (C3)

- "...ela é lei e a lei respeita-se, cumpre-se. A melhor forma é o que a gente procura fazer, porque diferente de ter esse aluno na escola, é mantê-lo com qualidade e com excelência. A importância é mantê-lo com qualidade e excelência, oportunizando a ele o aprendizado." (C4)

- "...tiveram alunos que foram para outros estados, mas voltaram porque não conseguiram o atendimento que nós temos aqui..." (C6)

- "...os professores usam tudo o que é possível, usam os computadores próprios deles, sem falar no dinheiro próprio, construindo maquetes, fazendo powerpoint, construindo mesmo no concreto aquela aula para que o

aluno aprenda” (C7)

As práticas diferenciadas de sucesso representam práticas inclusivas que contemplaram todos os estudantes que pertencem às classes comuns inclusivas. O professor do ensino regular desempenha um papel de suma importância, pois o ensino dos estudantes que pertencem à sua sala de aula é de responsabilidade, principalmente, dele. Todo estudante, independente de sua condição, deve receber um ensino de qualidade. Adaptar uma aula para contemplar aquele aluno que não se encaixa nos padrões normais é um avanço na efetividade da educação inclusiva. É um pensar nas práticas inclusivas e de colaboração.

É sabido que diversos problemas são encontrados na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, como se pode citar os recursos materiais e humanos. Os recursos materiais são problemas evidentes; entretanto, algumas equipes de gestão entendem que o estudante com necessidades educacionais especiais é aluno da escola e, portanto, deve ter condições mínimas para que o seu aprendizado seja construído. Os recursos humanos pertencem a uma esfera diferente da escola, a uma esfera administrativa superior, mas as salas de recursos (atendimento educacional especializado) e os educadores voluntários sociais estão presentes em todas as unidades de ensino, excetuando-se àquelas que não apresentam um mínimo de dez estudantes por turno (matutino/vespetino) com necessidades educacionais especiais, conforme documento da estratégia de matrícula do ano vigente (2022) concebido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Quanto às Práticas diferenciadas de sucesso percebida pelos diretores, sendo 27 referências, que totalizam 5.66% do todo codificado, referimos:

- “...o que vai determinar é a forma como o professor vai olhar para o sujeito” (D3)

- “...a professora dele, que é uma professora assim, muito... De contrato temporário, mas é muito... Ela já tinha sido nossa ano passado, mas não no ensino especial, enfim. Mas ela foi atrás, correu, estabeleceu. Tanto é que ele já fala o nome dela, chama de 'Babina', o nome dela é Sabrina. Ele vai atrás dela sabe, é um carinho” (D5)

- “...historicamente começar a se preparar pelo menos para receber, é uma evolução. Porque antes eles não podiam nem aparecer em um ambiente, agora já aparecem, já são vistos. O próximo passo foi legislação, são vistos e são assegurados por lei e são assegurados por condições. Então, a gente está em um crescente” (D7)

O conhecimento da legislação e das políticas públicas que amparam o ensino dos estudantes com necessidades educacionais especiais é o primeiro passo para compreender o estudante como sujeito ativo e participativo do processo de ensino-aprendizagem, porque o facto de inserir estudantes com necessidades educacionais especiais não garante que as suas necessidades sejam atendidas. A parceria existente entre o professor da classe comum inclusiva e o professor

especialista que atua na sala de recursos foi um ganho para que as práticas de sucesso ocorressem (Machado, 2009).

Muitos procedimentos em parceria com esses profissionais são facilmente planejados e executados para atingir êxito, pois muitos professores das classes comuns não têm conhecimento acerca das peculiaridades de cada estudante, enquanto o professor especialista possui uma gama de conhecimentos que abarca a necessidade específica do aluno. Os professores especialistas do Atendimento Educacional Especializado reúnem-se, semanalmente, com os demais profissionais que exercem a mesma função para a coordenação pedagógica em conjunto, a fim de partilharem conhecimentos e experiências de sucesso, i.e., experiências vicárias (Bandura, 1997b). Com essa troca, todos saem ganhando, pois experiências educacionais bem sucedidas podem ser multiplicadas em todas as unidades de ensino.

4.3.3. Relação Atitudinal (3)

A categoria Relação Atitudinal traz à luz a questão do comportamento entre os sujeitos participantes do processo de inclusão no contexto escolar (113 referências, responsáveis por 34.45% e 202 referências por 42.35%, na perspectiva dos coordenadores e diretores, respectivamente) obteve destaque, de modo geral, em relação ao número de referências codificadas de ambos os cargos ocupados pelos entrevistados. No entanto, a categoria foi subdividida em seis subcategorias: aceitação (6.10% para coordenadores e 6.08% para diretores); colaboração (5.18% aos coordenadores e 2.31% aos diretores); benefícios (4.27% e 5.66%, sendo coordenadores e diretores); desafios para a inclusão de alunos com NEE (5.18% e 9.02%, para coordenadores e diretores); perfil dos alunos nas classes regulares (5.79% e 6.71%, dos coordenadores e diretores); e entraves da educação inclusiva (7.93% e 12.58%, respectivamente, aos coordenadores e diretores).

De seguida, uma análise pormenorizada de cada subcategoria, utilizando os excertos de alguns discursos retratados nessas subcategorias.

Aceitação (3.1)

Esta subcategoria obteve 20 referências codificadas, responsáveis por 6.10% do total das referências codificadas na perspectiva dos coordenadores. Segue-se uma breve ilustração dos discursos classificados nesta subcategoria:

- "...a aceitação deve ser generalizada. Receber um aluno deve ser pensado coletivamente, mas atingi-lo deve ser pensado individualmente" (C2)
- "...eu sou super a favor da educação inclusiva, desde que todos trabalhem da mesma forma, com o mesmo

objetivo... é... que evitem é... rotular o estudante, assim... essa criança não aprende porque ele é um deficiente intelectual... e sim que o diagnóstico venha pro professor ter uma percepção diferente do aluno...” (C1)

- “...aquela coisa do professor não querer atuar porque aquele aluno ele não sabe lidar, não vejo mais, até porque ao longo desses últimos anos isso aí se tornou corriqueiro para o professor ter alunos com necessidades especiais” (C4)

- “...a gente tem o dever de incluir, não só os alunos com deficiência, mas os alunos com dificuldade, os alunos com dificuldades sociais... a escola, ela é um... ela é um local onde isso aí tem que ficar muito bem claro, porque ela acolhe. Ela tem que acolher.” (C4)

A escola é um espaço plural. Nenhum aluno será privado de estudar em qualquer escola da rede pública de ensino do Distrito Federal por causa de sua condição física, psíquica ou intelectual. É garantido ao estudante “acesso, participação e condições adequadas de aprendizagem” (Brasília, 2010, p. 17) e deve-se aplicar uma pedagogia diferenciada com vistas à diversidade. Percebe-se atitudes positivas em relação à inclusão, conforme estudo quantitativo realizado neste trabalho entre os professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal que a maioria da amostra demonstra aceitação pela inclusão, avaliando-a como vantajosa ou muito vantajosa (85.9%). A educação inclusiva envolve uma adaptação não apenas da acessibilidade dos espaços físicos, como também da organização e das práticas dos agentes educativos. Construir contextos mais inclusivos está intimamente ligado às atitudes favoráveis em relação à inclusão e é preciso criar uma atmosfera inclusiva em todas as esferas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, não apenas nas escolas.

Para os diretores, a subcategoria Aceitação apresentou 29 referências, responsáveis por 6.08% do total de referências codificadas. Os seguintes excertos das entrevistas são a título de exemplo:

- “...eu acho que as diferenças têm que ser realmente colocadas junto com outros alunos” (D1)

- “...temos aqueles que aceitam e temos os que rejeitam declaradamente e... temos ainda aqueles que dizem aceitar, mas durante o trabalho com a turma segregam totalmente aquela criança. Ainda temos aqueles professores no grupo que acreditam que o Centro de Ensino Especial deveria receber todos os alunos com laudo” (D3)

- “...muitos se mostram bem engajados” (D5)

- “...as outras necessidades... a física, eu acho tranquilo, dá pra ser atendido” (D6)

- “...eu não sei exatamente dizer quem deveria estar em inclusão ou quem não deveria estar” (D7)

- “...a maioria, a maioria...” (D7)

Aceitar as diferenças é um dos passos para inclusão. Apesar de discursos indicarem atitudes favoráveis à inclusão, percebemos que ainda há resquícios do desconhecido. Nos excertos acima, alguns diretores se posicionam positivamente em relação à inclusão, aceitando-a como realmente deve ser, ao contrário de outros posicionamentos que determinam que tipo de deficiência deve ou não ser aceita. A aceitação é tida como certa para a maioria da amostra, no entanto, há preocupação em relação à implementação da educação inclusiva (Loreman, Forlin & Sharma, 2007).

O público-alvo das classes comuns inclusivas é irrestrito para estudantes com necessidades educacionais especiais, apenas casos específicos e mais gravosos são analisados e destinados para as classes especiais, composta por número reduzido de estudantes, ou centros de ensino especial, para casos excepcionais (SEEDF, 2010a). Professores, em sua maioria, são comprometidos com a educação de qualidade, porém há uma minoria que não pode ser desconsiderada por atuarem em sala de aula que é composta por diferentes tipos de alunos. Essa minoria, que não aprova a inclusão, pode impactar negativamente estudantes com NEE que pertencem às classes comuns inclusivas. É preciso provocar nos professores uma metanoia em relação à inclusão para atuarem na educação nos moldes de hoje.

Colaboração (3.2)

Esta subcategoria refere-se ao comportamento colaborativo dos agentes educativos atuantes nas escolas. Sob a ótica dos coordenadores, 17 referências codificadas, totalizando 5.18% das referências. Alguns excertos codificados das entrevistas dos coordenadores podem ser consultados abaixo:

- "...a partir do momento que uma equipe especializada de apoio à aprendizagem ou uma sala de recursos começa a orientar o professor, é... tem tudo para dar certo" (C1)
- "...o diagnóstico vem para nos mostrar que nós necessitamos flexibilizar com alguns estudantes"
- "...a gente tem profissionais dentro das escolas que podem ajudar esse professor e a gente precisa garantir esses profissionais dentro das escolas" (C1)
- "...quando você vai fazer a adequação para um aluno, você precisa entender a realidade desse aluno e muitas vezes você só entende se tem essa visão da equipe" (C3)
- "...têm as equipes especializadas de apoio à aprendizagem. Então, a equipe conhece esse aluno através de intervenções, através de um relatório, apresenta para o professor, que se baseia nesse relatório e, juntos, pensam em uma forma de lidar com esse aluno" (C3)
- "...eles se sentem porque a equipe faz a avaliação e dá muitas indicações: o que pode fazer, o que pode ajudar no desenvolvimento acadêmico daquele aluno" (C6)

Cooperar, Contribuir, Auxiliar. Para colaborar, encontramos muitos sinônimos. A Secretaria de Educação do DF trabalha com a ideia de um sistema educacional inclusivo com a articulação de vários serviços de apoio. Para que a inclusão aconteça, “busca-se a transformação de mentalidades, de atitudes e de estruturas” (SEEDF, 2010a, p. 35). O ideal visualizado para a inclusão escolar é ter uma instituição educacional de qualidade para todos e com todos os estudantes. Assim, para que a educação inclusiva aconteça, muitas redes de apoio foram criadas para oferecer condições de acessibilidade e permanência no ambiente escolar, a fim de promover a aprendizagem, bem como o desenvolvimento do discente. O atendimento educacional especializado, realizado nas salas de recursos, de natureza pedagógica, ministrado por um professor especializado, de caráter complementar ou suplementar das atividades realizadas em classes comuns da Educação Básica, em todas as etapas e modalidades (CNE/CEB, 2001) é um serviço considerado obrigatório, ofertado no contraturno e organizado para auxiliar o desenvolvimento dos estudantes com NEE e, dessa forma, considerado um apoio direto ao professor da classe comum, pois colabora para planejar as ações destinadas a esse público. Assim como a organização do trabalho é uma ação pensada em conjunto, a adequação/adaptação curricular também o é. Adequar um currículo conforme a necessidade do estudante é uma forma de oferecer a ele acessibilidade e permanência ao sistema de ensino. Esse recurso é realizado por todos os professores da classe comum inclusiva com o suporte do professor especializado (Machado, 2009; 2011; Morgado, 2003).

Esta subcategoria é constituída de 11 referências codificadas e 2.31% do total para os diretores. Seguem alguns excertos de referências codificadas das entrevistas feitas aos diretores:

- “...a contribuição que eu vejo é não é a escola que oferece e sim a Rede que oferece... são os serviços especializados” (D4)

- “...é nesse momento que entra a direção da escola, a coordenação, toda a equipe pedagógica envolvida na... Para tentar ajudar o professor e atender bem a criança” (D6)

- “...existe uma orientadora educacional que ajuda nessa preparação, tem a psicóloga da equipe, a gente tem todo apoio... Nós temos a orientadora e a psicóloga, que ela fica na escola acho que duas vezes na semana só, ela é itinerante. É, atende três escolas. A pedagoga é fixa, psicóloga atende três escolas e a orientadora também é fixa” (D3)

A rede de apoio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal conta com SEAA – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – formado por profissionais de psicologia e de pedagogia. Esse serviço se realiza em três dimensões: mapeamento institucional, assessoramento ao trabalho coletivo dos professores e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Todas as dimensões têm caráter avaliativo-interventivo. Ao investigar o objeto, a intervenção é

desencadeada de modo mediado (SEEDF, 2010b). A colaboração está arraigada no trabalho realizado pelo SEAA, pois em todas as dimensões a equipe de psicólogo e pedagogo contribui para um bom desenvolvimento da educação inclusiva. Por meio do mapeamento institucional, uma análise pormenorizada é feita para compreender o contexto escolar. A assessoria do trabalho coletivo, também de relevante importância, cria estratégias de intervenção que ajuda na conscientização do processo educativo, dentre as estratégias está a formação dos professores dentro das escolas.

A Orientação Educacional é outro serviço que colabora com a educação inclusiva, pois estuda a realidade do aluno, trazendo-a para dentro do contexto escolar, no sentido de melhor promover o seu desenvolvimento integral no processo de ensino-aprendizagem (SEEDF, 2019). Todos os profissionais que auxiliam na criação de um ambiente mais inclusivo são fundamentais para a acessibilidade e permanência do estudante com NEE nas classes comuns inclusivas.

Benefícios (3.3)

A subcategoria Benefícios aborda aspectos que ressaltam as vantagens da inclusão em escolas regulares. No tocante às referências dos coordenadores, foram identificadas 14 codificadas e 4.27% do total. Alguns excertos, na perspectiva dos coordenadores, podem ser acessados a seguir:

- "...as vantagens é que dentro da Secretaria de Educação, né, e em outras escolas... é quando você começa a se relacionar, quando o aluno começa a se relacionar com outros alunos... é... vamos dizer diferentes, que não são neurotípicos, né... é... você começa a perceber as diferenças entre as pessoas e que pra viver em sociedade a gente tem que um ajudar o outro." (C1)

- "...eu percebo que nas turmas onde têm alunos deficientes, onde foi trabalhado, foi feita uma sensibilização, a tendência de um aluno ajudar o outro, ser o monitor do outro" (C5)

- "...eles podem vir de um amadurecimento para os colegas que vão interagir com ele, para o profissional que vai lidar com esse estudante, assim como para o próprio estudante em questão, porque ele vai vivenciar realidades a mais do que se ele estivesse apenas com aqueles iguais a ele que muitas vezes não trariam avanços consideráveis. Então, são inúmeros os benefícios" (C2)

- "...os benefícios são numerosos, eles estão inseridos em um mundo de ouvintes e fazendo parte dos espaços e eventos coletivos. O trabalho vai além dos muros da escola." (C7)

Muitos benefícios são listados pelos coordenadores ao incluir estudantes com NEE nas classes comuns. Não apenas coordenadores, mas toda a comunidade escolar pode perceber as vantagens da educação inclusiva. Em um estudo realizado por Staub e Peck (1995), cinco benefícios em relação à inclusão para os alunos sem deficiência foram elencados, como a redução do medo a respeito das deficiências pela aparência ou comportamento diferente; melhora na cognição social

por meio da receptividade e comunicação com os colegas; desenvolvimento de princípios éticos e morais por meio da diminuição do preconceito e aumento da capacidade em perceber as necessidades do outro; além de boas amizades entre estudantes com NEE e os demais estudantes. Os benefícios são a todos aqueles que fazem parte da educação inclusiva, não apenas aos alunos com NEE. No entanto, os excertos confirmam que os ambientes educacionais inclusivos podem oferecer benefícios significativos a curto e longo prazos a todos os estudantes, ultrapassando os ‘muros da escola’.

Os Benefícios, sob a ótica dos diretores, renderam um total de 27 referências codificadas, responsáveis por 5.66% do todo. Os recortes das entrevistas podem ser observados a seguir:

- “...depende muito. Essa análise tinha que ser um a um, mas muitos se esforçam para dar certo. Muitos perceberam que a inclusão é necessária e trabalham para que a inclusão dê certo ...” (D3)
- “...a escola é um ambiente rico e cheio de oportunidades. A inclusão, ainda que aos trancos e barrancos, ainda é a única opção que esses meninos têm para ter um desenvolvimento biopsicossocial” (D3)
- “...primeiramente é humanizar” (D4)
- “...no aspecto socialização a gente ainda consegue obter algum resultado” (D5)
- “eu vou te falar que eu não consigo ver malefícios na inclusão, com toda sinceridade, eu só consigo ver benefícios. Porque é... a gente consegue perceber uma criança, por exemplo, que entrou na nossa escola, chegou na escola às vezes, eu vou usar um termo assim... parecia um bichinho do mato, no cantinho, quietinho, não se envolvia com ninguém, no cantinho dela, se sentia diferente, não queria participar de nada... e hoje em dia, depois de todo o trabalho que é feito em relação aquela criança, faz questão de participar de tudo, se envolve em todas as atividades, é uma criança feliz, a gente não vê mais o olhar triste no rostinho daquela criança. Então eu só consigo ver ponto positivo na inclusão.” (D6)
- “...quando a gente convive com os diferentes isso se torna normal” (D7)

A inclusão escolar é uma prática indicada e reafirmada em vários países do mundo. Os benefícios de implementar a educação inclusiva em todas as escolas públicas do DF indicam ganhos acadêmicos e sociais. A atmosfera de ajuda mútua se instala e o desenvolvimento de habilidades sociais podem ser ressaltadas nos estudantes com necessidades educacionais especiais, pois além da formação educacional da pessoa com deficiência, permite inclusive criar um respeito às diferenças (Brasília, 2010a).

Desafios para a inclusão de aluno com NEE (3.4)

Esta subcategoria obteve 17 referências, responsáveis por 5.18% do total por parte dos coordenadores. Constatou-se um foco maior no discurso dos entrevistados em relação à segregação

do estudante com NEE dentro da própria escola, apesar da inclusão. Seguem alguns excertos de referências codificadas:

- "...se é um aluno que demanda um olhar diferenciado, que tem algum problema comportamental, alguma agitação, ele já causa algum transtorno para o professor e o professor é... não aceita esse estudante" (C1)

- "...o problema muitas vezes é que o professor regente... ele não aceita as sugestões dos serviços... dos serviços, vamos dizer assim. Então, é como se o professor fosse o dono de... da sala de aula dele. Então, a grande dificuldade que a gente... é... repara é a dificuldade que se dá nessas relações, apesar de todos apoios que a escola oferece..." (C1)

- "...por mais que a gente fale de inclusão, a gente tem uma exclusão dos alunos com necessidades sim, dentro da escola com as classes especiais, por exemplo" (C3)

- "...porque muitas vezes esse profissional foca o quê? Na deficiência" (C4)

- "...a gente não quer só incluir, porque como desvantagem eu diria... a gente tem que ter um cuidado, porque muitas vezes você inclui um aluno com deficiência e no sistema que nós temos hoje os alunos não são reprovados, é... eles avançam e nesse avanço muitas vezes ele não está preparado. Então, cuidado, a gente tem que ter cuidado com essa inclusão, porque o que a gente vê são alunos em fase silábica indo para anos finais." (C2)

- "...os professores daqui quando eles veem um aluno... É um aceitar velado, muitas vezes... se ele não é um professor específico e se ele não recebe uma gratificação... muitas vezes ele não aceita fácil assim não... ele tem dificuldade em aceitar... ele fica batendo de frente com a direção, com a própria regional "por que tem que ser na minha sala, ele tem que estar em outra sala..." só que também tem um tempo, um prazo pra fazer essa previsão, conforme a estratégia de matrícula, pra fazer uma avaliação, para ele ser previsto nessa outra classe, porque as classes não são montadas de uma hora para outra" (C7)

- "...vamos buscar outra alternativa para ele, porque ele vai ser o aluno do banco da escola e nós temos muitos casos, são muitos casos, muitos casos de alunos... eu já vi caso de aluno no 9º ano no pré-silábico... Coitado, gente! Imagina... eu fico imaginando nós que temos nossas deficiências, mas elas ainda não são caracterizadas como deficiência... nós não aceitaríamos, nós não conseguiríamos, imagine ele" (C4)

Alguns desafios são encontrados no percurso da implementação da perspectiva inclusiva. A mudança de atitude em toda a comunidade escolar é necessária para que os desafios possam ser superados. Enquanto o foco estiver na deficiência, na limitação do estudante com NEE e não permitir que as potencialidades sejam ser priorizadas não se pode falar em inclusão, por isso é importante que a formação dos professores ocorra para que outros aspetos do desenvolvimento global dos alunos com NEE sejam trabalhados. Toda a avaliação prévia para conhecer o sujeito só é possível se houver um conhecimento teórico associado à prática, para desenvolver aspetos sociais, acadêmicos e comportamentais.

Sob a ótica dos diretores, 43 referências foram encontradas, perfazendo um total de 9.02%

das referências codificadas. O foco desta subcategoria altera, em relação ao dos coordenadores, para questões da operacionalização da inclusão dentro das escolas. Podem ser identificados nos excertos abaixo as referências codificadas:

- "...essa questão de falta de conhecimento, de como lidar é um. Segundo, as escolas não estão preparadas para atender alunos com deficiência, principalmente física, aqui na escola não tem... por mais que a gente peça e por mais que a Secretaria fale que é prioridade... não é. Nós não temos como atender cadeirante aqui na escola, então que escola inclusiva é essa? Até que ponto a escola é inclusiva, se eu não posso atender cadeirante" (D1)

- "...a escola pode e tem gerado deficientes" (D3)

- "...eu acho que a maior dificuldade de uma classe inclusiva é o autismo clássico" (D4)

- "...Acho que mais ainda do que o professor, porque eu tenho um professor que tem um olhar humanizado para aquela criança, mas eu não tenho uma família que tenha... eu não tenho uma família que reconheça as potencialidades daquela criança. Então, acho que um dos desafios grandes da inclusão é a questão da família. Outro desafio grande é em relação à escolha de turma..." (D2)

- "...muitos vêm sem diagnóstico nenhum, às vezes o pai sabe, tem noção, mas o diagnóstico não está fechado. Então, não tem a redução. A gente tá com dois casos assim de manhã, de menino... um com asperger e outro com TGD em turmas normais. A professora sozinha com vinte e seis" (D5)

- "...quando são múltiplas necessidades, quando a criança precisa de muito recurso eu acho mais difícil, ou a criança que tem deficiência visual, por exemplo, a gente também, a nossa escola não estaria preparada, mas assim, nós não temos aqui na escola" (D6)

- "...eu tenho alguns desafios aqui, o que eu vejo de desafios... Um é a sala superlotada, em uma sala superlotada você não tem condições de olhar para o sujeito, de perceber como ele aprende, você não consegue. Ainda há... se a gente tem alunos especiais na sala isso não deveria ser... chamado de inclusão. Deveria acontecer naturalmente, não deveria existir classes especiais, todos estariam na mesma escola, no mesmo ambiente compartilhando, mas eu sei que professor precisaria de mais apoio, no sentido de ter um monitor, no sentido de ter uma sala mais reduzida, no sentido de ter mais tempo para se voltar para o sujeito. E isso a gente não tem. Aí a gente tá lá, não consegue, mesmo numa turma com todos alunos ali é... ditos normais, o professor não tem tempo de olhar para o sujeito e descobrir como ele aprende, porque mesmo aquele sujeito não sendo um aluno DPAC, não sendo um aluno TGD ele também tem dificuldades, tem necessidades. Isso é um desafio" (D7)

- "...o grande desafio é entender a pessoa, esse é o grande desafio que a gente tentou empreender aqui na escola esse ano. Nós trabalhamos tentando entender as crianças, tentando entender onde é que estava a chavinha que levasse ela ao desenvolvimento. Mas é como eu falei, o nosso trabalho é muito restrito. É restrito ao cognitivo, então essa chave que a gente quer descobrir ainda está no âmbito cognitivo né... Que atividades, que materiais, que situações, que experiências que eu tenho que levar a essa criança a desenvolver cognitivamente tal habilidade" (D6)

Os diretores têm uma visão mais institucional do que os coordenadores, visto que eles lidam com os problemas e desafios internos da escola. Receber um corpo docente para atuar com um corpo discente com necessidades educacionais especiais de todo gênero é um desafio. Nem todos os professores sentem-se preparados para atuar com estudantes com NEE e a falta de formação docente acaba por afetar o trabalho pedagógico. “O processo de inclusão escolar preconiza uma instituição educacional de qualidade para todos e com todos os estudantes” (SEEDF, 2010a p.35). Há uma necessidade de associar a prática à teoria (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

A teoria diz que é necessário ter uma educação de qualidade com todos os estudantes, mas não há como promover um ensino de qualidade sem que haja uma qualificação do corpo docente para atuar com um público dotado de diferenças, que esteja preparado para encarar desafios (Sharma, et al., 2006). Algumas deficiências ou transtornos causam insegurança no professor devido à falta de conhecimento em lidar com as peculiaridades de determinada deficiência, síndrome ou transtorno (Avramidis & Norwich, 2002). A qualificação profissional deve ser constante, pois a educação passa por mudanças constantemente e os sujeitos que nela estão são diferentes entre si.

Na esfera administrativa, outros desafios são encontrados. Muitos diretores questionam a redução ou a formação de turmas determinadas pela Estratégia de Matrícula, documento anual que normatiza o atendimento pedagógico desde a matrícula até a capacidade desse atendimento em toda a rede pública de ensino do DF. No documento, as turmas comuns inclusivas, que têm em sua formação estudantes com determinadas necessidades educacionais especiais, são reduzidas, conforme a especificidade de cada caso (deficiências e transtorno global do desenvolvimento) e, com isso, devem respeitar a porcentagem de redução em sua formação. Os excertos revelam que essas reduções não são respeitadas. As turmas cheias dificultam o trabalho do professor.

Outra esfera que também deve ser considerada é a família. A escola e a família devem ser consideradas parceiras, visando o estudante com NEE e seu pleno desenvolvimento. No entanto, ao matricular o estudante sem informar tudo o que se refere à sua vida, a família impede que um planejamento mais fidedigno seja feito. Ao revelar as reais necessidades do estudante, o SEAA é acionado para encaminhá-lo da melhor maneira possível de modo a permitir o seu desenvolvimento global.

Perfil do aluno nas classes regulares (3.5)

Esta subcategoria inclui o perfil de todos os alunos que pertencem às classes regulares. Nelas serão identificados e relatados diferentes tipos de deficiências, transtornos funcionais específicos e dificuldades de aprendizagem. Para os coordenadores, 19 referências codificadas foram encontradas, que equivalem a 5.79% do total. A título de exemplo, seguem os excertos da

subcategoria:

- "...não só o aluno com necessidades especiais, com deficiência ou transtorno funcional específico, mas o aluno com dificuldade de aprendizagem. A gente tem muitos alunos com dificuldade de aprendizagem" (C3)
- "...os alunos com transtornos funcionais também podemos falar de inclusão com esses alunos, porque eles sofrem bastante por causa dessa dificuldade que eles têm de aprendizagem" (C4)
- "...É muito individual. Tem aluno que tem transtorno de conduta. Tem aluno que tem deficiência intelectual. Têm casos tão sérios! Tem aluno autista que sai e tira a roupa no meio do pátio da escola. Isso acontece na escola!" (C3)
- "...dentro da Secretaria, a gente precisa para garantir o atendimento para um aluno que tem uma necessidade educacional especial que ele seja 'laudado', que ele seja rotulado por alguém. É como se a gente perdesse um pouquinho da autonomia, mas eu entendo que talvez isso venha por conta de uma dificuldade de profissional, de mão de obra mesmo, porque não tem a quantidade de profissional suficiente para atender todos os alunos. Então, a gente precisa fazer como se fosse uma forma de triagem, esses alunos que chegam aqui com um laudo" (C4)
- "...se é surdo profundo está na LIBRAS, mas se é surdo leve e ele ouve de forma confusa. Nas séries iniciais a redução é melhor." (C7)
- "...em relação a um estudante que tenha uma deficiência, que tenha um transtorno, porque todos os estudantes eles são únicos, então não é porque, né, você tem vários estudantes com deficiência intelectual que eles vão funcionar da mesma forma, não" (C5)

Nas classes comuns inclusivas encontramos diferentes tipos de estudantes. Alunos com e sem laudo. Aqueles que têm laudo recebem orientações diferenciadas. Estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão inseridos nas classes comuns inclusivas, contudo recebem atendimento no turno contrário na sala de recursos. Estudantes com transtornos funcionais específicos, aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, também inseridos em classes comuns inclusivas são, geralmente, acompanhados pela Orientação Educacional.

As entrevistas com diretores trouxeram a esta subcategoria 32 referências codificadas, que representa 6.71% do total. Seguem os excertos para ilustrar:

- "...eu sei que têm alguns que são mais complicados, nós temos autistas aí... e eles realmente são difíceis, mas na vida tudo é difícil, né" (D1)
- "...essa criança fica muito fora de sala... porque ela não consegue ficar naquele ambiente..." (D2)
- "...hoje a questão do autismo, da deficiência múltipla quando é algo assim... mais sério... hoje em dia nós temos a carga horária de cinco horas de aula... com o mesmo professor e em uma estrutura prisional, né... que é uma sala, tudo cercado... então, nessa estrutura que nós temos e as crianças com autismo severo, né... mesmo

clássico e as crianças com deficiências múltiplas com alta necessidade educacional...” (D7)

- “...todos eles podem ter dificuldade em algum momento, independente da deficiência ou do transtorno... eles podem apresentar questões familiares, ausência da escola, problemas de saúde, eles podem apresentar uma defasagem... muitos casos que nós temos na escola de crianças que não têm diagnóstico, mas têm uma dificuldade de aprendizagem” (D2)

O Transtorno do Espectro Autista/Transtorno Global do Desenvolvimento é, hoje, o ‘tendão de Aquiles’ da educação inclusiva. Por não seguir um padrão, cada ‘autista’ tem uma especificidade a ser trabalhada. Todos os diretores entrevistados trouxeram alguma situação delicada ocorrida com um estudante com autismo e questionaram a carga horária diária e a estrutura da escola que abriga estudantes com necessidades específicas. O currículo funcional adotado, nesses casos, deve ser pensado por toda rede de apoio para que o melhor seja planejado e executado e diversos pontos devem ser considerados desde o tamanho da escola até a abordagem pedagógica, visando o seu pleno desenvolvimento (Machado, 2009; 2011; Mantoan, 2003; Morgado, 2003).

Entraves à educação inclusiva (3.6)

Esta subcategoria identificou 26 referências codificadas, responsáveis por um total de 7.93%, conforme os coordenadores. Foi possível identificar os seguintes excertos:

- “...por diversos casos podemos considerar a equipe como EUquipe, porque a Portaria n.445 ou 455 determina que o psicólogo deve atender três escolas, porque para uma única escola o número de alunos não fecha e o psicólogo deve atender mais de uma escola. Você pode perceber que perpassa por uma questão que vai de cunho legal trabalhista que vai afetar diretamente no atendimento do aluno, que é o nosso alvo, nosso foco, nossa maior preciosidade, a menina dos olhos. O melhor atendimento possível para esse aluno” (C2)

- “...se um psicólogo tem que atender três escolas e, de repente, ele ficasse em uma ou até no máximo duas, ele poderia realmente fazer um trabalho diferenciado, enquanto que se ele tiver que atender três escolas, normalmente não é feito um trabalho sistematizado, mas atendimentos emergenciais, que não é o objetivo” (C4)

- “...os professores dos anos finais e ensino médio quase não se interessam pela formação em educação especial. Muitos dizem que não dão conta de atender esse público, mas também não buscam formação para adaptar a sua prática” (C3)

- “acho que para o professor é difícil, mas com o tempo eles vão se ajustando. Agora, difícil é quando muda a modalidade, porque a gente não tem todos os serviços que se tem nos anos iniciais... essa é a dificuldade! A gente perde. Não há um gancho, uma continuidade. Muitas vezes a gente tem o profissional em uma ponta, mas não há outro para receber lá... então, não tem nem com quem falar e muitas vezes quem vai ser ouvido é o coordenador pedagógico, é o supervisor pedagógico, é o vice diretor, é o diretor para tentar minimizar o sofrimento desse estudante que está chegando com essa gama de necessidades e que ele tinha um certo

atendimento e que agora não vai ter mais” (C2)

Vários entraves foram elencados na implementação/permanência da educação inclusiva no DF. Um dos pontos mais debatidos pelos coordenadores foi a questão do SEAA, i.e., a equipe especializada, composta por pedagogo e psicólogo, que presta atendimento às escolas. Conforme a modulação da Secretaria de Educação do Distrito Federal, o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (pedagogo e psicólogo) pode atender até três escolas, a depender do número de alunos, devendo priorizar o ensino fundamental anos iniciais. Assim, a mudança de modalidade de ensino revela um ponto frágil em relação aos atendimentos devido à sua descontinuidade. Ao priorizar os serviços especializados para o ensino fundamental anos iniciais, o ensino fundamental anos finais e ensino médio, por menor que seja o fluxo, ficam preteridos e expostos à fragilidade do sistema de apoio da rede pública de ensino do DF.

Outro problema identificado foi a falta de interesse pela formação continuada em educação especial/inclusiva dos professores de ensino fundamental anos finais e ensino médio. Muitos não realizam um trabalho inclusivo com estudantes com NEE, mantendo-os apenas integrados ao sistema educacional, pois nessas modalidades o aspecto cognitivo é valorizado. No ensino fundamental anos finais se inicia um preparo para avaliações nacionais, como olimpíadas de matemática, língua portuguesa, ciências, astronomia, história, robótica. Já no ensino médio, o interesse se volta para as avaliações nacionais ao final de cada série.

Para os diretores, esta subcategoria foi composta de 60 referências codificadas, responsáveis por 12.58% do total. Alguns exemplos destas referências podem ser consultados a seguir:

- “...na verdade o receio que os professores têm é porque eles não estão preparados e nós temos esse receio” (D2)

- “...há sim um preconceito, há uma dificuldade, talvez por falta de conhecimento do professor com esses alunos. Então, o entrave maior aqui... é com relação a aceitar essas deficiências e lidar com essas deficiências em sala de aula” (D1)

- “...quando a criança é muito comprometida, por exemplo, casos de autismo... crianças com autismo muito severo e que precisam de um olhar mais próximo, certo... então, assim... essa inclusão, de fato, ela não... às vezes não acontece” (D2)

- “...muitas vezes o professor escolhe a turma porque o horário é favorável a ele. Ele vai olhar para as necessidades dele e não para as necessidades daquela criança. Infelizmente o trabalho feito nas Escolas Classes será interrompido quando esse aluno for para os anos finais do Ensino Fundamental. Há uma quebra no trabalho... então deixo um questionamento: Até que ponto vale a pena a gente ter uma dedicação ao trabalho da Escola Classe, se o trabalho será interrompido no fundamental anos finais?” (D3)

- “...vem dessa questão da rejeição que a gente já conversou. Acaba que o professor não se responsabiliza pela educação dessa criança, a partir do momento que ele a rotula. Então, ele fica lá só para socializar e o

professor se exime” (D7)

- “...O conhecimento amplia o olhar para a questão, mas não adianta ampliar o olhar se eu não tiver consciência do que eu tenho que fazer. Não adianta!” (D4)

- “...acontece de professor não ter preparação nenhuma, não ter formação nenhuma e receber uma criança. Nós já tivemos casos aqui” (D6)

- “... têm crianças que precisariam de uma turma muito menor, mas não pode” (D7)

“A diversidade presente no espaço escolar não é um entrave, mas um fator que contribui para a constituição de um ambiente propício à inclusão” (SEEDF, 2010a, p. 36). Esse deveria ser o pensamento vigente em todas as unidades de ensino, no entanto isso está longe de ser internalizado por todos. Aceitar as diferenças e lidar com elas ainda é um entrave para muitos que dizem não conseguir ou mesmo não ter sido formado para tal. A aceitação é limitada, em muitos casos, e ocorre conforme o tipo de deficiência que o estudante apresenta. A falta de conhecimento em lidar com as necessidades específicas de cada estudante tem sido o pretexto para não atuar de acordo com a necessidade que cada estudante deveria ter.

No início do ano letivo, os professores podem escolher as turmas que atuarão. Essa escolha é determinada por uma pontuação que varia conforme o tempo de serviço. Um entrave mencionado pelos diretores é em relação a essa escolha que pode ser motivada pela gratificação de alfabetização, no caso o 1º ciclo do ensino fundamental, ou pelo horário de regência, sem ter a preocupação dos estudantes com NEE que compõem aquela turma. Não desenvolver as potencialidades do aluno e reduzir a sua participação no contexto escolar apenas a socialização é retirar dele um direito de estar na sociedade e dela fazer parte.

4.3.4. Condições para Manutenção da Educação Inclusiva (4)

Na categoria Condições para Manutenção da Educação Inclusiva emergiram 51 referências codificadas, correspondendo a 15.55% do total das entrevistas feitas aos coordenadores entrevistados e 95 referências codificadas, responsáveis por 19.92% do total das entrevistas dos diretores. As referências codificadas foram distribuídas em duas subcategorias: Escolas efetivas, com 4.88% e 4.19% e Factores de importância, sendo 10.67% e 15.73%, respectivamente, dos coordenadores e dos diretores.

Abaixo seguem alguns excertos de conteúdos das duas subcategorias.

Escolas efetivas (4.1)

Esta subcategoria integra 16 referências codificadas, responsáveis por apenas 4.88% do total do conteúdo das entrevistas realizadas com os coordenadores. Alguns exemplos a seguir

podem ser consultados:

- "...a educação inclusiva acontece no microcosmo da escola, mas a partir do momento que toda a sociedade perceber que há inclusão, a gente vai conseguir modificar, vamos conseguir conscientizar a todos" (C1)
- "...com todos os entraves, dificuldades, problemas de ordem financeira, de gestão, enfim, que a gente enfrenta a gente percebe que há sim uma credibilidade muito grande dentro da Secretaria de Educação para o serviço de educação especial, de inclusão como num todo" (C2)
- "...a educação inclusiva é uma coisa linda que existe na Secretaria de Educação. É maravilhoso! O atendimento não só dos alunos, mas dos pais dos alunos que muitas vezes ficam felizes com a receptividade que eles têm aqui. Têm na educação um ponto de apoio para uma resolução, às vezes, de questões sociais porque ele deixa o filho para poder ganhar o pão para dentro de casa e poder trabalhar e se sente seguro" (C5)
- "...o longo dos anos muitas conquistas foram adquiridas: as equipes, as classes reduzidas, o intérprete..." (C7)

A educação especial é marcada por lutas desde o Imperialismo. Muito já foi feito, mas ainda há muito o que fazer. A inclusão deve romper os muros da escola e avançar para a sociedade como num todo quando houver uma mudança de mentalidade. Mesmo com muitas mazelas aparentes, a educação inclusiva no Distrito Federal tem um suporte universalizado em toda rede pública de ensino.

Nesta subcategoria, com entrevistas realizadas com os diretores, a visão no interior da escola e com boas perspectivas podem ser identificadas nos excertos de referência. Nela foram encontradas 20 referências codificadas, que correspondem a 4.19% do total. Seguem os exemplos, a partir dos recortes do conteúdo:

- "...nós temos aqui, porque nós construímos, nós construímos... Inclusive eu estou respondendo... porque eu construí um banheiro que não tinha e tinha que ter um engenheiro para fazer, mas eu tinha um aluno que era cadeirante naquela época... e eu precisava e eu fui meti a cara e fiz mesmo, mas estou respondendo hoje esse processo pela Secretaria... e faria novamente, porque na época foi válido" (D1)
- "...quando ela vem para escola, esse trabalho é direcionado a favorecer muito esse desenvolvimento dela e às vezes não tem oportunidade ir para o parquinho, não tem essa oportunidade que as crianças com o desenvolvimento motor normal, intelectual normal tem na escola" (D2)
- "...a escola pode contribuir pra a inclusão a partir do momento em que ela oferece ambientes adequados para todos os alunos" (D2)
- "...a escola pública, com toda essa problemática, ela ainda é melhor nessa questão do olhar humanizado... principalmente para alunos com algum tipo de deficiência ou algum tipo de transtorno. A escola pública ainda é melhor..." (D3)
- "...quando a família e a escola estão juntas dá pra fazer um trabalho mais efetivo" (D6)

As escolas inclusivas são efetivas quando representa o espaço real do processo de inclusão escolar, com práticas pedagógicas e condutas em relação ao estudantes modificadas. Vale ressaltar o excerto do D1 quando menciona que está respondendo a um processo administrativo porque precisou construir um banheiro adaptado para atender uma demanda, visto que a espera para autorização/construção do banheiro acessível levaria tempo e a necessidade do estudante era imediata. A inclusão não pode esperar, ela está acontecendo.

Factores de importância (4.2)

Nesta subcategoria foram registradas 35 referências codificadas, responsáveis por 10.67% do total do conteúdo dos coordenadores. Seguem alguns recortes dos discursos retratado nesta subcategoria:

- "...sugestão que eu dou é que a gente tem a turma de integração inversa um acompanhante especializado, não um educador social voluntário ou um monitor e... e que não haja mais gratificação pra alfabetização ou gratificação pra educação especial" (C1)

- "...vou falar mais uma vez... os cursos. Nós precisamos de cursos, formação para os professores. Nós precisamos de materiais mais adequados, ou seja, a gente precisa de verba pras escolas... é... a gente precisa do acompanhante especializado, a gente precisa trazer mais a comunidade para dentro da escola" (C1)

- "...é preciso ter cursos à disposição dos profissionais da educação e tempo para realizá-los, a equipe para todas as modalidades, espaços adequados para o aluno, a substituição imediata dos profissionais que se afastam seja para aposentadoria ou para tratamento de saúde, recursos não só humanos, mas também materiais adequados para trabalhar determinadas necessidades educacionais especiais" (C2)

- "...uma das coisas que eu acho que melhoraria e, de facto, as escolas se tornariam mais inclusivas é porque muitas dessas dificuldades, que a gente encontra de recursos, acabam dessensibilizando esse profissional e aí ele dessensibilizado ele para de olhar, às vezes, para essas dificuldades, para essas diferenças. Quando a gente tem isso tudo garantido, toda essa estrutura a gente consegue se fortalecer e se sensibilizar" (C3)

- "Recursos humanos e materiais, o fortalecimento da estrutura física para atender o aluno e o fortalecimento do profissional, seja por meio da formação especializada ou do reconhecimento financeiro pelo trabalho desenvolvido" (C3)

- "qualificação de fato é o que possibilita a educação de qualidade, associada à qualificação você vem com as questões sociais, você vem com o trato humano" (C4)

- "...antigamente diziam que para trabalhar com ensino especial tinha que ter amor... Você não tem que ter amor, não! Tem que ter afetividade pelo aluno" (C7)

- "...eu acredito que tenha que ter a formação continuada permanente e também ser oportunizada às escolas as verbas, porque uma escola sem verba...o professor com quadro e giz... não há inclusão que resista ao

quadro e giz” (C6)

A educação inclusiva é facto nas escolas públicas do Distrito Federal e, por isso, alguns factores de importância devem ser considerados. A formação docente foi um aspeto presente durante toda a entrevista, de ambos os cargos, pois ela permeou por todos os assuntos tratados que envolviam a inclusão escolar, de modo que essa se torna essencial para a inclusão. Associar o conhecimento teórico às práticas pode contribuir para o desenvolvimento integral do estudante com NEE, porque é preciso afetar esse aluno positivamente e não apenas oferecer amor.

Todos os agentes educativos são responsáveis pelo estudante com NEE, pois ele não pertence exclusivamente a determinado professor ou a uma sala.. Temos inúmeras dificuldades relatadas, mas é preciso viabilizar a estrutura física acessível para contemplar determinado estudante, mas ao mencionar a acessibilidade não se pode considerar apenas a estrutura física. É preciso mudar a forma de acessar o estudante, é fundamental construir materiais adequados e adaptar o currículo para viabilizar o trabalho do professor de forma a contemplar aquele aluno. Além da estrutura pedagógica, faz-se necessário viabilizar as garantias previstas em documentos, como a estratégia de matrícula, Orientação Pedagógica – Educação Especial (SEEDF, 2010a) e Orientação Pedagógica – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEEDF, 2010b).

Os recursos humanos ganham destaque para os factores de importância, visto que a falta dos profissionais que atuam na educação inclusiva inviabiliza todo o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento global do estudante. Em caso de aposentadoria e licença médica, a substituição deveria ser imediata. O monitor é uma peça importante para possibilitar a inclusão escolar, de acordo com as necessidades específicas do estudante, para garantir a acessibilidade e permanência do aluno. Há tempos essa categoria não tem processo seletivo. Para compensar a quantidade mínima de monitores na rede pública de ensino, a Secretaria de Educação do DF instituiu o programa Educador Social Voluntário (ESV) que oferece suporte aos alunos com deficiência e TGD/TEA para atendê-los em suas habilidades adaptativas (alimentação, locomoção e higienização) e especificidades de suas necessidades, conforme Portaria nº 07, de 23 de janeiro de 2019. Os voluntários não precisam ter formação em educação especial, apesar do objeto do seu voluntariado ser o estudante com deficiência e necessidades específicas do TGD/TEA.

Esta subcategoria se mostrou expressiva na visão dos diretores compondo-se por 75 referências codificadas, que correspondem a 15.73% do total. Abaixo estão alguns excertos para exemplificar:

- “...acho que a palavra é essa, sensibilizar o coraçãozinho do grupo em relação a esses alunos. É isso” (D1)

- “...quem sabe se tivesse uma sala muito mais rica... uma sala de psicomotricidade, para que a gente pudesse

fazer um trabalho... seria mais fácil” (D2)

- “...eu penso que hoje, assim, existe a questão humana sim... que também é necessária. A gente fala até em humanizar a relação entre a pessoa que é especial, porque muitas vezes ela é desumanizada. Ela é desprezada socialmente, nos seus sentimentos, na comunicação que ela tem. As pessoas não levam à sério o que ela está tentando expressar” (D2)

- “...a questão estrutural que... que eu penso que estaria mais ao alcance já resolveria muita coisa, pelo menos a estrutura básica de um ambiente. Deixaríamos essa caixa [mostra a sala] e traríamos um ambiente lúdico para essa criança... penso que hoje é a estrutura física (D3)

- “...se a escola desde o início tivesse previsto que o ser humano precisa de vários tipos de estímulo pra poder desenvolver, a gente não teria... essa criança talvez ela não teria tanto atraso, porque a tempo... se percebeu a tempo oferecer esses recursos e não apenas para ela...então, a escola pode ter uma estrutura mínima de inclusão. Ela tem que fugir desse modelo e trazer uma estrutura mínima de inclusão, que é uma prática inclusiva pedagógica dentro de sala de aula, reforço para todos aqueles que precisarem a qualquer momento, o olhar correto de detecção das dificuldades para todos mundo, salas de psicomotricidade, quadras de esporte, um planejamento de aula flexível que contemple todas as partes de educação corporal, a parte de educação musical, a parte de expressão para as crianças, né...” (D5)

- “...Nossa! Tanta coisa... mas vou tentar focar nos principais que eu considero... a formação como base para um trabalho sério, talvez isso sensibilize o professor. A estrutura das escolas tem que mudar, não só a parte física, mas a administrativa também... isso inclui a OP, a Estratégia de Matrícula, todos os documentos que fundamentam e amarram a educação inclusiva... tínhamos que analisar caso a caso... mas há documentos que não favorecem esse olhar” (D3)

- “...às vezes o material se faz necessário, de fato, eu... na minha área específica de atuação que eu conheço mais, e estudo a aprendizagem da pessoa, o material concreto né... é... se faz necessário para as crianças pequenas. E as crianças com deficiência intelectual e aí especificando né... as crianças com deficiência intelectual elas precisam de mais tempo de convivência, de contato, de espaços abertos para entender o próprio funcionamento da matemática, da geometria, da composição dos números, nesse sentido de material” (D7)

- “...mas eu acho que falta é isso... É investigar mais, talvez mais tempo, talvez mais contato, mais situações, a gente precisa continuar investigando, eu acho que... É a disponibilidade em investigar e entender as crianças que a gente precisa evoluir. Professor acaba sendo um pesquisador nato, porque senão ele não atinge algumas crianças né...” (D7)

A estrutura física tão lembrada não se reporta apenas a uma infraestrutura que garante o acesso, mas se associa à permanência com qualidade do estudante com NEE. Os recursos materiais em conjunto com a estrutura física podem estimular aspectos motores, cognitivos e afetivos com ludicidade (Machado, 2009; 2011). Os processos educativos devem ser pautados no diálogo permanente com escuta atenta aos estudantes, humanizando essa relação (Arroyo, 2000; Freire,

1996). Essa escuta permite aos professores investigar sua prática com seres em construção.

4.3.5. Clusters e subclusters

Nas Figuras 7 e 8 pode-se visualizar o agrupamento dos nós em clusters por similaridade de palavra, calculado a partir dos coeficientes de correlação de Pearson obtidos através do software Nvivo. No referente aos Coordenadores, constatou-se que a subcategoria Estrutura surge em cluster único, estabelecendo uma ligação abrangente aos demais clusters. Após a Estrutura segue-se a subcategoria Incentivo e, dentro esta, emergem dois subclusters: um referente exclusivamente aos benefícios e outro com uma estrutura mais complexa, que passamos a descrever: a aceitação e o perfil do aluno nas classes regulares surgem agrupados no mesmo cluster, que se liga ao cluster que reúne a formação específica para a educação inclusiva, ligada ao cluster das dificuldades e dos entraves da educação inclusiva. Por sua vez, as práticas diferenciadas de sucesso surgem no mesmo cluster dos factores de importância da educação inclusiva. Por último, a colaboração surge ligada às práticas pedagógicas e às escolas efetivas de educação inclusiva.

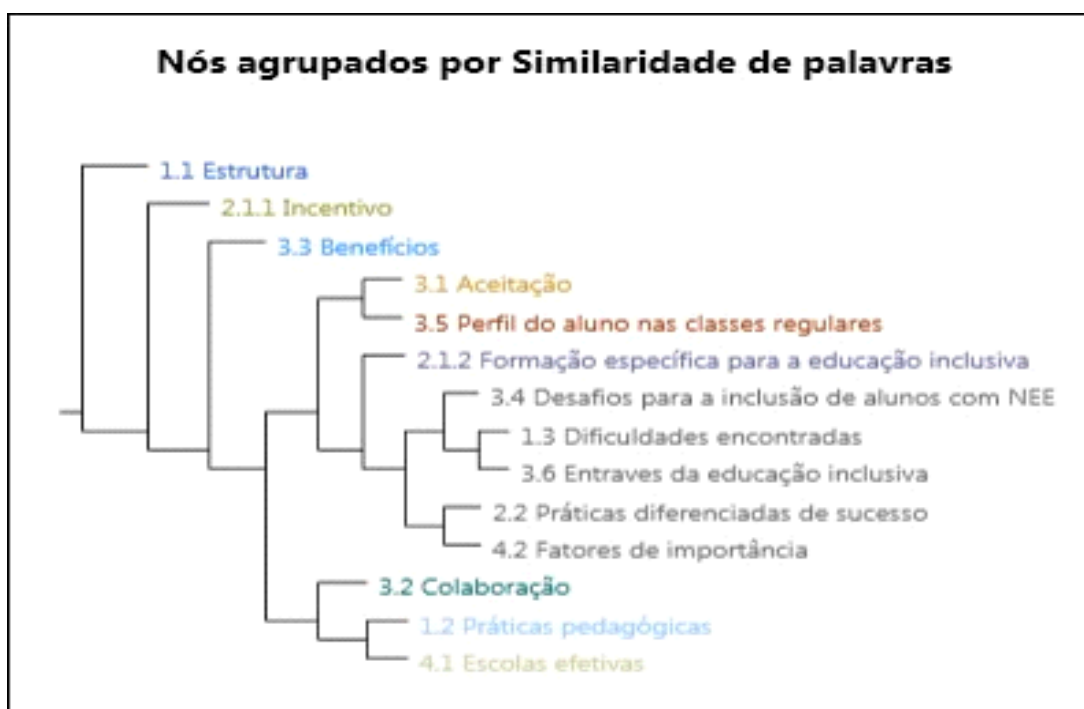


Figura 7. Nós em cluster por similaridade de palavra para os Coordenadores

Em relação aos Diretores, constatou-se que as subcategorias Desafios para a inclusão de alunos com NEE e Factores de importância se agrupam num cluster, que reúnem duas subcategorias: Dificuldades encontradas e Entraves para a educação inclusiva. Este cluster, por sua vez, agrupa-se a um outro cluster que abrange as Práticas diferenciadas de sucesso, unido-se a um outro cluster

que é Incentivo, que se une a uma estrutura mais complexa Formação específica para a educação inclusiva. Uma nova estrutura surge, onde emergem dois subclusters: Práticas pedagógicas e Aceitação. Estes se conectam a um cluster maior Perfil do aluno nas classes regulares, constituído por dois subclusters: Benefícios e Escolas efetivas. Por fim, esses vão se agrupar com o cluster principal formado por Estrutura e Colaboração.

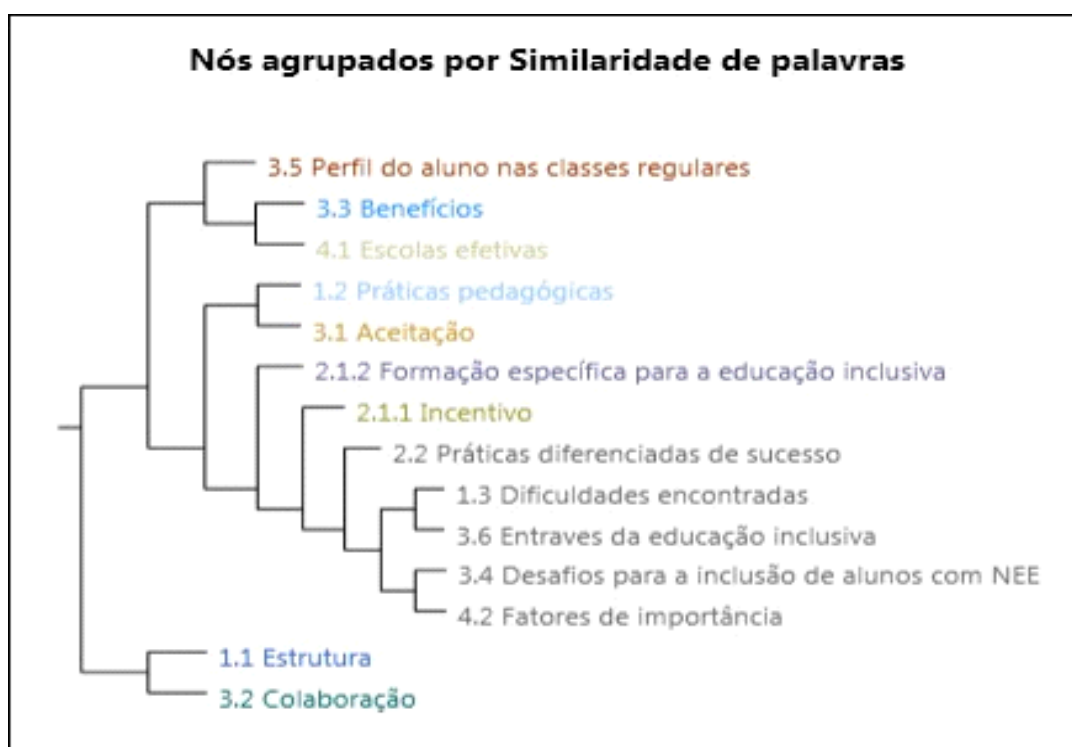


Figura 8. Nós em cluster por similaridade de palavra para os Diretores

Existem fortes evidências de que a educação inclusiva gera efeitos benéficos aos estudantes que fazem parte dessa perspectiva educacional, mas não unicamente a eles. O slogan do Governo Federal anterior (2011-2018) era Educação para Todos, que se baseava no respeito às diferenças. O mandato governamental finalizou, mas a ideia de respeito às diferenças não, o que nos permite viver experiências ímpares. As reações face à sua implementação, os entraves, os desafios, os benefícios que envolvem a educação inclusiva nos permitem perceber que não existe semente estéril. Toda semente produzirá um fruto, tudo dependerá das condições que dispensaram a ela. Assim é a inclusão, toda ação provoca um impacto na vida do estudante, a depender da forma de abordagem.

Os dados coletados nas entrevistas semi-estruturadas foram organizadas em quatro categorias: modelo inclusivo no DF, eficácia docente, relação atitudinal e condições para a manutenção da educação inclusiva. A subcategoria mais referenciada pelos coordenadores foi a que

diz respeito das Dificuldades encontradas na escola inclusiva, pertencente à categoria Modelo Inclusivo no DF, nomeadamente, em relação à formação do professor, bem como à rede de apoio, além da questão estrutural, no tocante às adaptações arquitetônicas.

Para os diretores, a subcategoria Factores de importância que compõe a categoria Condições para Manutenção da Educação Inclusiva, obteve uma expressiva participação, que reflete o número de referências codificadas. Para o alcance de uma educação de excelência que contemple a todos, conforme o slogan do Governo Federal, a visão dos gestores das Unidades de Ensino apresenta pontos que fundamentam uma educação de qualidade. Alguns serão mencionados sem que haja relação de hierarquia entre eles. A sensibilidade na ação pedagógica foi bastante citada por meio da expressão ‘afetividade’. Os recursos materiais e humanos foram levantados por quase a totalidade dos entrevistados. Apesar do primeiro prejudicar a execução da inclusão nas escolas, o último torna-se mais problemático e é uma questão de difícil solução, visto que a falta de profissionais e a dificuldade de substituição daqueles afastados por licença médica compromete o funcionamento das escolas e, conseqüentemente, da inclusão.

A escola é dinâmica e a inclusão não pode ser encarada como um processo acabado e que pode ser reproduzido de igual modo em todas as escolas. Ela é o resultado da interação entre os agentes educativos e os estudantes. A Relação Atitudinal foi a categoria do maior número de referências codificadas em ambos os cargos. A mera inserção de pessoas com NEE não garante que elas participem do processo educacional ativamente. Ao indivíduo deve ser proporcionado condições de permanência na escola com qualidade, por meio de métodos, técnicas e recursos. Muitos profissionais não sabem trabalhar com a inclusão e utilizam a segregação como ferramenta principal (Omote, 2009; 2016). A formação docente é um ponto de grande relevância entre os respondentes. Alguns a consideram importante, mas não é vital para que o movimento da inclusão ocorra. Ter conhecimento facilita a prática, mas aquele que tem um olhar humanizado consegue permear todo o processo sem que ele seja indispensável.

4.3.6. Eficácia Docente

A categoria Eficácia Docente foi a menos representativa. Entretanto, as subcategorias são mais específicas e aquelas menos referenciadas, na visão dos coordenadores, foram: Benefícios, Formação docente/Incentivo e Escolas efetivas, nesta ordem. Para os diretores, as subcategorias menos expressivas foram Colaboração, Formação docente/Incentivo e Práticas pedagógicas.

As conclusões deste estudo qualitativo mostram que o conceito de sociedade inclusiva é bastante recente, mas já conta com uma vasta coleção de materiais que entre outras questões expressão os princípios que lhe dão sustentação teórica e prática. Além de tais princípios, podemos perceber que o imperativo da inclusão social não está acontecendo por acaso; ele é o resultado de

factores e tendências irreversíveis, tais como a solidariedade humana, que compreenda que as pessoas com deficiência são seres humanos, portanto, fazem parte da humanidade e devem ser tratadas solidariamente.

Percebeu-se que, através da inclusão, o sistema de ensino servirá a toda a população escolar, sendo necessário para isso que introduza modificações em seu seio, reexamine valores e objetivos da educação, proporcionando assim sucesso escolar a uma quantidade maior de estudantes, avaliando e preservando as semelhanças e diferenças.

Em relação à inclusão de alunos no ensino regular, percebeu-se que há uma necessidade de se efetivar uma proposta de trabalho que pressuponha a inclusão, e que ela não pode avançar com a imobilidade do sistema educacional nem com soluções ou ações simplistas; ao contrário, esta necessita que o processo de educação regular se expanda, ou seja, que a educação se torne realmente um bem universal. Cabe destacarmos ainda que a inclusão reclama o direito de todas as estudantes de serem aceitas pela escola, não obstante ao seu aspeto físico, capacidade ou comportamento.

É importante mencionar que a atual situação em que se encontram os sistemas educacionais revela dificuldades para atender às necessidades especiais dos alunos na escola regular, principalmente dos que apresentam síndromes, deficiências ou condutas típicas de síndromes, que podem vir a necessitar de apoio para a sua educação. Assim, a flexibilidade e a dinamicidade do currículo regular podem não ser suficientes para superar as restrições do sistema educacional ou compensar as limitações reais desses alunos. Desta maneira, entende-se que as adaptações curriculares ainda se fazem necessárias.

Entende-se que a inclusão implica uma mudança drástica no sistema de ensino que ainda conduz o processo educativo a partir de patamares tradicionais. Uma escola que pretenda atender aos princípios da inclusão social deve realizar mudanças profundas de ordem metodológica e pedagógica, de forma a ser um lugar legítimo de atendimento às necessidades de todos os que nela estiverem inseridos.

Portanto, através deste estudo, foi possível perceber que o educador de um aluno com necessidades especiais deve considerar que tem diante de si, sobretudo, um aluno que deve ajudar, como a todos os demais, a aproveitar, ao máximo, suas potencialidades de desenvolvimento, para viver uma vida o mais independente, intensa e feliz possível.

CAPÍTULO 5 – SÍNTESE E CONCLUSÕES

Finalizado o estudo, percebeu-se que a educação de qualidade é um direito de todos e um dever do Estado e, é através dela que é possível adquirir conhecimentos e permitir o desenvolvimento pleno do educando, seja no domínio cognitivo, afetivo ou social, de modo a que o sujeito viva em sociedade, exerça sua cidadania e consiga desenvolver as suas potencialidades. A escola deve ser um espaço heterogêneo, com trocas de experiências, em um ambiente inclusivo que possibilite a todos aprendizagens e o desenvolvimento integral do aluno. O objetivo da escola é fazer com que os estudantes se desenvolvam, explorando suas potencialidades e respeitando sua singularidade. A escola atual deve se fundamentar no respeito às diferenças, desenvolvendo cada sujeito integralmente. Tal respeito pode ser traduzido na diferenciação curricular, na mediação do professor, além de considerar as experiências pessoais dos estudantes. Contudo, o cenário encontrado hoje é que o sistema de ensino, apesar de toda rede de apoio multidisciplinar, muitas vezes não alcança a função a que se propõe.

Diante dos dados apresentados a partir das evocações livres (Estudo 1), as palavras que puderam indicar o sistema central da representação sobre a escola/educação inclusiva, formaram-se em torno dos seguintes termos: respeito, diversidade, oportunidade e inserção. A clareza dos termos é uma condição essencial para delinear o entendimento do que seria a escola inclusiva/inclusão, segundo visão dos professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

As evocações livres sugeriram que o sistema central da representação sobre a educação inclusiva se organizou no sentido de considerar aspectos norteadores da inclusão educacional como “respeito”, “diversidade”, “oportunidade” e “inserção”. Assim, pode-se verificar que os resultados assinalaram uma consistência forte no que se refere aos princípios norteadores da Rede Pública de Ensino. Conforme a Orientação Pedagógica (SEEDF, 2010a) – OP, o pressuposto elementar da educação inclusiva é a acessibilidade do estudante com necessidades educacionais especiais a uma educação de qualidade, nos moldes inclusivos. Assim ele poderá usufruir de oportunidades educacionais que possam favorecer a sua formação pessoal, ou seja, de modo que atenda às suas necessidades individuais, buscando uma educação que preconiza o respeito às diferenças e a valorização da diversidade para uma inserção cultural e social (SEEDF, 2010a).

Segundo Abric (2000), a representação não é apenas um reflexo da nossa realidade; ela possui uma organização significativa e funciona como um sistema que interpreta a realidade, permitindo ao indivíduo determinar seu comportamento e suas práticas. Observa-se que o núcleo central é caracterizado por uma organização interna que envolve os aspectos cognitivo, avaliativo e socioestrutural.

O elemento “respeito” deve ser considerado como aspecto cognitivo, visto que o processo de inclusão preconiza uma educação voltada para o respeito às diferenças. Esse vocábulo foi expresso de forma a contemplar o princípio constitucional do respeito à dignidade humana, também constante na OP (SEEDF, 2010a). O respeito é uma condição *sine qua non* à dignidade da pessoa humana. Para que essa condição fosse efetiva, a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal criou espaços educacionais com menos restrição para que as potencialidades de cada estudante pudessem ser exploradas. É urgente a necessidade do respeito e que se pode apresentar por duas faces: por um lado, um chamamento da comunidade escolar a ter respeito às diferenças; por outro lado, a mudança de atitude pelo professor em relação ao estudante com deficiência, , independentemente de qualquer condição, no respeito sugerido no texto constitucional.

O aspecto avaliativo é o alicerce prático do que a educação inclusiva se sustenta, que se designou pela “diversidade”, que não pode ser vista como um entrave, mas um diferencial para que a inclusão educacional ocorra. Em sala de aula é possível identificar um espaço privilegiado e heterogêneo, com diferentes demandas, sejam acadêmicas ou de relações interpessoais professor-aluno e entre pares, porém todas contributivas para a constituição de um ambiente inclusivo. É preciso aceitar e valorizar a diversidade dos indivíduos.

A educação de qualidade se dá dentro do aspecto socioestrutural, pois implica em mudar todo o processo educacional. Não é possível restringir aos estudantes de estarem em uma escola com salas segregadas, ou seja, excluídos do contexto escolar. Isso sugere-lhes negar o acesso à socialização e às aprendizagens em um ambiente multifacetado, devido às diferenças encontradas em classes comuns. A inclusão educacional é a “inserção” do estudante em qualquer etapa de ensino, sem que ele tenha sido excluído por causa de uma dada deficiência. A inclusão requer reconhecer as diferenças e garantir a igualdade de oportunidades, inclusive de participar ativamente na sociedade. A oportunidade se dá ao permitir que o estudante tenha condições de desenvolvimento e de aprendizagem em um espaço privilegiado de saber para a diversidade e para a cidadania. A mudança de atitude provoca uma mudança estrutural que acarreta providências organizacionais e pedagógicas, ou seja, ações concretas oriundas de políticas públicas educacionais que visam a uma resposta efetiva à inclusão social e educacional de estudantes que, historicamente, viveram à sombra da discriminação.

O núcleo central da representação Social permitiu identificar representações construídas pelos professores da Rede Pública de Ensino a partir do sistema de normas que está sujeita, que relacionam-se às condições históricas, sociológicas e ideológicas (Costa & Almeida, 2000). Assim, o núcleo central caracteriza-se pelo unificar e estabilizar das representações sociais construídas pelo grupo de professores. Para corroborar tal afirmação, é possível perceber que a estrutura central da Escola Inclusiva em professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal apresenta-se com ideias oriundas de documentos norteadores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, como:

Orientação Pedagógica (SEEDF, 2010a) e o Currículo em Movimento em vigor (s/d), além de documentos específicos da Educação Especial.

Ao considerar os aspectos aqui abordados, é possível perceber que a perspectiva histórico-cultural proposta por Vygotsky adotada pelo Currículo em Movimento (SEEDF, s/d) da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal visa a idealização de uma escola pública de qualidade referenciada nos sujeitos que interferem no meio, por meio de sua vez e sua voz, fazendo da escola um ambiente político e pedagógico. O aspecto político do ambiente escolar se consolida com essa interferência na educação. O pedagógico, por sua vez, considera um processo contínuo por intermédio das diferentes relações sociais estabelecidas. Ademais, a aprendizagem transcende os limites da sala de aula, fazendo dela um lugar que contempla diferentes saberes e constante reflexão, de modo a que os sujeitos se apropriem da cultura, da relação dialética e da interação com o outro.

A relação dialética é fundamental para que não haja fragmentação do currículo (Saviani, 2013), apropriando-se da função social da escola. O ensino não se atém à mera transmissão de conhecimento (Freire, 1996); passa a valorizar a figura do mediador e do sujeito social e crítico dotado de historicidade e imerso em uma cultura. A escola é plural. A pluralidade denota diversidade, permitindo que a escola tenha uma gama de sujeitos com necessidades diversas.

Vygotsky considera que o contexto social, econômico e cultural dos estudantes deve ser valorizado no currículo escolar. A democratização de acesso à escola requer reflexão, levando em consideração as necessidades formativas do estudante, independente de sua condição. A concepção inclusiva adotada na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal garante o acesso e permanência do aluno, promovendo sua aprendizagem sem desconsiderar o pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional, porque a educação é um exercício para a cidadania.

A partir dos aspectos abordados, é possível criar uma intersecção entre Vygotsky e Moscovici, pois ambos consideram o meio social em suas teorias. A perspectiva histórico-cultural de Vygotski considera o meio um importante elemento e para que a educação tenha um contexto, que é fundamental para uma pedagogia centrada no indivíduo, independente de sua condição física, social ou intelectual, considerar a realidade social é essencial e construir uma atmosfera inclusiva em todas as esferas da Rede Pública de Ensino. Sabendo-se que o homem tem a capacidade de compreender o meio por intermédio da linguagem, dos comportamentos e das imagens, a partir disso poder intervir de modo eficiente. Moscovici ao criar a teoria das representações sociais considera o meio social capaz de interferir nas representações. Assim, podemos construir um paralelo entre as teorias em que considera o meio um elemento fundamental para dar sentido ao objeto a ser analisado, no caso desta pesquisa, a educação inclusiva.

Para Moscovici, mudar é difícil e não acontece de modo simples. Para tal, é preciso considerar o antigo para que o novo se constitua. Freire (1996) salienta que intervir na realidade

gera saberes novos, não sendo possível estar no mundo e com o mundo e outras pessoas de forma neutra. Morgado (2003) afirma que para haver mudança faz-se necessário o aspeto motivacional; porém, a mudança deve ser feita em conjunto com os professores, considerando a carreira e a cultura, enquanto sujeitos e agentes de mudança. No meio educacional, a mudança mexe com valores e sentimentos existentes em relação à prática pedagógica. Aceitar a diferença é um passo para a inclusão; porém, alguns diagnósticos ainda causam uma repulsa pedagógica devido à gravidade dos quadros apesar de, por muitas vezes, serem incluídos em classes comuns inclusivas.

Para que a perspectiva inclusiva tenha êxito, é preciso considerar o professor como principal agente educativo da educação (Warnick, 2001). Para tanto, esta investigação foi proposta para conhecer as representações sociais da escola/educação inclusiva, suas atitudes e suas crenças de autoeficácia em relação à perspectiva inclusiva.

O Estudo 2 situou-se na área das políticas educacionais com enfoque na inclusão com estudantes e teve sua vertente quantitativa. Visou conhecer as atitudes dos professores em relação à inclusão (Wilczenski, 1995) e mensurar a percepção da autoeficácia docente quanto às práticas inclusivas (Sharma, Loreman, & Forlin, 2011). Ambas as escalas utilizadas apresentaram bons indicadores de fiabilidade e validade psicométrica.

O Estudo 3 partiu para análise de conteúdo. Apoiou-se na codificação livre para dar sentido ao estudo (González Rey, 2002), considerando fontes de conteúdo verbal (Bardin, 2016). As inferências são possíveis a partir dos dados do contexto (Vala, 1986), interpretando-as com informações, enumerando-as e organizando-as. A categorização permitiu fornecer os dados em seu estado bruto para um organizado (Bardin, 2016).

Inferimos, a partir dos dados quantitativos e qualitativos, que a educação inclusiva é um processo constante (Avramidis et al., 2019; Ferreira & Ferreira, 2013). Teve um início, mas não pode ser concluído, pois se trata de uma perspectiva e, diante disso, uma proposta que é validada todos os dias a partir da relação atitudinal com o objeto que é a escola/educação inclusiva, que não se refere à inclusão de pessoas com deficiência, mas de todos os estudantes com barreiras em sua aprendizagem ou com limitações de acesso ou permanência na escola. O público-alvo da Educação Especial foi delimitado na Resolução n.4 (CNE, 2009) e na Orientação Pedagógica – Educação Especial (SEEDF, 2010a) para garantir atendimentos específicos a esses estudantes. No entanto, ao considerar o estudante com NEE em sua sala de aula, que é um espaço heterogêneo, em que a deficiência é um ponto de enriquecimento e não de discriminação, a partir da mediação do professor para realizar tal tarefa (Omote, 2016).

É preciso permitir um acesso de qualidade à educação e a todos os bens culturais à disposição da sociedade. Ressalve-se a construção da cidadania, o acesso ao ensino superior e ao ensino profissionalizante, de modo a que o processo de ensino-aprendizagem qualificado possa

impactar o futuro de todos os estudantes, com ou sem deficiência (SEEDF, 2010a; Avramidis, 2013; Omote, 2016; Vieira & Oliveira, 2018).

A adequação curricular é um importante instrumento para que os alunos tenham acesso ao currículo de modo diferenciado, permitindo que cada caso seja analisado e pensado, de acordo com a necessidade educacional de cada estudante (Caixeta et al., 2020). Os professores da Rede Pública de Ensino revelaram que pouco ou nenhum conhecimento têm sobre o tema e que tal especificidade abarcou em mais da metade da amostra.

Adequar o currículo é permitir que o estudante tenha acesso ao currículo, oportunizando aos estudantes uma educação de qualidade e, conseqüentemente, com aprendizagens significativas. Assim, o estudo se contrapõe a ideias de Caixeta et al. (2020), que defendem a atuação flexível do professor como primordial, pois possui a capacidade de planejar, executar e avaliar projetos educacionais a partir de pressupostos previamente definidos, tais como a construção coletiva de conhecimento, a superação de pensamentos excludentes, bem como o uso racional e solidário nos espaços e tempos. Entretanto, todos os aspectos relacionados acima devem ser considerados na adequação curricular (SEEDF, 2010a) ou na diferenciação curricular (Avramidis, 2013; Ferreira & Ferreira, 2013; Fogli, Silva-Filho, & Oliveira, 2012; Machado, 2009; 2011; Morgado, 2003; Padilha, 2013). Na Rede Pública de Ensino, o responsável por elaborar a adequação curricular é o professor do ensino regular, cada um dentro do seu componente curricular, com auxílio do professor do Atendimento Educacional Especializado (SEEDF, 2010a). Ao revelar essa condição de não conhecimento sobre a temática, e visto que foi indicado por uma expressiva parte da amostra, uma formação sobre o tema seria de grande relevância a todos os professores, para fazer valer o direito, o respeito, a oportunidade e a inclusão, aspectos constantes no núcleo central das representações sociais da pesquisa ora apresentada (Abric, 2000, 2001; Dany, Urdapilleta, & Lo Mônaco, 2015; Sá, 2002). Sendo um tema de considerável relevância, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal poderia criar um curso obrigatório, após a admissão do professor, visto que a perspectiva da rede de ensino é inclusiva e o documento que formaliza a adequação curricular é obrigatório bimestralmente (SEEDF, 2010a; s/d) para cada estudante com necessidades educacionais especiais (Chambers & Forlin, 2021).

Adaptar uma aula para contemplar determinado aluno fora da tipicidade regular é um avanço efetivo para a educação inclusiva. É um pensar das práticas inclusivas e de colaboração. O olhar do professor, o desejo de aprender a prática, o conhecimento da legislação e das políticas públicas educacionais são passos necessários para que o processo de ensino-aprendizagem avance, independente se o professor é efetivo ou contratado temporariamente (Avramidis & Toulia, 2020; Chambers & Forlin, 2021). É imprescindível que a visão do professor seja voltada para o aluno, sujeito ativo e participativo, tendo suas necessidades atendidas no processo de ensino-aprendizagem (Avramidis et al., 2019; Ferreira & Ferreira, 2013; Saloviita, 2020).

Uma preocupação em relação à composição das salas de aula não é apenas dos professores. É também dos coordenadores e dos diretores, pois existe um documento elaborado anualmente – a Estratégia de Matrícula (SEEDF, 2010a) – que garante a redução de um percentual ao número de estudantes de acordo com o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou transtornos funcionais específicos; cada classe com sua configuração. Entretanto, foi possível inferir que alguns casos não foram respeitados, impedindo que o professor tenha condições de atender um estudante de modo diferenciado (Avramidis et al., 2019; Balboa & Fernandes, 2021; Ferreira & Ferreira, 2013; Morgado, 2003; Machado, 2007, 2009; Saloviita, 2020).

Como a inclusão depende dos profissionais dentro da escola, as escolas menos inclusivas assim o são por causa dos actores que nela atuam e, se uma escola é menos inclusiva que a outra, é possível inferir que seja pela atuação e pela cultura inclusiva instalada na escola. Por isso, o local não é capaz de determinar se há ou não inclusão.

Em contrapartida, as práticas educativas vão determinar o sucesso ou fracasso na inclusão e, assim, as coordenações mostraram-se tão validadas na visão dos coordenadores da Educação Especial e dos diretores. As coordenações pedagógicas são utilizadas para a formação inicial, continuada ou especializada para planejar as aulas e, desse modo, trocar experiências. Bandura (1986) diz que se a experiência direta não for fundamentada, essa poderá comprometer a eficácia docente. Por isso é tão importante dispensar um tempo para planejar as atividades apropriadamente.

Interessante ressaltar que a eficácia docente é bem percebida entre os professores, independente do sexo e que também acreditam na inclusão educacional, considerando-a vantajosa ou muito vantajosa. Pajares (1992) considera o senso de eficácia uma das mais importantes crenças educacionais dos professores, pois é possível que sua prática pedagógica se alicerce no tripé da autoeficácia (eu sei, eu posso, eu faço), permitindo que boas práticas sejam realizadas na educação inclusiva do Distrito Federal. Portanto, corroborando com a percepção dos professores que integraram a amostra do nosso estudo.

As formações realizadas pela EAPE ficam à escolha dos professores ao início de cada semestre letivo e aqueles que participam de formações promovidas pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação revelaram atitudes e crenças de autoeficácia positivas dentro da perspectiva inclusiva, criando contextos educativos que favorecem o desenvolvimento de conteúdo, bem como a participação dos actores envolvidos no processo de inclusão (Poker & Mello, 2016).

A formação não é determinante para favorecer a perspectiva inclusiva na educação, embora possa permitir ao professor um lugar de múltiplas trocas e aprendizado. A formação teórico-prática indissociável contribui para aumentar os níveis de eficácia docente (Gibson & Dembo, 1984), por meio de experiências bem sucedidas, experiências vicárias, e fortalece suas experiências diretas,

experiências de domínio, principalmente dentro do contexto inclusivo (Bandura, 1986, 1977; Peebles & Mendaglio, 2014; Shani & Hebel; 2016). Nos cursos oferecidos pela EAPE, os professores podem compartilhar experiências com professores de diferentes Coordenações Regionais de Ensino, o que favorece a troca de saberes (Freire, 1996). A oportunidade de ofertar ao estudante uma educação de qualidade sem preterir qualquer sujeito devido à sua condição, muitas vezes por falta de conhecimento, conduz a dúvidas por parte de alguns professores que não sabem agir diante de um público heterogêneo, comprometendo a educação inclusiva, podendo, inclusive, ser considerado um processo de segregação dentro do contexto escolar (Avramidis, 2013; Avramidis & Toulia, 2020; Balboa & Fernandes, 2021; Machado 2007; Mantoan, 2003).

A formação específica em Educação Especial permite que o professor conheça as especificidades de cada deficiência/transtorno e escolha a melhor forma de atendê-los. O simples facto de inseri-los no ambiente escolar não pode caracterizar sua inclusão. É preciso permitir oportunidades sociais, culturais e acadêmicas, visando a formação global (Omote, 2016). Não poderá haver distanciamento entre o professor da sala de recursos (atendimento educacional especializado) e o professor do ensino regular, visto que os trabalhos se complementam (Machado, 2009). Com a experiência de domínio dos profissionais que atuam no AEE (atendimento educacional especializado), o planejamento de ações/procedimentos é melhor organizado, pois o professor possui conhecimentos específicos sobre necessidades dos estudantes. No entanto, não são detentores de todo o saber e, por isso, semanalmente, utilizam a coordenação pedagógica com outros professores que desempenham a mesma função para troca de experiência (vicárias) e fortalecer as experiências diretas (domínio).

A idade e o tempo de experiências docentes são factores de relevância considerável. Com a idade e o tempo de experiência profissional decorreram muitas experiências diretas de lecionação e, possivelmente, troca delas por meio de experiências vicárias. A inclusão é realizada em todas as modalidades de ensino e a Educação Especial perpassa por todas elas (SEEDF, 2010a), sendo as atitudes dos professores positivas, o que reflete uma cultura inclusiva universalizada dentro da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Unesco, 1994; SEEDF, 2010a).

O investimento na formação foi proporcional às atitudes face à inclusão. Quanto maior foi o investimento na formação profissional, mais positivas foram as atitudes. Assim, é possível concluir que a formação continuada permite ao professor adquirir capacidade necessária para trabalhar com a diversidade de público, independente de sua condição, e a forma adequada para o fazer (Azzi, Polydoro & Bzuneck, 2006; Avramidis; 2013; Vieira & Oliveira, 2018). Assim, o esforço e a persistência foram evidenciados naqueles que têm um nível de formação, pois o conhecimento adquirido pode ser aplicado em conformidade com as necessidades específicas dos alunos (Ferreira & Martins, 2007). Desta forma, percebemos que a formação, seja continuada ou profissional, mostra-se favorável à inclusão, por meio de atitudes e eficácia docente.

com a política educacional adotada na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em que o respeito, a diversidade, a oportunidade e a inserção devem ser consideradas na prática pedagógica do professor. No entanto, é importante salientar que a pessoa com deficiência não foi considerada, tampouco mencionada, o que revela de certo modo o preconceito. As pessoas com deficiência são sujeitos ativos e participantes em nossa sociedade. O termo preconceito não foi sequer mencionado, não conferindo suporte estatístico a esta hipótese. Porém, o termo “deficiência” foi encontrado no núcleo contrastante, o que revela um tipo de preconceito de uma minoria de docentes, pois o foco destes incidiu na deficiência e não nas potencialidades do estudante. Para essas atitudes preconceituosas contra a pessoa com deficiência atribuiu-se o termo capacitismo, pois comumente são reduzidas à condição funcional dos seus corpos. Cada pessoa apresenta características que compõem sua identidade e, por isso, não se pode alimentar o preconceito. A empatia é necessária ao processo de inclusão para reconhecer as dificuldades, no intuito de garantir a acessibilidade.

A inclusão garante o reconhecimento das diferenças e traz a equidade nas oportunidades, para que haja participação ativa em sociedade. O núcleo central identifica as representações sociais construídas a partir do meio em que está sujeito com influências históricas, sociológicas e ideológicas. As representações sociais construídas pelos professores se fundamentaram na legislação norteadora da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal devido à adoção de políticas públicas que visam o sujeito, porque não se deve alijar da sociedade, e essencialmente na esfera educacional, a pessoa com deficiência.

Hipótese 2 **Espera-se que as atitudes e a percepção de autoeficácia docente sejam positivas dentro de um contexto educacional inclusivo, ou seja, que os professores sejam favoráveis à educação inclusiva.**

Verificámos, conforme a escala Atitudes Towards Inclusive Education (ATIES), que os professores apresentaram atitudes favoráveis em relação à inclusão, suportando a presente hipótese. A pontuação média da escala no estudo superou o ponto intermédio da escala Likert, o que indicou atitudes favoráveis dos professores em relação à inclusão. Na escala Teacher Efficacy Inclusive Practices (TEIP), os dois factores – Eficácia em instrução e colaboração (EIIC) e Eficácia em Gerenciamento do Comportamento (EMB) – superaram também o ponto intermédio da escala de medida, porém o factor *Eficácia em Instruções Inclusivas e Colaboração* registou uma pontuação média superior comparativamente ao factor *Eficácia em Gerenciamento do Comportamento*.

A percepção de coordenadores da Educação Especial e diretores de escola também foi positiva em relação à prática docente dentro de um contexto inclusivo. Nem todos os actores

educativos compreendem a importância da perspectiva inclusiva e lançam barreiras atitudinais capazes de comprometer todo o processo de ensino-aprendizagem. De modo geral, os professores apresentam atitudes e percepção de autoeficácia positivas em relação à inclusão.

A eficácia em relação à inclusão depende da atitude positiva que os professores apresentam para, assim, elaborarem suas práticas inclusivas. Assim, foi possível constatar que as atitudes e a percepção de autoeficácia docente são positivas dentro de um contexto educacional inclusivo, conforme os dados encontrados nas três escalas. Entretanto, dentro de uma análise qualitativa, observamos que os professores acreditam que o sistema educacional não contribui para uma melhoria mais acentuada da realidade vivenciada; para isso, seria necessário um programa institucional em que todos os actores participem do processo de mudança (Avramidis et al., 2019; Ferreira & Ferreira, 2013).

Apesar das inconsistências encontradas na educação da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, quer com recursos materiais, quer humanos, a educação é dinâmica e se encontra em constante construção. A perspectiva inclusiva reforça a ideia de algo inacabado, podendo revelar sentimentos dicotômicos, bons ou ruins. Entretanto, cabe aos actores educativos, principalmente, criar esforços para superar os desafios ao longo do processo de mudança, objetivando o efetivo paradigma educacional inclusivo.

Diversos foram os entraves mencionados pelos participantes entrevistados. Salientamos os seguintes: estrutura arquitetônica inadequada que algumas escolas ainda apresentam; factores economicistas, em que há limitação nos recursos destinados às escolas; excesso de alunos por turma; inobservância dos critérios pela Administração, com vista a promover a redução de estudantes por turma, conforme a Estratégia de Matrícula da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF, 2010a). Esta estratégia garante um percentual de redução consoante a deficiência/transtorno que o estudante apresenta e que compõe aquela classe. No que tange a revisão bibliográfica, as barreiras para efetivação da inclusão situam-se em vários níveis, tais como atitudes negativas atreladas às deficiências, condições precárias de acessibilidade, formação docente insuficiente ou inexistente, bem como escassez de recursos materiais e humanos, políticas públicas educacionais.

É inegável que a educação inclusiva teve um avanço expressivo, devido à implementação em toda a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, amparada pelas políticas públicas educacionais, conforme a legislação internacional e, principalmente, o Programa Nacional de Educação (2011-2020) (Avramidis et al., 2019; Ferreira & Ferreira, 2013). Este programa defende a universalização da educação básica a todos os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de quatro a dezessete anos, e a garantia da oferta no contraturno do atendimento educacional especializado (Machado, 2009; SEEDF, 2010a), o que é preconizado na atual Constituição Brasileira (Constituição da República Federativa do Brasil,

1988).

A inclusão se inicia com a mudança de atitudes. Os dados revelados, no estudo quantitativo, mostram que as atitudes favoráveis face à inclusão estão presentes no corpo docente. Assim, o professor é hoje o elemento principal para a implementação de práticas inclusivas e de colaboração. Para tanto, ele deve adotar uma postura livre de preconceitos e traçar estratégias de ação, visando a eficácia docente (Chambers & Forlin, 2021; Saloviita, 2020).

Como foi possível constatar durante este estudo, os desafios são inúmeros para atingir um nível satisfatório para a inclusão real. Para superar os desafios que foram elencados no estudo qualitativo é preciso ter, primeiramente, atitudes favoráveis à inclusão e crenças de autoeficácia elevada para ensinar para um público diverso. A atitude é uma tendência psicológica que avalia determinado objeto em graus de favoráveis ou desfavoráveis, traduzindo-os em emoção, como preferências ou aversões. Se a atitude é favorável, o comportamento é aprovado diante do objeto; se é desfavorável, o comportamento revela reprovação. A inclusão tem sido favorável em termos gerais (Avramidis & Toulia, 2020; Balboa & Fernandes, 2021; Saloviita, 2020).

Hipótese 3 **Prevê-se que as atitudes e a percepção de autoeficácia dos professores apresentem diferenças em função das variáveis pessoais e socioprofissionais.**

Os professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal do Ensino Fundamental anos iniciais têm em sua jornada de trabalho em classe comum inclusiva, i.e., com grupo heterogêneo. Como estão em dedicação exclusiva, conseguem perceber diversas situações advindas dos estudantes pertencentes à sua turma. O professor da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental permanece com a mesma turma durante cinco horas-relógio por dia, o que totaliza 25 horas-relógio durante a semana. Para os anos finais do Ensino fundamental e Ensino Médio são cinco horas de aula diárias, porém divididas em 6 aulas distintas. Assim, os professores conseguem fazer intervenções pontuais e auxiliar o processo da inclusão; no entanto, sua formação é dependente de sua vontade. Em contrapartida, os professores da educação especial possuem formação específica para desenvolver seu trabalho, condição exigida durante processo de aptidão, inclusive para professores contratados temporariamente, o que se torna mais favorável em relação às atitudes, pois há intencionalidade na escolha do segmento em que eles trabalham. Assim, é possível desenvolver um trabalho com eficácia diante de um grupo heterogêneo, conforma preconiza a educação inclusiva.

Não foi possível perceber uma diferença efetiva entre os diferentes tipos de ensino, pois como a Educação do Distrito Federal é ancorada na perspectiva inclusiva e todas as escolas

possuem essa característica. Dessa forma, a diferença será determinada a partir da vontade de cada professor em auxiliar seus alunos. A necessidade de capacitar-se ou adquirir conhecimento para aplicá-los em sua sala de aula ocorrem por vontade individual de cada professor. Os dados em análise revelaram que os professores apresentam atitudes favoráveis à inclusão e sugerem que os professores auxiliam a construção do sujeito, dando condições de fazer parte do mundo com acesso igualitário a partir de suas diferenças (Avramidis, 2013). Desse modo, as atitudes são favoráveis e vão determinar o tipo de ensino que vão ofertar aos seus alunos (Avramidis & Toulia, 2020).

A hipótese 3 previa que as atitudes e a percepção de autoeficácia dos professores apresentassem diferenças, consoante às variáveis pessoais e socioprofissionais. Desse modo, relativamente à percepção de autoeficácia dos professores, apesar de ter sido mais elevada no nível dos anos iniciais, é válido ressaltar que a inclusão ocorre a partir de ações que vão determinar o sucesso da perspectiva, através de qualquer profissional da educação que permita oportunidades sociais, culturais e acadêmicas, visando a formação global (Avramidis, 2013; Omote, 2016). Assim, não é possível prever que determinado nível de ensino tenha atitudes mais favoráveis que outro. No entanto, os professores do anos iniciais do Ensino Fundamental têm mais tempo e acesso aos seus alunos, podendo gerar um vínculo maior e permitir um trabalho diferenciado com maior constância e para aqueles com formação mais qualificada e/ou cursos específicos voltados para a educação especial, por saberem como agir diante de determinada situação (Schwab, 2018; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) e encontrar alternativas para determinada situação dentro ou fora de sala de aula (Ozder, 2011).

A autoeficácia docente é um construto desenvolvido a partir do conhecimento e do compartilhamento de experiências de sucesso. Dessa maneira, aferimos que a formação docente com modelação de experiências de sucesso em ambiente inclusivo eleva a autoeficácia e amplia os conhecimentos acerca da inclusão, o que permite criar estratégias de abordagem para cada sujeito dentro do seu universo e, assim, atingir determinado objetivo. Os cursos de formação podem auxiliar a minimizar comportamentos de insegurança diante de determinadas situações acadêmicas (Avramidis & Toulia, 2020; Balboa & Fernandes, 2021; Saloviita, 2020).

Relativamente à formação dos professores, aferimos que os professores que participam de formações apresentaram atitudes mais favoráveis e pontuações mais elevadas na eficácia das práticas inclusivas e colaboração e eficácia no gerenciamento do comportamento, comparativamente aqueles que não possuem formação. Dessa forma, as atitudes e a autoeficácia revelaram-se positivas para atuação na perspectiva inclusiva, criando cenários educativos que permitem o desenvolvimento global do estudante, seja por meio da dimensão cognitiva, da emocional ou da social (ou todos aspectos conjuntamente). A concepção inclusiva garante o acesso e permanência do aluno, não podendo desconsiderar o pleno desenvolvimento, pois a Educação é um exercício para a cidadania (Vygotsky, 2011).

Hipótese 4 Espera-se observar uma relação positiva entre as atitudes face à inclusão e a percepção de autoeficácia dos professores.

Os dados encontrados na análise quantitativa mostraram que os professores apresentam atitudes e percepção de eficácia positivas em relação à inclusão. No entanto, é preciso clarificar a variável Eficácia docente ao lecionar aos estudantes com NEE e a correlação com as escalas e suas dimensões. Registou-se uma correlação positiva moderada entre as atitudes face à educação inclusiva e a percepção de eficácia das práticas inclusivas. Entretanto, a análise qualitativa clarificou e relativizou os dados quantitativos por meio das entrevistas realizadas com os diretores de escola, que revelaram que a atitude favorável é condicionada ao tipo de deficiência. O Transtorno do Espectro Autista foi alvo de várias críticas advindas dos entrevistados (diretores de escola), posicionando-o como o calcanhar de Aquiles da inclusão. A fala foi reiterada em sete das sete escolas visitadas e, com isso, é possível perceber uma repetição de comportamento que tem ocorrido entre os professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Todos os diretores entrevistados relataram limitações na atuação docente, seja nas práticas inclusivas ou nas colaborativas. Muitos alunos com deficiência continuam integrados na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, pois a tipologia da deficiência é um factor de importância para determinar o comportamento do professor diante daquele sujeito. Não foi possível saber se a falta de conhecimento ou conhecimento restrito para trabalhar com educação inclusiva acontece quando o professor do ensino regular se compara ao professor especialista.

Conhecer estratégias que possam influenciar a prática docente é entender que cada estudante tem o seu tempo e a forma diferente de aprendizagem (Avramides & Toulia, 2019; Balboa & Fernandes, 2021; Saloviita, 2020). Essas experiências que enriquecem a prática pedagógica podem ser adquiridas ou conhecidas por meio de formações ou observações de práticas exitosas, conhecidas por experiência vicária (Bandura, 1977). Levando em consideração que a teoria e a prática devem ser premissas da atuação docente, a adoção de práticas inclusivas e de colaboração deve fazer parte do cotidiano do professor, bem como a observação de trabalhos exitosos que possam contribuir para uma prática de sucesso (Avramidis, 2013; Caixeta et al 2020; Ferreira & Ferreira, 2013; Fogli, Silva-Filho, & Oliveira, 2012; Omote, 2016; Padilha, 2013; Vieira & Oliveira, 2018).

Verificámos que existe uma correlação positiva de fraca magnitude quanto à variável Experiência docente com estudantes com NEE. Os professores mostraram-se eficazes ao lecionar aos estudantes com NEE, mas apresentam reticências em relação à experiência docente que tiveram com estudantes com NEE. A variável Adequação curricular ao estudante com NEE apresentou, no

tocante à eficácia, uma correlação moderada. A adequação curricular é diferenciada face a cada estudante com NEE e vai determinar estratégias para atender às necessidades de cada estudante, influenciando de sobremaneira na atuação do professor. Todas as variáveis aqui citadas interferem no processo de mudança necessária à educação inclusiva (Avramidis, 2013; Avramidis et al., 2019; Ferreira & Ferreira, 2013; Saloviita, 2020).

Hipótese 5 Prevê-se que as atitudes face à inclusão sejam mais positivas quando há habilitações específicas na formação de professores.

Os professores que apresentam atitudes favoráveis em relação à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, e que desejam desenvolver um trabalho exitoso, devem ter em mente a autorregulação de modo a avaliar e reavaliar sua práxis pedagógica e observar os objetivos traçados no processo, verificando constantemente os efeitos de suas escolhas.

A formação especializada contribui para potencializar a práxis pedagógica do corpo docente. Aprender como fazer a intervenção é de relevante importância, pois a forma de ensinar nem sempre é efetiva por experiência direta. Essa efetividade se concretiza por meio da observação de pessoas que apresentam experiências exitosas. Ao lecionar a pessoas com diferentes necessidades específicas muitos aspetos devem ser observados, pois existem diferentes tipos de deficiência e suas características, assim como síndromes e transtornos. A percepção errada da pessoa com deficiência pode comprometer a atuação docente por medo de não saber como agir diante das especificidades da deficiência, pois o sujeito não é visto, em termos gerais, por suas capacidades, mas geralmente caracterizado por suas incapacidades. Não se pode definir a inclusão por um relatório ou diagnóstico isolado (Avramidis, 2013; Balboa & Fernandes, 2021).

A pessoa por detrás do diagnóstico é um sujeito participante e ativo em uma sociedade. Essas questões, geralmente, são identificadas em cursos de formação, o que fundamenta o trabalho do professor diante das necessidades específicas (Vargas & Portilho, 2018). Por isso a formação é necessária ao trabalho pedagógico e influencia de sobremaneira a atitude e eficácia docente relativamente à inclusão (Chambers & Forlin, 2021). Este estudo revelou que professores que possuem formação específica ou alguma formação pela EAPE apresentaram atitudes favoráveis à inclusão, bem como eficácia mais elevada em comparação aos professores que não as têm, suportando a hipótese 5, apesar da magnitude do efeito não ter sido elevada. O factor mais significativo foi apresentado nas atitudes face à inclusão (AFI) entre o professor de AEE e o professor do ensino especial.

Quanto aos factores da eficácia, verificou-se que, nas práticas inclusivas e de colaboração, os professores das classes especiais que trabalham exclusivamente com os estudantes com NEE

atingiram os escores mais elevados, apesar da pequena magnitude do efeito, dado que os escores foram bastante similares aos dos professores que atuam com atendimento educacional especializado, que também podem ser considerados como professores da Educação Especial. Sobre o gerenciamento do comportamento (EMB), os professores que apresentaram maior eficácia foram os de classes especiais, visto que lidam diariamente com estudantes que não apresentaram condições de estarem incluídos no ensino regular em turmas comuns inclusivas. Esses professores possuem um manejo especialmente diferente a fim de solucionar situações com comportamentos inesperados. Em seguida, os professores do AEE apresentaram escores mais elevados em relação à eficácia no gerenciamento do comportamento. Os dados aqui apresentados revelaram que os professores com formação especializada em Educação Especial se destacaram em relação aos professores do ensino regular nas três escalas analisadas. Os professores que atuam na área administrativa apresentaram escores elevados em todas as escalas, porém quase não lidam com esses estudantes no contexto de sala de aula, ficando o seu contacto apenas para situações de exceção.

Os dados analisados em relação à formação profissional revelaram que os professores com mestrado ou doutorado apresentaram escores mais elevados em relação às atitudes face à inclusão, eficácia nas instruções inclusivas e de colaboração e eficácia no gerenciamento de comportamento comparativamente aos professores com nível superior – licenciatura e professores com especialização. A magnitude do efeito das atitudes face à educação inclusiva (escala ATIES) apresentadas por professores com mestrado e doutorado foi considerada forte e os factores ligados à eficácia foram de magnitude de efeito moderada.

Limitações e e implicações

A educação especial é amplamente estudada no Brasil e bastante difundida no Distrito Federal. Este é o primeiro estudo que envolve representações sociais, atitudes e eficácia docente em relação à educação inclusiva com os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. Todavia, à semelhança de outras investigações, o estudo apresenta limitações. Em primeiro lugar, trata-se de uma investigação com corte transversal. Percebemos que a cada dia a inclusão toma uma forma mais robusta e, para tanto, fazer um estudo longitudinal poderia perceber as relações, neste estudo encontradas, de modo mais amplo e sistemático.

Julgamos que a escolha da abordagem multimétodo foi interessante. Aplicámos o questionário de modo conveniente e em Coordenações Regionais de Ensino e escolas definidas. Acreditamos que outra possibilidade interessante seria aplicar o questionário em escolas e, nos mesmos estabelecimentos de ensino, realizar a entrevista com os diretores, visto que alguns diretores não se dispuseram a participar, bem como muitos professores, e, conseqüentemente, aos coordenadores das Coordenações Regionais de Ensino responsáveis por essas escolas, já que desde

2018 há coordenadores da Coordenação Regional de Ensino específicos para cada escola. Esta análise permitiria comparar os dados dos professores com a percepção dos diretores e coordenadores das mesmas unidades de ensino e permitiria verificar como a inclusão é conduzida no contexto educacional.

Em relação à escala sobre atitudes face à inclusão, acreditamos que seria relevante a aplicação de outra escala para avaliar o sentimento em relação ao objeto social – escola/educação inclusiva. Acresce também que a análise das atitudes dos professores, consoante ao tipo de deficiência, poderia identificar se as atitudes dos professores são determinadas pela deficiência e/ou transtorno do espectro autista que esses professores lecionam. Então, seria possível verificar se um dos entraves existentes na educação inclusiva, conforme relato nas entrevistas dos diretores de escola, é o facto de lidar com estudantes com situações específicas. Não houve possibilidade de análise desse aspeto devido ao questionário aplicado.

Neste trabalho optou-se por não selecionar a amostra por escola e, por consequência, nível de ensino. Assim, acrescentámos ao questionário este item como variável. No entanto, para uma análise mais pormenorizada, analisar os professores por nível de ensino poderia revelar pontos interessantes nas atitudes e na percepção da eficácia docente. Acresce que a rede privada de ensino não foi investigada em relação à inclusão educacional. A observância desse ponto se deu durante a entrevista com coordenadores da Educação Especial, que apontaram diversas situações em que estudantes com deficiência foram para a Rede Pública de Ensino, em detrimento da privada, devido à falta de suporte. A análise dessa migração também se enquadra em um aspeto relevante para a educação inclusiva, que não deve se limitar aos muros da escola ou à Rede Pública de Ensino.

Outro aspeto relevante a ser estudado é a satisfação profissional dos professores da Rede Pública do Distrito Federal. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, responsável pela gestão da Rede Pública de Ensino, atribuiu uma carga horária diferenciada aos professores que possuem uma jornada de trabalho de 25 horas de regência em um único turno, e 15 horas destinadas à coordenação pedagógica no contraturno. Essa jornada de trabalho, denominada jornada ampliada, é única em todo território brasileiro. Além desse benefício, o Distrito Federal é a única Unidade Federativa que mantém na Rede Pública de Ensino os Centros de Ensino Especiais. Seria interessante verificar se esses benefícios influenciam a satisfação profissional dos professores da Rede Pública de Ensino e interferem positivamente nas crenças de autoeficácia.

Considerações finais

Ao entrarmos na temática inclusiva facilmente nos remetemo à inclusão educacional, bem como às práticas inclusivas, o que nos conduz aos actores de relevante importância no contexto escolar - os professores. Eles possuem o poder de planear e implementar estratégias de ensino, de modo a

contemplar o currículo escolar. No caso do Distrito Federal, trata-se do Currículo em Movimento, um currículo classificado como flexível.

A eficácia docente revela que quanto mais elevada ela for, mais proativo o professor será, buscando meios para solucionar desafios que surgirão com sua práxis. A prática pedagógica adotada pelo professor é capaz de interferir no sucesso ou no fracasso da inclusão, a depender das estratégias inclusivas escolhidas. O nível de comprometimento do professor influencia na efetividade da inclusão educacional, visto que ele é o principal ator para que a perspectiva inclusiva seja exitosa. As experiências de sucesso implicam sentimentos de satisfação profissional. No tocante à educação inclusiva, especificamente relacionado ao ensino de estudantes com necessidades educacionais especiais, os professores que apresentaram atitudes favoráveis à inclusão mostraram ter crenças de autoeficácias positivas. Experiências exitosas podem motivar os professores a buscar estratégias diferenciadas para aplicar aos estudantes em suas necessidades específicas e garantir o direito à adequação curricular para seu pleno desenvolvimento. É por meio do professor que a educação inclusiva será efetivada, desde que este não tema a mudança.

Com a chegada da pandemia Covid-19, o ensino remoto teve que ser implementado sem que houvesse tempo para um planejamento aprofundado. Os órgãos responsáveis pela educação e as equipes gestoras de unidades escolares do mundo todo precisaram estudar estratégias variadas e diversificar as práticas pedagógicas de modo a atingir a totalidade dos estudantes. Nesse contexto, é possível compreender como deveria ser pensada a educação inclusiva, de forma a acessar todos os estudantes com necessidades educacionais especiais, independentemente de sua condição.

Assim, ao analisar as diversas situações derivadas do isolamento social, ainda há muito que refletir: professores sem conhecimento tecnológico e/ou sem equipamentos para acessar os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA); estudantes com deficiência auditiva que perderam a leitura labial em razão do uso obrigatório de máscaras; estudantes residentes em zona rural que têm o acesso mais restrito; estudantes com situação socioeconômica limitada e sem possibilidade de possuir equipamentos tecnológicos para acessar aos ambientes virtuais de aprendizagem; estudantes em sistemas prisionais que não podem ter acesso aos equipamentos eletrônicos; estudantes que têm equipamentos eletrônicos, mas não têm acesso à rede de internet para conexão. Enfim, diversos casos que não apresentavam necessidades educacionais especiais e agora é necessário pensar em adequar o acesso ao currículo. Hoje, é possível pensar com menos rigidez em relação a adequação diferenciada para o estudante com deficiência dispor de um olhar mais empático.

Devemos adequar o acesso destes estudantes, seja à escola (mesmo que ela seja virtual), seja ao currículo (mesmo que ele seja considerado apenas o significativo para este momento), seja à metodologia. Qualquer método, neste momento, pode ser válido. Os profissionais da educação no mundo estão aprendendo a fazer a educação inclusiva mais efetiva, mesmo que às duras penas.

A nova configuração educacional possibilitou a todos os professores se (re)inventarem e a ter empatia para com o corpo discente, percebendo a todos, inclusive o corpo docente, com uma necessidade educacional especial. As atitudes e a eficácia docente voltadas ao processo educacional remoto devem “garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem, eliminando barreiras e promovendo a inclusão plena” (art 28, II da Lei 13146/2015).

Antes um grito silencioso, hoje muitas vozes clamam pela inclusão, mesmo sem ter deficiência. Recomendamos o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a análise das atitudes e da autoeficácia docente pós-pandemia, visto que muitas práticas pedagógicas precisaram ser reavaliadas. A elaboração de aulas deverá ser pensada de modo a atender a um público com limitações não apenas fisiológicas, o que denota um grande desafio ao processo de ensino-aprendizagem.

A educação inclusiva já não é algo novo, mas deve ser aprimorada para se moldar às necessidades de constantes mudanças, bem como alcançar com mais ênfase o corpo docente para deixar de reproduzir as representações sociais trazidas por várias gerações. Assim, a inclusão é um processo dinâmico que não tem fim. Abrange necessidades constantes de estudo, avaliação e reavaliação para encontrar alternativas viáveis, não perdendo o foco da perspectiva inclusiva, de modo a que esta sempre ocorra, apesar dos óbices que se apresentam.

A inclusão é uma temática em voga que tem formulado e reformulado muitas políticas públicas na tentativa de chegar a um modelo próximo do ideal. Este estudo identificou aspectos relevantes que são contributos para o desenvolvimento da inclusão, tanto para a comunidade pedagógica quanto para a comunidade científica. O Distrito Federal muito avançou em relação a essa questão na Rede Pública de Ensino; porém, ainda tem muito a evoluir. A inclusão deve fazer parte da sociedade como num todo. Este estudo pode auxiliar na solução de algumas questões ligadas ao funcionamento ideal da escola inclusiva, principalmente em relação à eficácia docente e prática pedagógica, que deve ser adequada para se alcançar o sucesso escolar.

Reflexões acerca deste estudo poderiam contribuir para a comunidade científica no que tange a disparidade entre a prática ocorrida nas escolas inclusivas e as políticas públicas adotadas pelo Ministério da Educação e Secretarias de Estado de Educação, por todo Brasil. Os resultados encontrados voltam-se para a atuação dos professores como actores importantes no processo de construção de uma escola inclusiva, em uma perspectiva de evolução constante a partir de suas práticas como intervenções necessárias para que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido dos participantes

Entrevistador: Érika do Amaral dos Santos Freitas Data: ____/____/____

Entrevistado: _____

Local de aplicação: _____

Meu nome é Érika do Amaral dos Santos Freitas. Eu sou professora da rede pública de ensino do Distrito Federal – Brasil e atualmente cursando Doutorado em Psicologia Cognitiva pela Universidade de Coimbra – Portugal, sendo orientada pelas Professoras Doutoras Maria da Graça Bidarra e Lisete Mónico. A minha tese aborda as atitudes, a percepção de autoeficácia e as representações sociais dos professores da rede pública do Distrito Federal – Brasil em relação à inclusão. Convido-o a fazer parte desta pesquisa, na condição de colaborador. Farei uma entrevista (apêndices G e H) com duração de 20 minutos, aproximadamente, e abordarei pontos levantados na minha pesquisa. As questões são voltadas para a temática da educação inclusiva. A entrevista será gravada para garantir a transcrição fiel daquilo que foi tratado: a interrupção da gravação poderá ser feita a qualquer tempo, caso assim o deseje. A sua participação é voluntária, garantindo-se o anonimato das respostas. Você tem o direito de desistir de participar a qualquer momento, desde que o solicite.

Agradeço a sua disponibilidade para realização da minha pesquisa.

Érika do Amaral dos Santos Freitas

APÊNDICE B – Termo de autorização para realização da pesquisa

Eu, _____, autorizo a minha participação na pesquisa de Érika do Amaral dos Santos Freitas com o tema sobre as Atitudes, Percepção de Autoeficácia e Representações Sociais dos Professores da Rede Pública do DF em relação à Inclusão, bem como a gravação e uso dos dados para tal estudo.

Brasília, _____ de _____ de 2017.

ASSINATURA

APÊNDICE C – Questionário

Caros professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal,
Estou realizando uma pesquisa pela Universidade de Coimbra, em Portugal. As informações aqui solicitadas serão úteis para a compreensão do desenvolvimento de políticas e práticas de educação inclusiva. Por favor, preencha o questionário abaixo, sendo que é assegurado o anonimato das suas respostas. Os dados pessoais serão utilizados exclusivamente para tratamento estatístico. Assinale por favor, as suas respostas de acordo com aquilo que pensa ou sente, dado que não existem respostas corretas ou incorretas.

Agradeço desde já a sua colaboração!

Érika do Amaral dos Santos Freitas

QUESTIONÁRIO

Por favor, comece por escrever no quadro abaixo cinco palavras que lhe vêm imediatamente à mente em relação à **Escola/Educação Inclusiva**, respeitando a ordem com que estas lhe surgem.

Ordem Palavra

1.

2.

3.

4.

5.

Leia agora com muita atenção as 16 afirmações seguintes e assinale em cada uma o seu grau de concordância ou discordância.

1	2	3	4	5	6	7
Discordância forte	Discordância moderada	Discordância em parte	Neutro (nem discordo, nem concordo)	Concordância em parte	Concordância moderada	Concordância forte

	1	2	3	4	5	6	7
1. Alunos cujo progresso académico é três ou mais anos inferior ao dos outros alunos do mesmo ano devem estar em turmas regulares.	1	2	3	4	5	6	7
2. Alunos fisicamente agressivos para com os seus pares devem estar em turmas regulares.	1	2	3	4	5	6	7
3. Alunos que não se conseguem mover sem ajuda de outros devem estar em turmas regulares.	1	2	3	4	5	6	7
4. Alunos tímidos e reservados devem estar em turmas regulares.	1	2	3	4	5	6	7
5. Alunos cujo progresso académico é um ano inferior ao dos outros alunos do mesmo ano devem estar em turma regulares.	1	2	3	4	5	6	7
6. Alunos cujo discurso é de difícil compreensão devem	1	2	3	4	5	6	7

estar em turmas regulares.							
7. Alunos que não conseguem ler textos impressos e necessitam do uso de Braille devem estar em turmas regulares.	1	2	3	4	5	6	7
8. Alunos verbalmente agressivos para com os seus pares devem estar em turmas regulares.	1	2	3	4	5	6	7
9. Alunos com dificuldade em expressar verbalmente os seus pensamentos devem estar em turmas regulares.	1	2	3	4	5	6	7
10. Alunos que necessitam de apoio em competências de auto ajuda e em atividades do quotidiano devem estar em turmas regulares.	1	2	3	4	5	6	7
11. Alunos que usam a língua gestual ou sistemas de comunicação alternativos devem estar em turmas regulares.	1	2	3	4	5	6	7
12. Alunos que não conseguem controlar o seu comportamento e perturbam as atividades devem estar em turmas regulares.	1	2	3	4	5	6	7
13. Alunos que necessitam de um currículo alternativo funcional em língua portuguesa e matemática deveriam estar em turmas regulares.	1	2	3	4	5	6	7
14. Alunos que não conseguem ouvir um discurso de conversação devem estar em turmas regulares.	1	2	3	4	5	6	7
15. Alunos que não cumprem regras escolares de conduta devem estar em turmas regulares.	1	2	3	4	5	6	7
16. Alunos pouco assíduos à escola devem estar em turmas regulares.	1	2	3	4	5	6	7

Por último, seguem-se 18 afirmações, em relação às quais lhe pedimos que assinale em cada uma o seu grau de concordância ou discordância.

1	2	3	4	5	6
Discordo totalmente	Discordo	Discordo ligeiramente	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo totalmente

	1	2	3	4	5	6
1. Eu posso explicar claramente as minhas expectativas sobre o comportamento dos alunos.	1	2	3	4	5	6
2. Eu sou capaz de acalmar o aluno que é perturbador ou barulhento.	1	2	3	4	5	6
3. Eu posso fazer com que os pais se sintam confortáveis em vir para a escola.	1	2	3	4	5	6
4. Eu posso ajudar as famílias a apoiar os seus filhos para que eles tenham sucesso na escola.	1	2	3	4	5	6
5. Eu posso medir com precisão a compreensão dos alunos sobre o que eu ensinei.	1	2	3	4	5	6
6. Eu posso proporcionar desafios apropriados para alunos superdotados.	1	2	3	4	5	6
7. Eu confio na minha capacidade de prevenir comportamentos alterados (disruptivos) em sala, antes que eles ocorram.	1	2	3	4	5	6
8. Eu posso controlar um comportamento disruptivo em sala de aula.	1	2	3	4	5	6
9. Eu confio na minha capacidade de envolver os pais das crianças com deficiência nas atividades escolares.	1	2	3	4	5	6
10. Eu confio na minha capacidade de concepção de tarefas de	1	2	3	4	5	6

aprendizagem que respondam às necessidades dos alunos com deficiência.						
11. Eu sou capaz de fazer com que os alunos respeitem as regras da sala de aula.	1	2	3	4	5	6
12. Eu posso colaborar com outros profissionais (terapeutas e outros técnicos) na concepção de planos educativos dos alunos com deficiência.	1	2	3	4	5	6
13. Eu posso trabalhar com outros profissionais (por exemplo: outros professores, auxiliares) para ensinar os alunos com deficiência na sala de aula.	1	2	3	4	5	6
14. Eu confio na minha capacidade de por os alunos a trabalhar juntos, em pares ou em pequenos grupos.	1	2	3	4	5	6
15. Eu posso usar uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo avaliação de portfólio, testes modificados, avaliação com base no desempenho, etc).	1	2	3	4	5	6
16. Eu confio na minha capacidade de informar os que sabem menos sobre leis e políticas educativas relativas à inclusão de alunos com deficiência.	1	2	3	4	5	6
17. Eu confio na minha capacidade de lidar com alunos que são fisicamente agressivos.	1	2	3	4	5	6
18. Eu sou capaz de dar explicações alternativas ou exemplos, quando os alunos estão confusos.	1	2	3	4	5	6

Assinale com um X a alternativa correspondente à sua situação.

Dados sócio-profissionais:

Sexo:

Mulher ()

Homem ()

Idade:

25 anos ou menos ()

26-35 anos ()

36-45 anos ()

46 anos ou mais ()

Coordenação Regional de Ensino em que atua:

Plano Piloto/Cruzeiro ()

Ceilândia ()

Guará ()

Samambaia ()

Recanto das Emas ()

Núcleo Bandeirante/Riacho Fundo ()

Taguatinga ()

Situação profissional na rede pública de ensino:

Professor efetivo: ()

Professor contratado temporariamente ()

Função exercida:

Professor do ensino regular ()

Professor do AEE ()

Professor da Educação Especial ()

Área administrativa ()

Nível que leciona:

Educação infantil ()

Ensino fundamental 1º ao 5º ano ()

Ensino Fundamental 6º ao 9º ano ()

Ensino Médio ()

Nível de formação profissional:

Médio ()

Superior completo ()

Especialização *latu sensu* ()

Mestrado ()

Doutorado ()

Pós Doc. ()

Formação específica em Educação Especial:

Não ()

Sim ()

Especifique:

Alguma formação pela EAPE:

Não ()

Sim ()

Especifique:

Tempo de experiência docente:

- Até 3 anos ()
3-10 anos ()
11- 20 anos ()
21 anos ou mais ()

Experiência docente com alunos com NEE:

- Nenhuma ()
Pouca ()
Moderada ()
Muita()

Tipo de deficiência dos alunos que já lecionou:

- Motora()
Visual()
Auditiva()
Intelectual ()
Outra (). Especifique qual _____

Conhecimento da legislação e políticas públicas que visamos alunos com NEE:

- Nenhum ()
Pouco ()
Suficiente ()
Bom ()
Muito bom ()

Grau de adequação da sua formação profissional para lidar com alunos com NEE:

- Nenhum ()
Pouco ()
Suficiente ()
Bom ()
Muito bom ()

Grau de eficácia ao lecionar para alunos com NEE:

- Nenhum ()
Pouco ()

Suficiente ()

Bom ()

Muito bom ()

Considera a inclusão dos alunos com NEE:

Muito Desvantajosa()

Desvantajosa()

Indiferente ()

Vantajosa ()

Muito Vantajosa()

Verifique por favor se todas as questões foram respondidas.
Agradeço mais uma vez a sua colaboração!

APÊNDICE D - Indicadores e variáveis em estudo

Quadro 8 – Identificação das variáveis sociodemográficas e profissionais

Posição	Nome da variável	Identificação da escala de medida
A	Gênero	Nominal dicotômica
B	Idade	Intervalo
C	Local de atuação	Nominal
D	Situação profissional	Nominal
E	Função exercida	Nominal
F	Nível de atuação	Nominal
G	Nível de formação profissional	Nominal
H	Formação específica	Nominal
I	Formação pela EAPE	Nominal
J	Tempo de experiência docente	Intervalo
K	Experiência com estudante NEE	Ordinal (Likert - 4 categorias)
L	Tipo de deficiência que já atuou	Nominal
M	Conhecimento da legislação	Ordinal (Likert - 5 categorias)
N	Grau de adequação da formação profissional	Ordinal (Likert - 5 categorias)
O	Grau de eficácia docente	Ordinal (Likert - 5 categorias)
P	Consideração sobre a inclusão	Ordinal (Likert - 5 categorias)

Quadro 9. Escala ATIES – Itens do Primeiro Factor: Físico

Nº	Ítem	Pretensão na medição	Escala de medida
3	Alunos que não se conseguem mover sem ajuda de outros devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns com mobilidade reduzida.	Ordinal – Likert 7 pontos
7	Alunos que não conseguem ler textos impressos e necessitam do uso de Braille devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns que utilizam comunicação alternativa.	Ordinal – Likert 7 pontos
11	Alunos que usam a língua gestual ou sistemas de comunicação alternativos devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns que utilizam comunicação alternativa.	Ordinal – Likert 7 pontos
14	Alunos que não conseguem ouvir um discurso de conversação devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns que utilizam comunicação alternativa.	Ordinal – Likert 7 pontos

Quadro 10. Escala ATIES – Itens do Segundo Factor: Acadêmico

Nº	Item	Pretensão na medição	Escala de medida
1	Alunos cujo progresso acadêmico é três ou mais anos inferior ao dos outros alunos do mesmo ano devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns com nível acadêmico inferior.	Ordinal – Likert 7 pontos
5	Alunos cujo progresso acadêmico é um ano inferior ao dos outros alunos do mesmo ano devem estar em turma regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns com nível acadêmico inferior.	Ordinal – Likert 7 pontos
10	Alunos que necessitam de apoio em competências de auto ajuda e em atividades do quotidiano devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns que necessitam de apoio devido às necessidades específicas.	Ordinal – Likert 7 pontos
13	Alunos que necessitam de um currículo alternativo funcional em língua portuguesa e matemática deveriam estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns que utilizam currículo individualizado.	Ordinal – Likert 7 pontos

Quadro 11. Escala ATIES – Itens do Terceiro Factor: Comportamental

Nº	Item	Pretensão na medição	Escala de medida
2	Alunos fisicamente agressivos para com os seus pares devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns com comportamento agressivo .	Ordinal – Likert 7 pontos
8	Alunos verbalmente agressivos para com os seus pares devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns com comportamentos agressivos.	Ordinal – Likert 7 pontos
12	Alunos que não conseguem controlar o seu comportamento e perturbam as atividades devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns que apresentam alteração involuntária de comportamento.	Ordinal – Likert 7 pontos
15	Alunos que não cumprem regras escolares de conduta devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns que apresentam alteração de comportamento.	Ordinal – Likert 7 pontos

Quadro 12. Escala ATIES – Itens do Quarto Factor: Social

Nº	Item	Pretensão na medição	Escala de medida
4	Alunos tímidos e reservados devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns com dificuldade de expressão.	Ordinal – Likert 7 pontos
6	Alunos cujo discurso é de difícil compreensão devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns com dificuldade de expressão.	Ordinal – Likert 7 pontos
9	Alunos com dificuldade em expressar verbalmente os seus pensamentos devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns com dificuldade de expressão.	Ordinal – Likert 7 pontos
16	Alunos pouco assíduos à escola devem estar em turmas regulares.	Atitudes quanto à permanência dos estudantes em classes comuns que não apresentam assiduidade.	Ordinal – Likert 7 pontos

Quadro 13. Escala TEIP – Itens do Primeiro Factor: Eficácia de Instruções Inclusivas

Nº	Item	Pretensão na medição	Escala de medida
5	Eu posso medir com precisão a compreensão dos alunos sobre o que eu ensinei.	Perceção de autoeficácia conforme a compreensão do estudante.	Ordinal – Likert 6 pontos
6	Eu posso proporcionar desafios apropriados para alunos superdotados.	Perceção de autoeficácia na atuação com altas habilidades/superdotação.	Ordinal – Likert 6 pontos

10	Eu confio na minha capacidade de concepção de tarefas de aprendizagem que respondam às necessidades dos alunos com deficiência.	Perceção de autoeficácia na atuação com estratégias de aprendizagens diferenciadas (adequação curricular).	Ordinal – Likert 6 pontos
14.	Eu confio na minha capacidade de por os alunos a trabalhar juntos, em pares ou em pequenos grupos.	Perceção de autoeficácia na atuação com trabalhos em grupo.	Ordinal – Likert 6 pontos
15.	Eu posso usar uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo avaliação de portfólio, testes modificados, avaliação com base no desempenho, etc).	Perceção de autoeficácia na atuação com estratégias diferenciadas de avaliação (adequação curricular).	Ordinal – Likert 6 pontos
18.	Eu sou capaz de dar explicações alternativas ou exemplos, quando os alunos estão confusos.	Perceção de autoeficácia na atuação com estratégias diferenciadas de ensino (adequação curricular).	Ordinal – Likert 6 pontos

Quadro 14. Escala TEIP – Itens do Segundo Factor: Eficácia na Colaboração

Nº	Item	Pretensão na medição	Escala de medida
3.	Eu posso fazer com que os pais se sintam confortáveis em vir para a escola.	Perceção de autoeficácia na atuação com as famílias.	Ordinal – Likert 6 pontos
4.	Eu posso ajudar as famílias a apoiar os seus filhos para que eles tenham sucesso na escola.	Perceção de autoeficácia na atuação com as famílias.	Ordinal – Likert 6 pontos
9.	Eu confio na minha capacidade de envolver os pais das crianças com deficiência nas atividades escolares.	Perceção de autoeficácia na atuação com as famílias.	Ordinal – Likert 6 pontos
12.	Eu posso colaborar com outros profissionais (terapeutas e outros técnicos) na concepção de planos educativos dos alunos com deficiência.	Perceção de autoeficácia na atuação com os serviços de apoio em trabalho de colaboração.	Ordinal – Likert 6 pontos
13.	Eu posso trabalhar com outros profissionais (por exemplo: outros professores, auxiliares) para ensinar os alunos com deficiência na sala de aula.	Perceção de autoeficácia na atuação com os serviços de apoio em trabalho de colaboração.	Ordinal – Likert 6 pontos
16.	Eu confio na minha capacidade de informar os que sabem menos sobre leis e políticas educativas relativas à inclusão de alunos com deficiência.	Perceção de autoeficácia no conhecimento da legislação e políticas públicas.	Ordinal – Likert 6 pontos

Quadro 15. Escala TEIP – Itens do Terceiro Factor: Eficácia na Gerenciamento do Comportamento

Nº	Item	Pretensão na medição	Escala de medida
1.	Eu posso explicar claramente as minhas expectativas sobre o comportamento dos alunos.	Perceção de autoeficácia quanto às expectativas.	Ordinal – Likert 6 pontos
2.	Eu sou capaz de acalmar o aluno que é perturbador ou barulhento.	Perceção de autoeficácia quanto ao manejo de turma e alteração de comportamentos em classe.	Ordinal – Likert 6 pontos
7.	Eu confio na minha capacidade de prevenir comportamentos alterados (disruptivos) em sala, antes que eles ocorram.	Perceção de autoeficácia quanto ao manejo de turma e alteração de comportamentos em classe.	Ordinal – Likert 6 pontos
8.	Eu posso controlar um comportamento disruptivo em sala de aula.	Perceção de autoeficácia quanto ao manejo de turma e alteração de comportamentos em classe.	Ordinal – Likert 6 pontos
11.	Eu sou capaz de fazer com que os alunos respeitem as regras da sala de aula.	Perceção de autoeficácia quanto ao manejo de turma e alteração de comportamentos em classe.	Ordinal – Likert 6 pontos

17.	Eu confio na minha capacidade de lidar com alunos que são fisicamente agressivos.	Percepção de autoeficácia quanto ao manejo de turma e alteração de comportamentos em classe.	Ordinal – Likert 6 pontos
-----	---	--	---------------------------

APÊNDICE E – Estatísticas descritivas do questionário profissional e sociodemográfico

Quadro 4. Amostra dos professores por sexo

		%			
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>válida</i>	<i>% cumulativa</i>
Válido	Homem	65	20,8	20,8	20,8
	Mulher	248	79,2	79,2	100,0
	Total	313	100,0	100,0	

Quadro 5. Tempo de experiência profissional na Secretaria de Educação do DF

		%			
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>% válida</i>	<i>% cumulativa</i>
Válido	Até 03 anos	20	6,4	6,4	6,4
	03 a 10 anos	50	16,0	16,0	22,4
	11-20 anos	103	32,9	32,9	55,3
	21 anos ou mais	140	44,7	44,7	100,0
	Total	313	100,0	100,0	

Quadro 8. Formação continuada pela EAPE

		%			
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>válida</i>	<i>% cumulativa</i>
Válido	Não	85	27,2	27,2	27,2
	Sim	228	72,8	72,8	100,0
	Total	313	100,0	100,0	

Quadro 9. Formação específica do professor em educação especial

		%			
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>% válida</i>	<i>% cumulativa</i>
Válido	Não	190	60,7	60,7	60,7
	Sim	123	39,3	39,3	100,0
	Total	313	100,0	100,0	

Experiência com estudantes com NEE

		%			
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>válida</i>	<i>% cumulativa</i>
Válido	Nenhuma	8	2,6	2,6	2,6
	Pouca	110	35,1	35,1	37,7
	Moderada	142	45,4	45,4	83,1

Muita	53	16,9	16,9	100,0
Total	313	100,0	100,0	

Conhecimento da legislação que ampara os estudantes com NEE

		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>% válida</i>	<i>% cumulativa</i>
Válido	Nenhum	8	2,6	2,6	2,6
	Pouco	116	37,1	37,1	39,6
	Suficiente	86	27,5	27,5	67,1
	Bom	81	25,9	25,9	93,0
	Muito bom	22	7,0	7,0	100,0
	Total	313	100,0	100,0	

Adequação curricular ao estudante com NEE

		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>% válida</i>	<i>% cumulativa</i>
Válido	Nenhum	40	12,8	12,8	12,8
	Pouco	132	42,2	42,2	55,0
	Suficiente	71	22,7	22,7	77,6
	Bom	51	16,3	16,3	93,9
	Muito bom	19	6,1	6,1	100,0
	Total	313	100,0	100,0	

Eficácia docente ao lecionar aos estudantes com NEE

		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>% válida</i>	<i>% cumulativa</i>
Válido	Nenhum	11	3,5	3,5	3,5
	Pouco	93	29,7	29,7	33,2
	Suficiente	95	30,4	30,4	63,6
	Bom	90	28,8	28,8	92,3
	Muito bom	24	7,7	7,7	100,0
	Total	313	100,0	100,0	

Opinião sobre a inclusão de estudantes com NEE

		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>% válida</i>	<i>% cumulativa</i>
Válido	Muito Desvantajosa	6	1,9	1,9	1,9
	Desvantajosa	23	7,3	7,3	9,3
	Indiferente	15	4,8	4,8	14,1
	Vantajosa	197	62,9	62,9	77,0
	Muito Vantajosa	72	23,0	23,0	100,0
	Total	313	100,0	100,0	

**Situação do vínculo empregatício do professor atuante na
Secretaria de Educação do Distrito Federal**

			<i>n</i>	<i>%</i>	<i>% válida</i>	<i>% cumulativa</i>
Válido	Professor contratado temporariamente		39	12,5	12,5	12,5
	Professor efetivo		274	87,5	87,5	100,0
	Total		313	100,0	100,0	

Amostra por idade dos professores

		<i>%</i>			
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>válida</i>	<i>% cumulativa</i>
Válido	25 anos ou menos	4	1,3	1,3	1,3
	26-35 anos	45	14,4	14,4	15,7
	36-45 anos	112	35,8	35,8	51,4
	46 anos ou mais	152	48,6	48,6	100,0
	Total	313	100,0	100,0	

Coordenação Regional de Ensino de atuação dos professores

		<i>%</i>			
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>válida</i>	<i>% cumulativa</i>
Válido	Ceilândia	115	36,7	36,7	36,7
	Entorno	1	0,3	0,3	37,1
	Gama	3	1,0	1,0	38,0
	Guará	7	2,2	2,2	40,3
	Núcleo Bandeirante/Riacho Fundo	2	0,6	0,6	40,9
	Paranoá	1	0,3	0,3	41,2
	Planaltina	1	0,3	0,3	41,5
	Plano Piloto/Cruzeiro	94	30,0	30,0	71,6
	Recanto das Emas	3	1,0	1,0	72,5
	Samambaia	2	0,6	0,6	73,2
	Samambaia e Riacho Fundo I	1	0,3	0,3	73,5
	Santa Maria	2	0,6	0,6	74,1
	Sobradinho	2	0,6	0,6	74,8
	Taguatinga	79	25,2	25,2	100,0
	Total	313	100,0	100,0	

Situação de vínculo empregatício dos professores que atuam na Secretaria de Educação do DF

		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>% válida</i>	<i>% cumulativa</i>
Válido	Professor contratado temporariamente	39	12,5	12,5	12,5
	Professor efetivo	274	87,5	87,5	100,0
	Total	313	100,0	100,0	

Função exercida pelo professor

		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>% válida</i>	<i>% cumulativa</i>
Válido	Área administrativa	7	2,2	2,2	2,2
	Professor da Educação Especial	21	6,7	6,7	8,9
	Professor de AEE	28	8,9	8,9	17,9
	Professor do Ensino Regular	257	82,1	82,1	100,0
	Total	313	100,0	100,0	

Nível de atuação do professor por segmento

		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>% válida</i>	<i>% cumulativa</i>
Válido	Educação Infantil	13	4,2	4,2	4,2
	Educação Precoce	1	0,3	0,3	4,5
	Educação Profissional integrada ao 3º Segmento da EJA	1	0,3	0,3	4,8
	EF 1 ao 5 ano e EJA 1segmento	1	0,3	0,3	5,1
	EJA	1	0,3	0,3	5,4
	Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	103	32,9	32,9	38,3
	Ensino Fundamental 6º ao 9º ano	107	34,2	34,2	72,5
	Ensino fundamental e Médio	1	0,3	0,3	72,8
	Ensino Médio	80	25,6	25,6	98,4
	Formação de professores/eape	1	0,3	0,3	98,7
	Readaptação	1	0,3	0,3	99,0
	Readaptada	1	0,3	0,3	99,4
	Sala de Recursos	1	0,3	0,3	99,7
	Todos os níveis	1	0,3	0,3	100,0
	Total	313	100,0	100,0	

Nível de formação profissional dos professores

		%			
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>válida</i>	<i>% cumulativa</i>
Válido	Superior completo	59	18,8	18,8	18,8
	Especialização Latu Sensu	229	73,2	73,2	92,0
	Mestrado	21	6,7	6,7	98,7
	Doutorado	4	1,3	1,3	100,0
	Total	313	100,0	100,0	

APÊNDICE F –Estatísticas descritivas das escalas ATIES E TEIP

Escala de Atitudes Face à Inclusão (ATIES): estatísticas descritivas (*M*, *DP*), saturações factoriais (*s*) da matriz padrão, comunalidades (*h²*), eigenvalue e variância explicada, correlação item-total corrigida e alpha de Cronbach (α) se o item for excluído

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>s</i>	<i>h²</i>	<i>r</i> item-total corrigida	<i>a se item</i> excluído
Alunos cujo progresso académico é três ou mais anos inferior ao dos outros alunos do mesmo ano devem estar em turmas regulares.	3.86	1.91	.531	.282	.462	.900
Alunos que não conseguem se mover sem ajuda de outros devem estar em turmas regulares.	5.51	1.77	.585	.342	.515	.897
Alunos cujo progresso académico é um ano inferior ao dos outros alunos do mesmo ano devem estar em turma regulares.	6.10	1.45	.577	.333	.508	.897
Alunos cujo discurso é de difícil compreensão devem estar em turmas regulares.	5.68	1.53	.691	.477	.623	.892
Alunos que não conseguem ler textos impressos e necessitam do uso de Braille devem estar em turmas regulares.	5.19	1.88	.629	.395	.554	.895
Alunos verbalmente agressivos para com os seus pares devem estar em turmas regulares.	4.95	1.77	.637	.405	.568	.894
Alunos com dificuldade em expressar verbalmente os seus pensamentos devem estar em turmas regulares.	5.86	1.41	.691	.477	.619	.893
Alunos que necessitam de apoio em competências de auto ajuda e em atividades do quotidiano devem estar em turmas regulares.	5.44	1.65	.770	.594	.703	.889
Alunos que usam a língua gestual ou sistemas de comunicação alternativos devem estar em turmas regulares.	5.27	1.73	.710	.504	.646	.891
Alunos que não conseguem controlar o seu comportamento e perturbam as atividades devem estar em turmas regulares.	4.66	1.81	.712	.507	.653	.891
Alunos que necessitam de um currículo alternativo funcional em língua portuguesa e matemática deveriam estar em turmas regulares.	5.13	1.71	.775	.600	.715	.888
Alunos que não conseguem ouvir um discurso de conversação devem estar em turmas regulares.	4.90	1.69	.797	.635	.740	.887
Alunos que não cumprem regras escolares de conduta devem estar em turmas regulares.	4.89	1.93	.637	.406	.570	.895
Alunos pouco assíduos à escola devem estar em turmas regulares.	5.71	1.63	.539	.291	.475	.898
Eigenvalue			6.25			
% variância explicada			44.63			
<u>Alpha de Cronbach (α)</u>			<u>.90</u>			

Teacher Efficacy Inclusive Practices (TEIP): estatísticas descritivas (*M*, *DP*), saturações factoriais (*s*), comunalidades (*h²*), eigenvalue e variância explicada para a solução bifactorial (*F1* e *F2*), correlação item-total corrigida e alpha de Cronbach (α) se o item for excluído

	<i>s</i>					<i>r</i> item-total	<i>a</i> se item
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>h²</i>	corrigida	excluído
EII1 Eu posso usar uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo avaliação de portfólio, testes modificados, avaliação com base no desempenho, etc).	5.14	.91	.876	-.174	.650	.595	.907
EII2 Eu sou capaz de dar explicações alternativas ou exemplos, quando os alunos estão confusos.	5.05	.96	.725	.107	.612	.685	.904
EII3 Eu confio na minha capacidade de concepção de tarefas de aprendizagem que respondam às necessidades dos alunos com deficiência.	4.28	1.13	.480	.318	.480	.642	.905
EII6 Eu confio na minha capacidade de por os alunos a trabalhar juntos, em pares ou em pequenos grupos.	5.01	.87	.716	.124	.615	.691	.904
EMB7 Eu confio na minha capacidade de prevenir comportamentos alterados (disruptivos) em sala, antes que eles ocorram.	3.81	1.21	-.005	.840	.702	.613	.906
EMB8 Eu posso controlar um comportamento disruptivo em sala de aula.	3.81	1.15	-.064	.865	.698	.570	.907
EMB9 Eu sou capaz de acalmar o aluno que é perturbador ou barulhento.	4.25	1.09	.019	.731	.548	.541	.908
EMB10 Eu sou capaz de fazer com que os alunos respeitem as regras da sala de aula.	4.72	.99	.366	.495	.555	.667	.904
EMB11 Eu confio na minha capacidade de lidar com alunos que são fisicamente agressivos.	3.70	1.29	.069	.753	.622	.608	.906
EC13 Eu posso ajudar as famílias a apoiar os seus filhos para que eles tenham sucesso na escola.	4.85	1.02	.608	.105	.443	.576	.907
EC15 Eu posso trabalhar com outros profissionais (por exemplo: outros professores, auxiliares) para ensinar os alunos com deficiência na sala de aula.	4.95	1.01	.851	-.142	.626	.603	.906
EC16 Eu confio na minha capacidade de envolver os pais das crianças com deficiência nas atividades escolares.	4.30	1.21	.513	.325	.531	.676	.904
EC17 Eu posso fazer com que os pais se sintam confortáveis em vir para a escola.	4.89	1.07	.528	.201	.423	.580	.907
EC18 Eu posso colaborar com outros profissionais (terapeutas e outros técnicos) na concepção de planos educativos dos alunos com deficiência.	4.86	1.02	.878	-.164	.658	.610	.906
EC19 Eu confio na minha capacidade de informar os que sabem menos sobre leis e políticas educativas relativas à inclusão de alunos com deficiência.	4.53	1.13	.530	.149	.379	.541	.908
Eigenvalue			6.84	1.70			

	M	DP	F1	F2	h2	r item-total corrigida	alpha se item excluído
% variância explicada			45.62	11.34			
<u>Alpha de Cronbach (α global = .912)</u>			<u>.893</u>	<u>.848</u>			

Estatísticas descritivas e matriz de Correlações de Spearman com as variáveis ordinais (N = 313)

	Escala de medida	Mínimo	Máximo	Média (mediana)	Desvio Padrão	AFI	EIIC	EMB
ATIES- Atitudes Face à Inclusão	1 a 7	1.07	7.00	5.22	1.13	1.000	.435**	.413**
Teacher Efficacy Inclusive Practices								
EIIC - Eficácia em instruções e colaboração	1 a 6	1.20	6.00	4.79	.74		1.000	.580**
EMB - Eficácia em Gerenciamento do Comportamento	1 a 6	1.00	6.00	4.06	.91		.580**	1.000
Experiência docente com alunos com NEE	0 a 3	0	3	(2)		.211**	.285**	.266**
Conhecimento da legislação que ampara os estudantes com NEE	0 a 4	0	4	(2)		.265**	.413**	.343**
Adequação curricular ao estudante com NEE	0 a 4	0	4	(1)		.283**	.396**	.325**
Eficácia docente ao lecionar aos estudantes com NEE	0 a 4	0	4	(2)		.378**	.424**	.437**
Opinião sobre a inclusão de estudantes com NEE	1 a 5	1	5	(4)		.474**	.424**	.355**

** $p < .001$

Quadro 27. Atitudes face à inclusão e práticas de eficácia em função do sexo dos docentes: pontuações médias, desvios-padrão, posto médio e soma dos postos para o teste de Mann-Whitney e magnitude do efeito experimental (g de Hedges)

-0.349

Sexo:	Masculino (n = 65)				Feminino (n = 248)				Mann-Whitney z	g de Hedges
	M	DP	Posto Médio	Soma de Postos	M	DP	Posto Médio	Soma de Postos		
Atitudes Face à Inclusão	5.05	1.18	142.56	9266.50	5.27	1.11	160.78	39874.50	-1.45	-0.20
EIIC Instruções inclusivas e colaboração	4.57	.83	127.45	8284.50	4.84	.71	164.74	40856.50	-2.96**	-0.37
EMB Gerenciamento do comportamento	4.09	1.02	158.92	10330.00	4.05	.88	156.50	38811.00	- .193	0.044

** $p < .01$

Quadro 28. Atitudes face à inclusão e práticas de eficácia em função da formação específica ou alguma formação pela EAPE: pontuações médias, desvios-padrão, posto médio e soma dos postos para o teste de Mann-Whitney e magnitude do efeito experimental (g de Hedges)

Formação específica ou alguma formação pela EAPE:	Não (n = 190)				Sim (n = 123)				Mann-Whitney z	g de Hedges
	M	DP	Posto Médio	Soma de Postos	M	DP	Posto Médio	Soma de Postos		
ATIESA Atitudes Face à Inclusão	5.13	1.08	147.26	27979.00	5.37	1.20	172.05	21162.00	-2.37*	-0.21
EIIC Instruções inclusivas e colaboração	4.65	.78	138.72	26357.50	5.00	.62	185.23	22783.50	-4.45***	-0.48
EMB Gerenciamento	3.95	.90	144.12	27382.50	4.23	.90	176.90	21758.50	-3.14**	-0.31

Formação específica ou alguma formação pela EAPE:	Não (n = 190)				Sim (n = 123)				Mann-Whitney	g de Hedges
	M	DP	Posto Médio	Soma de Postos	M	DP	Posto Médio	Soma de Postos		
									z	

do comportamento

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Quadro 29. Atitudes face à inclusão, eficácia de instruções inclusivas e colaboração e eficácia no gerenciamento do comportamento com variáveis idade, Coordenação Regional de Ensino que atua, função exercida, nível que leciona, nível de formação profissional, tempo de experiência docente em aplicação do teste de Kruskal-Wallis (X^2)

	Idade	Coordenação Regional de Ensino de atuação	Função exercida	Nível que leciona	Nível de formação profissional	Tempo de experiência
Atitudes Face à Inclusão – AFI	.939	.160	.114	.000	.001	.722
Instruções inclusivas e colaboração – EIIC	.70	.341	.002	.000	.083	.243
Gerenciamento do comportamento - EMB	.580	.334	.295	.002	.099	.167

* $p < .05$

Quadro 30. Atitudes face à inclusão e práticas de eficácia em função da Coordenação Regional de Ensino em que atua: pontuações médias, desvios-padrão, estatística de Welch e magnitude do efeito experimental (η^2_p)

Coordenação Regional de Ensino em que atua:	Ceilândia (n = 115)		Outras (n = 25)		Plano Piloto/Cruzeiro (n = 94)		Taguatinga (n = 79)		Welch	η^2_p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Atitudes Face à Inclusão	5.36	1.08	5.17	1.26	5.38	.99	4.87	1.25	3.37*	.036

Coordenação Regional de Ensino em que atua:		Ceilândia (n = 115)	Outras (n = 25)	Plano Piloto/Cruzeiro (n = 94)		Taguatinga (n = 79)		Welch	η^2_p		
EIIIC Instruções inclusivas e colaboração		4.86	.60	4.90	.66	4.82	.74	4.60	.91	1.80	.022
EMB Gerenciamento do comportamento		4.15	.86	3.95	.90	4.09	.94	3.94	.93	0.99	.010

* $p = .022$

Atitudes face à inclusão e práticas de eficácia em função da Função exercida: pontuações médias, desvios-padrão, postos médios, teste de Kruskal-Wallis (X^2) e magnitude do efeito experimental

Função exercida:	Área administrativa (n = 7)			Professor da Educação Especial (n = 21)			Professor de AEE (n = 28)			Professor do Ensino Regular (n = 257)			X^2	η^2
	M	DP	Posto médio	M	DP	Posto médio	M	DP	Posto médio	M	DP	Posto médio		
Atitudes Face à Inclusão	5.21	.61	144.93	5.26	1.21	163.95	5.58	1.30	195.52	5.18	1.11	152.56	5.94	.003
EIIIC Instruções inclusivas e colaboração	5.29	.50	219.07	5.10	.68	198.31	5.08	.51	192.82	4.71	.76	148.03	14.63**	.031
EMB Gerenciamento do comportamento	4.26	1.08	168.29	4.36	.91	190.02	4.21	.68	166.04	4.01	.92	153.01	3.70	.000

* $p = .002$

Atitudes face à inclusão e práticas de eficácia em função do Nível que leciona: pontuações médias, desvios-padrão, teste de Kruskal-Wallis (X^2) e magnitude do efeito experimental (η^2)

Função exercida:	Ensino Fundamental 1º ao 5º ano (n = 103)			Ensino Fundamental 6º ao 9º ano (n = 107)			Ensino Médio (n = 80)			Outros (n = 23)			X^2	η^2
	M	DP	Posto médio	M	DP	Posto médio	M	DP	Posto médio	M	DP	Posto médio		

Função exercida:	Ensino Fundamental 1º ao 5º ano (<i>n</i> = 103)			Ensino Fundamental 6º ao 9º ano (<i>n</i> = 107)			Ensino Médio (<i>n</i> = 80)			Outros (<i>n</i> = 23)			X^2	η^2
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Posto médio</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Posto médio</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Posto médio</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Posto médio</i>		
Atitudes Face à Inclusão	5.49	1.06	179.25	5.08	1.13	144.43	4.95	1.13	133.65	5.69	1.13	197.07	18.13***	.043
EIIC Instruções inclusivas e colaboração	4.90	.68	172.72	4.72	.77	148.43	4.62	.74	132.84	5.19	.66	210.50	17.87***	.042
EMB Gerenciamento do comportamento	4.21	.90	172.41	3.92	1.03	146.36	3.92	.69	137.29	4.53	.71	206.04	15.10**	.033

** $p < .01$ *** $p < .001$

Atitudes face à inclusão e práticas de eficácia em função do Nível de formação profissional: pontuações, médias, desvios-padrão, teste de Kruskal-Wallis (X^2) e magnitude do efeito experimental (η^2)

do Nível de formação profissional:	Superior completo (<i>n</i> = 59)			Especialização Latu Sensu (<i>n</i> = 229)			Mestrado/Doutorado (<i>n</i> = 25)			X^2	η^2
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Posto médio</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Posto médio</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Posto médio</i>		
Atitudes Face à Inclusão	4.88	1.20	129.83	5.25	1.10	158.43	5.81	.99	208.00	32.32**	.091
EIIC Instruções inclusivas e colaboração	4.65	.76	138.19	4.80	.73	158.84	4.97	.78	184.56	4.98	.003
EMB Gerenciamento do comportamento	3.90	1.03	144.84	4.07	.87	156.42	4.39	.90	191.00	4.63	.002

** $p = .001$

Quadro 33. Total (%) de palavras na fonte, parágrafos na fonte, nós codificados, referências de texto e percentual codificado na fonte aos coordenadores

Entrevistas	Total de palavras na fonte		Total de parágrafos na fonte		Nós codificados na fonte		% de codificação em cada fonte	Número de referências de texto	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%		<i>n</i>	%
	Coordenadores 1	1687	9.96	31	13.42	14		14.74	75.20
Coordenadores 2	2826	16.68	31	13.42	12	12.63	82.86	48	14.63
Coordenadores 3	2512	14.83	34	14.72	14	14.74	82.94	58	17.68
Coordenadores 4	2946	17.39	30	12.99	14	14.74	81.67	56	17.07
Coordenadores 5	2190	12.93	34	14.72	14	14.74	80.33	35	10.67
Coordenadores 6	2182	12.88	35	15.15	13	13.68	81.50	40	12.20
Coordenadores 7	2597	15.33	36	15.58	14	14.74	85.97	53	16.16
Total	16940	100	231	100	95	100	Média de codificação = 81.49%	328	100

Total (%) de palavras na fonte, parágrafos na fonte, nós codificados, referências de texto e percentual codificado na fonte aos diretores

Entrevistas	Total de palavras na fonte		Total de parágrafos na fonte		Nós codificados na fonte		% de codificação em cada fonte	Número de referências de texto	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		<i>n</i>	%
	Diretores 1	1560	6.65	44	13.25	12		13.04	73.88
Diretores 2	4796	20.44	49	14.76	13	14.13	69.11	81	16.98
Diretores 3	2995	12.76	49	14.76	12	13.04	84.47	55	11.53
Diretores 4	2502	10.66	50	15.06	14	15.22	76.28	58	12.16
Diretores 5	3743	15.95	49	14.76	14	15.22	76.65	94	19.71
Diretores 6	2902	12.37	44	13.25	14	15.22	84.05	68	14.26
Diretores 7	4969	21.17	47	14.16	13	14.13	84.04	82	17.19
Total	23467	100	332	100	92	100	Média de codificação = 78.35%	477	100

Quadro 35. Número de fontes, referências de codificação, número de palavras codificadas e número de parágrafos codificados por categorias relativas às entrevistas realizadas aos Coordenadores

Categorias	Subcategorias	Fontes	Referências	Palavras codificadas	Parágrafos codificados
1. Modelo Inclusivo no DF	• Estrutura	7	30	778	30
	1.2 Práticas pedagógicas	7	20	1193	21
	1.3 Dificuldades encontradas	7	49	2226	49
2. Eficácia Docente	2.1 Formação docente / Incentivo	7	15	428	16
	2.2 Formação docente específica para a educação inclusiva	7	27	884	27
	2.3 Práticas diferenciadas de sucesso	7	23	1431	24
3. Relação Atitudinal	3.1 Aceitação	7	20	772	24
	3.2 Colaboração	7	17	605	18
	3.3 Benefícios	7	14	491	15
	3.4 Desafios para a inclusão de alunos com NEE	6	17	792	17
	3.5 Perfil do aluno nas classes regulares	6	19	710	19
	3.6 Entraves da educação inclusiva	7	26	1592	26
4. Condições para Manutenção da Educação Inclusiva	4.1 Escolas efetivas	6	16	606	16
	4.2 Fatores de importância	7	35	1671	36
Total		<i>M</i> = 6.76	<i>N</i> = 328	<i>N</i> = 14179	<i>N</i> = 338

Número de fontes, referências de codificação, número de palavras codificadas e número de parágrafos codificados por categorias relativas às entrevistas realizadas aos Diretores

Categories	Subcategorias	Fontes	Referências	Palavras codificadas	Parágrafos codificados
1. Modelo Inclusivo no DF	• Estrutura	7	22	577	22
	1.2 Práticas pedagógicas	6	16	440	19
	1.3 Dificuldades encontradas	7	62	2732	65
	2.1 Formação docente / Incentivo	6	14	966	14
	2.2 Formação docente específica para a educação inclusiva	7	39	1345	48
2. Eficácia Docente	2.3 Práticas diferenciadas de sucesso	6	27	1528	30
3. Relação Atitudinal	3.1 Aceitação	7	29	741	36
	3.2 Colaboração	5	11	434	11
	3.3 Benefícios	6	27	805	28
	3.4 Desafios para a inclusão de alunos com NEE	7	43	1892	44
	3.5 Perfil do aluno nas classes regulares	7	32	1296	32
	3.6 Entraves da educação inclusiva	7	60	1973	63
4. Condições para Manutenção da Educação Inclusiva	4.1 Escolas efetivas	7	20	770	22
	4.2 Fatores de importância	7	75	3237	76
Total		<i>M</i> = 6.57	<i>N</i> = 477	<i>N</i> = 18736	<i>N</i> = 510

Categorias e subcategorias emergentes das entrevistas realizadas aos Coordenadores

Categories	Referências		Subcategorias	Referências	
	<i>n</i>	%		<i>n</i>	%
1. Modelo Inclusivo no DF	99	30.18	1.1 Estrutura	30	9.15
			1.2 Práticas pedagógicas	20	6.10
			1.3 Dificuldades encontradas	49	14.94
2. Eficácia Docente	65	19.82	2.1 Formação docente / Incentivo	15	4.57
			2.2 Formação docente	27	8.23

			específica para a educação inclusiva		
			2.3 Práticas diferenciadas de sucesso	23	7.01
3.Relação Atitudinal	113	34.45	3.1 Aceitação	20	6.10
			3.2 Colaboração	17	5.18
			3.3 Benefícios	14	4.27
			3.4 Desafios para a inclusão de alunos com NEE	17	5.18
			3.5 Perfil do aluno nas classes regulares	19	5.79
			3.6 Entraves da educação inclusiva	26	7.93
4.Condições para Manutenção da Educação Inclusiva	51	15.55	4.1 Escolas efetivas	16	4.88
			4.2 Fatores de importância	35	10.67
Total:	328	100.0	Total:	328	100.0

Categorias e subcategorias emergentes das entrevistas realizadas aos Diretores

Categorias	Referências		Subcategorias	Referências	
	<i>N</i>	%		<i>n</i>	%
1.Modelo Inclusivo no DF	100	20.96	1.1Estrutura	22	4.61
			1.2 Práticas pedagógicas	16	3.35
			1.3 Dificuldades encontradas	62	13.00
2.Eficácia Docente	80	16.77	2.1 Formação docente / Incentivo	14	2.93
			2.2 Formação docente específica para a educação inclusiva	39	8.18
			2.3 Práticas	27	5.66

			diferenciadas de sucesso		
3.Relação Atitudinal	202	42.35	3.1 Aceitação	29	6.08
			3.2 Colaboração	11	2.31
			3.3 Benefícios	27	5.66
			3.4 Desafios para a inclusão de alunos com NEE	43	9.02
			3.5 Perfil do aluno nas classes regulares	32	6.71
			3.6 Entraves da educação inclusiva	60	12.58
4.Condições para Manutenção da Educação Inclusiva	95	19.92	4.1 Escolas efetivas	20	4.19
			4.2 Fatores de importância	75	15.73
Total:	477	100.0	Total	477	100.0

APÊNDICE G – Guião de entrevista para os coordenadores

Objetivos	Questões
<ul style="list-style-type: none">• Modelo inclusivo da Rede Pública do DF	<ul style="list-style-type: none">- Todas as escolas públicas do DF são consideradas inclusivas, excetuando-se os Centros de Ensino Especial, que atendem casos específicos de pessoas com deficiência. Qual sua opinião sobre a educação inclusiva adotada no DF?- Atualmente, quais são as dificuldades enfrentadas para manter a educação inclusiva nas escolas da rede pública do DF? Você acredita que exista algum entrave para a efetiva educação inclusiva? Até que ponto a inclusão é de fato uma prática?
<ul style="list-style-type: none">• Eficácia docente	<ul style="list-style-type: none">- Os professores da rede pública de ensino não podem se negar a lecionar às pessoas com deficiência e outras necessidades especiais. Você acredita que os professores devem ter conhecimentos específicos para lecionar a uma classe inclusiva? Há algum incentivo na rede pública de ensino para os professores que atuam em classes inclusivas?- Acha pertinente que os professores devem ter formação na área da educação especial para trabalhar com a educação inclusiva no ensino regular?- Os professores são eficazes em sua prática pedagógica dentro da educação inclusiva? Que dificuldades encontram?
<ul style="list-style-type: none">• Relação atitudinal	<ul style="list-style-type: none">- Os professores aceitam que as pessoas com deficiência e outras necessidades especiais devem estar em classes regulares? Justifique-se.- Com toda rede de apoio disponibilizada pela Secretaria de Educação às pessoas com deficiência como a Sala de Recursos e a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, os professores se sentem mais confortáveis em desenvolver um trabalho voltado para a educação inclusiva? Explique.- Quais são os benefícios de incluir os estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais em classes regulares? E quais as desvantagens?
<ul style="list-style-type: none">• Condições para a manutenção da escola inclusiva	<ul style="list-style-type: none">- Qual é sua sugestão para que as escolas públicas se tornem de fato mais inclusivas?- Até que ponto concorda com a educação inclusiva?- Quais os fatores que considera importantes para a educação inclusiva ser bem sucedida?

APÊNDICE H – Guião de entrevista para os diretores

Objetivos	Questões
<ul style="list-style-type: none">• Modelo inclusivo da Rede Pública do DF	<ul style="list-style-type: none">- Todas as escolas públicas do DF são consideradas inclusivas, excetuando-se os Centros de Ensino Especial, que atendem casos específicos de pessoas com deficiência. A sua escola pode ser considerada efetivamente inclusiva? As práticas pedagógicas adotadas em sua escola contemplam o modelo da inclusão?- Que tipo de deficiência/transtorno ou outras necessidades, em sua opinião, poderiam ser admitidos nas classes regulares da rede pública de ensino do DF?- Atualmente, quais são as dificuldades enfrentadas para manter a educação inclusiva em sua escola? Você acredita que exista algum entrave para que a educação realmente seja inclusiva?
<ul style="list-style-type: none">• Eficácia docente	<ul style="list-style-type: none">- Os professores da rede pública de ensino não podem se negar a lecionar às pessoas com deficiência e outras necessidades especiais. Você acredita o professor para lecionar em classes inclusivas deve ter conhecimentos específicos?-Você consegue perceber se existe diferença em relação às práticas pedagógicas de sucesso do professor com formação específica e do professor sem formação na área da Educação Especial?- Acha pertinente que os professores devem ter formação na área da educação especial para trabalhar com a educação inclusiva no ensino regular? Há algum incentivo para o professor participar de formação continuada?- Os professores da sua escola são eficazes ao trabalhar na visão inclusiva?
<ul style="list-style-type: none">• Relação atitudinal	<ul style="list-style-type: none">- Os professores de sua escola aceitam que as pessoas com deficiência e outras necessidades especiais devem estar em classes regulares? Justifique-se.- Como sua escola contribui para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais? Que tipo de suporte é necessário para lecionar a uma classe inclusiva? É capaz de elencar algum suporte já existente?-Os professores da sua escola apresentam um comportamento favorável ao desenvolver um trabalho voltado para a educação inclusiva? Explique.- Quais são os desafios encontrados ao incluir estudantes com deficiência e/ou outras necessidades educacionais especiais?- Quais são os benefícios de incluir os estudantes com

deficiência e outras necessidades educacionais especiais em classes regulares? E os malefícios? Os professores da sua escola partilham da mesma ideia?

- **Condições para a manutenção da escola inclusiva**
 - Qual é sua sugestão para que as escolas públicas se tornem de fato mais inclusivas?
 - Até que ponto concorda com a educação inclusiva?
 - Quais os fatores que considera importantes para a educação inclusiva ser bem sucedida?
-

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. Em A. S. Moreira, *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-46). Goiânia: AB.
- Abric, J. C. (2001). O estudo experimental das representações sociais. Em D. Jodelet, *As representações sociais* (pp. 155-171). Rio de Janeiro: UERJ.
- Abric, J.-C. (2005). A zona muda das representações sociais. Em D.C. Oliveira & P. H. F. Campos, *Representações sociais: Uma teoria sem fronteiras* (pp. 23-34). Rio de Janeiro: Museu da República
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50, 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T).
- Ajzen, I. (2012). The Theory of Planned Behaviour, In P. A. M. Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (pp. 438-459). <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n22>.
- Alferes, V. R. (1997). *Investigação científica em psicologia. Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Alferes, V. R. (2012). *Methods of randomization in experimental design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology*. (pp. 798-844). Clark University Press.
- Almeida, A. M. (2009). Abordagem societal das representações sociais. *Sociedade e Estado*, 24 (3), 713-737.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1995). *SPSS: A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, J., Bellosi, T. & Ferreira, E. (2015). Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10, 643-660. <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7917>.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Edições Psiquilibrios.
- Alves-Mazzotti, A. (2008). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Múltiplas Leituras*, 18-43. doi: 10.15603/1982-8993/ml.v1n1p18-43.
- Amado, J. S. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação. Material de apoio à unidade curricular Investigação Educacional II*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J.(2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. Sísifo. *Revista de Ciências da*

Educação, 8, 75-86.

- Anache, A. (2011). Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: Desafios para o professor. In A. Martinez, & M. Tacca (Eds.), *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*, (pp. 109-138). Campinas: Alínea.
- Anache, A., Rovetto, S., & Oliveira, R. (2014). Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no ensino superior. *Revista de Educação Especial*, 27(49), 299-312. <https://doi.org/10.5902/1984686X9037>.
- Andrews, F. M., Klem, L., Davidson, T. N., O'Malley, P. M., & Rodgers, W. L. (1981). *A guide for selecting statistical techniques for analyzing social science data*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Araújo, R. B. (1994). *Guerra e paz: Casagrande & senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Araújo, M., & Moura, O. (2011). Estrutura factorial da general Self-efficacy scale (escala de auto-eficácia geral) numa amostra de professores portugueses. *Laboratório de Psicologia*, 9(1), 95-105. <https://doi.org/10.14417/lp.638>.
- Arishi, L., & Boyle, C. & Lauchlan, F.. (2017). Inclusive education and the politics of difference: considering the effectiveness of labeling in special education. *Educational & Child Psychology*, 34(4), 9-19.
- Aronson, E., Wilson, T., & Akert, R. (2002). *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: LTC.
- Ashton, P. T. (1984) Teacher efficacy: a motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 141-152, 1984.
- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens*. São Paulo: Vozes.
- Avramidis, E. (2010). Social relationship of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behavior. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513550>.
- Avramidis, E. (2013). Self concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary school. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006>.
- Avramidis, E., & Aroni, K. (2020). "With a little help from my best friend...": exploring the social functioning of students with moderate learning difficulties in inclusive educational settings. *International Journal of Educational Research*, 103, 101640. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101640>.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>.

- Avramidis, E. & Toulia, A. (2020). Attitudes and Inclusion of Students with Special Educational Needs in Regular Schools. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1237>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school in on local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>.
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teacher's attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictor of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research of Special Educational Needs*, 19, 49-59 <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>.
- Balboa, C. & Fernández, P. (2021). Actitudes del profesorado de secundaria hacia estudiantes com diagnóstico de transtorno mental en colegios de la provincia de Concepción y Diguillín: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 283-298. <https://doi.org/10.6018/rie.428681>
- Bampi, L.; Guilhem, D. & Alves, E. (2010). Modelo social: un nuevo abordaje para el tema deficiencia. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(4), 816-823. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000400022>.
- Bandura, A. (1986). Self-efficacy. In A. Bandura (Ed.), *Social foundations of thought and action a social cognitive theory*, (pp. 390-453). New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997a). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University.
- Bandura, A. (1997b). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barbetta, P. A. (2012). *Estatística aplicada às ciências sociais*. Florianópolis: UFSC.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barsalou, L. W. (1991). Deriving categories to achieve goals. In G. H. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*, 1-64. New York: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60120-6](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60120-6).
- Barsalou, L. W. (2007). Representation and knowledge in memory. In E. Smith & S. M. Kosslyn (Eds.), *Cognitive Psychology: Mind and Brain* (pp. 147-191). New York: Prentice-Hall.
- Barsalou, L. W. (2009). Simulation, situated conceptualization, and prediction. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 1281-1289. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0319>.

- Barsalou, L. W. (2009). Situation Concepts. In *The Cambridge Handbook of Situation Cognition* (pp 236-263). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barsalou, L. W. (2010). Ad hoc categories. In P. C. Hogan, *The Cambridge Encyclopedia of Language Science* (pp. 86-87). New York: Cambridge University Press.
- Batista, A., & Tacca, M. (2011). Errata: Onde se lê deficiente mental, leia-se criança que aprende como sujeito de possibilidades. In A. Martinez, & M. Tacca (Orgs), *Possibilidades de aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*, (pp. 139-152). Campinas: Alínea.
- Batista, C. A. (2011). Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental. In M. Montoan, *O desafio das diferenças nas escolas*, (pp. 121-129). Petrópolis: Vozes.
- Bertoni, L. M. & Galinkin, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In Mororó, L. P., Couto, M. E. S. & Assis, R. A. M. orgs. *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: Concepções e trajetórias* [on-line], 101-122. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017. <https://doi.org/10.7476/9788574554938.005>.
- Beyer, H. O. (2002). Integração e inclusão escolar: reflexões em torno da experiência alemã. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 8(2), 157-168.
- Bidarra, M. G. (1986). O estudo das representações sociais: considerações teórico-conceituais e metodológicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 20, 367-390.
- Bock, A. M., Furtado, O., & Teixeira, M. (2009). *Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bowman, I.(1986). Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation. UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education*, 1, 29–38. 1986.
- Braghirolli, E. M., Bisi, G. P., Rizzon, L., & Nicolletto, U. (1990). *Psicologia Geral*. Porto Alegre: Vozes.
- Constituição Política do Império do Brasil (1824). Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Constituição Política da República dos Estados Unidos do Brasil (1934). Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional.
- Constituição da República Federativa do Brasil (1967). Brasília, DF: Congresso Nacional.
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal.
- Britto, T. (2013). *O que é que a Finlândia tem? Notas sobre um sistema educacional de alto desempenho*. Brasília: Senado Federal.

- Bzuneck, J. A. (1996). Crenças de autoeficácia de professoras do 1º grau e sua relação com as outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 48(4), 57-89.
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do professor. In E. Boruchovitch, & J. Bzuneck (Orgs), *A motivação do aluno: Contribuições para a psicologia contemporânea*, 116-133. Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2017). Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, 30(59), 697-707.
- Bzuneck, J., & Guimarães, S. E. (2003). Crenças de eficácia de professores. *Psico-USF*, 8, 137-143.
- Cabral, L. (2017). Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. *Revista de Educação PUC Campinas*, 22(3), 371-387. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n3a3826>.
- Caixeta, J. E., Santos, P. F., Sousa, M. A., Silva, R. L., Costa, D. S., & Lima, L. M. (2020). Competências docentes para atuação na educação inclusiva. In J. E. Caixeta, M. A. Sousa, P. F. Santos, & R. L. Silva (Orgs), *Inclusão, educação e psicologia: mediações possíveis em diferentes espaços de aprendizagem*, 23-42. Campos dos Goytacases: Encontrografia.
- Carita, A. & Carvalho, C. (2016). Qualidade inclusiva da escola. Representações da comunidade educativa de uma escola frequentada por um aluno com Síndrome de Asperger. *Revista Lusófona de Educação*, 34(34), 107-126.
- Cavazza, N. (2008). *Psicologia das atitudes das opiniões*. São Paulo: Loyola.
- Cavaleiro, J. , Mónico, L., Oliveira, D., & Parreira, P. (2018). Representações sociais: conceitos básicos e funções. *Análise das representações sociais e do impacto da aquisição de competências em empreendedorismo dos estudantes do Ensino Superior Politécnico*, 15-32.
- Chambers, D.& Forlin, C. (2021). An historical review from exclusion to inclusion in Western Australia across the past five decades: what have we learnt? *Education Sciences*, 11(3), 119. doi: 10.3390/educsci11030119.
- Chamon, E. M., & Moreira, A. (2015). *Ser professor: Representação social e construção identitária*. Curitiba: Appris.
- Chao, C., Sze, W., Chow, E., Forlin, C., & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 360-369. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>.
- Chicon, J. F. (2013) *Jogo, mediação pedagógica e inclusão: A práxis pedagógica*. Vitória: Edufes.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Corrêa, V., & Stauffer, A. B. (2008). Educação inclusiva: Repensando políticas, culturas e práticas na escola pública. In M.Santos & M.Paulino (Orgs), *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas* (pp.123-142). São Paulo: Cortez.
- Correia, M. A. & Sarmento, A. G. (2021). Representações sociais sobre pessoas com deficiência e seu impacto na efetividade da inclusão social. *Revista Mundi Sociais e Humanidades*, 6(1):108, 1-26.
- Costa, W. A., & Almeida, A. M. (2000). A construção social do bom professor. In A. Moreira, & D. Oliveira, *Estudos interdisciplinares de representação social*, 251-269. Goiânia: AB.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ªed.). Coimbra: Almedina.
- Crusoé, N. M. (2004). A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *Aprender - Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*, 105-114.
- Dany, L., Urdapilleta, I., & Lo Mônaco, G. (2015). Free associations and social representations: some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. *Quality & Quantity*, 49, 489-507. doi: 10.1007/s11135-014-0005-z.
- Deschamps, J. C.-C. (1982). *L'échec scolaire: Elève modèle ou modèles d'élèves*. Lausanne: Pierre-Marcel Favre.
- Dias, P. C. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas Educacionais*, 25(94), 7-25. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100001>
- Decreto n. 914 de 06 de setembro de 1993. Institui a política nacional para a intergração da pessoa portadora de deficiência, e dá outras providências. Brasília.
- Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasil: Diário Oficial da União.
- Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o art. 60 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253 de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União.
- Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo. Brasília, DF: Diário Oficial da União.
- Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

- Doise, W. (2001). Cognições e representações sociais: A abordagem genética. In D. Jodelet (Org), *As representações sociais*, (pp. 301-320). Rio de Janeiro: UERJ.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes. Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernandes B. (2012). Metodologia de estudos das representações sociais. https://www.academia.edu/37834872/Metodologias_de_Estudo_nas_Representa%C3%A7%C3%B5es_Sociais
- Fernandes, M. M.; Costa-Filho, R. A.; Iaochite, R. B. (2019). Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, n. 2, 219-232, abr./jun. 2019.
- Ferreira, M. C., & Ferreira, J. R. (2013). Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In M. Góes, & A. Laplane, *Políticas e práticas da educação inclusiva*, (pp. 21-46). Campinas: Autores Associados.
- Ferreira, W. B., & Martins, R. C. (2007). *De docente para docente: Práticas de ensino e diversidade para a educação básica*. São Paulo: Summus.
- Figueiredo, R. V. (2011). A formação de professores para a inclusão de alunos no espaço pedagógico da diversidade. In M. Montoan (Org), *O desafio das diferenças nas escolas*, (pp. 141-145). Petrópolis: Vozes.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Theories of attitudes. In M. Fishbein, & I. Ajzen, *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*, (pp. 21-51). Reading: Addison-Wesley.
- Fogli, B., Silva-Filho, L., & Oliveira, M. M. (2012). Inclusão na educação: Uma reflexão crítica na prática. Em M. Santos, & M. Paulino, *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*, (pp. 107-121). São Paulo: Cortez.
- Fontes, R. S. (2009). *Ensino colaborativo: Uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Franco, M. L. (2004). Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 169-186. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100008>.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água.
- Fremontier-Muhphy, C., & Rosental, C. (2003). *Introdução aos métodos quantitativos em ciências sociais e humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6).
- Garnique-Castro, F. & Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 577-593.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: a construct. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gilly, M. (2001). As representações sociais no campo da educação. In D. Jodelet (Org), *As representações sociais*, 321-341. Rio de Janeiro: UERJ.
- Glat, R. (2018). Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24, 9-20.
- Glat, R., & Estef, S. (2021). Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0184>
- Góes, M. C. (2013). Desafios da inclusão de alunos especiais: A escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In M. C. Góes, & A. L. Laplane (Orgs), *Políticas e práticas de educação inclusiva*, (pp. 65-84). Campinas: Autores Associados.
- Gorsuch, R. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gracindo, R. V. (2004). *Partidos políticos e educação: O escrito, o dito e o feito*. Campinas: 2004.
- Gracindo, R. V. (2007). *Gestão democrática nos sistemas e na escola*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: a extended meta-analysis. *Internacional Journal of Educacional Research Open*, 3(4): 100175, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Bookman editora.
- Hehir, T., Pascucci, S., & Pascucci, C. (2016). *Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência*. São Paulo: Abt Associates.
- Hoffmann, J. (2013). *Avaliar: Respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação.
- Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvanis public school. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1462-1473.
- Howell, D. C. (2012). *Statistics methods for psychology* (8th ed.). Belmont, CA: Duxbury Press.

- Hsein, M. (2007). Teacher attitudes towards preparation for inclusion: in support of a unified teacher preparation program. *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.
- INEP. (2014). TALIS - Pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem . Brasília: Ministério da Educação.
- INEP. (2015). Índice de desenvolvimento da educação básica. <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- INEP. (2018). Índice de desenvolvimento da educação básica. <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- INEP. (2020). Índice de desenvolvimento da educação básica. <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Jannuzzi, G. S. (2012). *A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- Jesuíno, J. C. (1993). A psicologia social europeia. In J. Vala, & M. B. Monteiro (Orgs), *Psicologia social*, (pp. 49-60). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: Um domínio em expansão. In *As representações sociais*, 17(44), 1-21 Rio de Janeiro:UERJ.
- Jodelet, D. (2009). O movimento de retorno ao sujeito e as abordagens das representações sociais. *Sociedade e Estado*, 679-712. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922009000300004>.
- Johnson, B., Stevens, J., & Zvoch, K. (2007). Teachers perceptions of school climate: a validity of scores from the revised school level environment questionnaire. *Education and Psychological Measurement*, 67, 833-844.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Fundamentos do Ensino Inclusivo. In W. Stainback, & S. Stainback (Orgs), *Inclusão: um guia para educadores*, (pp. 21-34). Porto Alegre: Artmed.
- Kast, J., Lindner, K., Gutschik, A. & Schwab, S. (2021) Austrian teachers' attitudes and self-efficacy beliefs regarding at-risk students during home learning due to COVID-19. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 114-126. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872849>
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163-204. <https://doi.org/10.1086/266945>.
- Kayama, M., Haight, W., Ku, M., Cho, M. & Lee, H. (2016). Perspective of elementary school educators in Japan, South Korea, Taiwan and the US on disability stigmatization and children's developing self: part 2: solutions. *Children and Youth Services Review* 70, 403-418. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.10.009>.
- Kayama, M., Haight, W., Ku, M., Cho, M. & Lee, H. (2017). East Asian and US educator's reflections on how stigmatization affects their relationships with parents whose children

- have disabilities: challenges and solutions. *Children and Youth Services Review* 70(C), 128-144. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.12.010>.
- Kitahara, A. M., & Custódio, E. (2017). A inclusão e as representações sociais dos professores: uma revisão da literatura. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 37(92), 79-93.
- Lane, S. (1999). A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia social. In S. Lane, & W. Codo, *Psicologia social: O homem em movimento*, 10-19. São Paulo: Brasiliense.
- Lanier, N., & Lanier, W. (1996). The effects of experience on teachers' attitudes toward incorporating special students into the regular classroom. *Education*, 117(2), 234-241.
- Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal.
- Lei n. 5.310 de 18 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento e acompanhamento integral aos estudantes que apresentem necessidades especiais nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação. Brasília.
- Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União.
- Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União.
- Lei n. 6637 de 20 de julho de 2020. Estabelece o estatuto da pessoa com deficiência do Distrito Federal. Brasília: Diário Oficial do Distrito Federal.
- Leyens, J. P. (1985). *Teoria da personalidade na dinâmica social*. Lisboa: Verbo.
- Lima, M. L. (2004). Atitudes: Estrutura e mudança. In J. Vala, & M. B. Monteiro (Orgs), *Psicologia social*, (pp.187-225). Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Lima, N. S., & Ferreira, L. R. (2020). Representações sociais sobre o trabalho do segundo professor na educação inclusiva. *PSI UNISC*, 4(2), 25-42. <https://doi.org/10.17058/psiunisc.v4i2.15048>
- Lindzey, G., & Hall, C. &. (1969). *Psicologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Lopes Neta, N.D. Figueira, A. P., & Bidarra, M. G. (2017). Representações sociais: zona muda. Contributos do Modelo de Estratégia Argumentativa. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 15(38), 375-387.
- Machado, R. (2009). *Educação especial na escola inclusiva: Políticas, paradigmas e práticas*. São Paulo: Cortez.
- Machado, R. (2011). Educação inclusiva: Revisar e refazer a cultura escolar. In M. Montoan, *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Machado, M., & Siqueira, M. (2018). Representações sociais e a formação de professores de ciências: Reflexões da prática numa perspectiva inclusiva. In Magalhães Júnior. *Representações sociais, formação de professores e educação*. Rio de Janeiro: Bonecker.

- Mantoan, M. T. (2003). *Inclusão: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- Markman, G. D. & Baron, R. A. (2003). Person-entrepreneurship fit: why some people are more successful as entrepreneurs than others. *Human Resource Management Review*, 13(2), 281-301.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, L. S. (2016). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(especial), 1-10.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (5ª edição). Rolo & Filhos, SA.
- Mazzotta, M. J. (1996). *Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- MEC. (1994). *Política nacional de educação especial*. Brasília: MEC/SEESP.
- MEC. (2000). *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior*. Brasília: MEC.
- MEC. (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP.
- MEC. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SEESP.
- MEC. (2020). *Política nacional de educação especial*. Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020. MEC/SEESP.
- Meijer, C. &. (1988). The effect of teacher self efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, 22(3), 378-385. <https://doi.org/10.1177/002246698802200309>.
- Merten, T. (1992). O teste de associação de palavras na psicologia e psiquiatria: história, método e resultados. *Análise Psicológica*, 4(X), 531-541.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., & al, e. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
- Michener, H., DeLamater, J., & Myers, D. (2005). *Psicologia Social*. São Paulo: Thomson.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994) *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miranda, A. A. (2008). Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. *Cadernos de Educação*, 7, 29-44.
- Mónico, L. S. (s.d.). *Investigação qualitativa. Material de apoio à unidade curricular Metodologia da Investigação em Psicologia II*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Mónico, L. S., Santos-Luiz, C., & Souza, N. (2014). Benefícios da aprendizagem musical no desempenho académico dos alunos: a opinião de diretores e de professores do Ensino Básico português. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 85-99.
- Mónico L., Sousa L., Cebola M., Proença S., Paiva T., Parreira P.(2018) Motivações, oportunidades e incentivos para empreender, autoeficácia e potencial empreendedor dos estudantes do Ensino Superior Politécnico português. In P. Parreira, L. Alves, L. Mónico, J. Sampaio, T. Paiva(orgs). *Competências empreendedoras no Ensino Superior Politécnico: motivos, influências, serviços de apoio e educação* (pp.191-222) Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Moreira, A. M., & Chamon, E. M. (2015). *Ser professor: Representação social e construção identitária*. Curitiba: Appris.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Moscovici, S. (2015). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Musis, C. R. & Carvalho, S. P. (2010). Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. *Educação & Sociedade*, 31(110), 201-217. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000100011>
- Naujorks, M. I. (2002). Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Cadernos de Educação Especial* n.20, 117-125. <https://doi.org/10.5902/1984686X>.
- Navarro, L. P. (2009). *Autoeficacia del professor universitario*. Madrid: Narcea.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia acadêmica e atribuições causais em português e matemática. *Análise Psicológica*, 4(XXV), 635-652. <https://doi.org/10.14417/ap.472>.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e auto-eficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 206-218.
- Nunnally, J.C. (1978) *Psychometric theory*. 2nd Edition, McGraw-Hill, New York.
- OCDE. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD Multilingual.
- Omote, S. (1999). Normalização, integração, inclusão. *Ponto de Vista*, 4-13.
- Omote, S. (2016). Atitudes em relação à inclusão no ensino superior. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 211-215. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12283>.
- Ordaz, O., & Vala, J. (1997). Objectivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. *Análise social*, 847-874.
- Ozder, H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5). <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n5.1>.

- Özokcu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>.
- Padilha, A. M. (2013). O que fazer para excluir Davi, Hilda, Diogo... Em M. Goes & A. Laplane, Políticas e práticas da educação inclusiva (pp. 85-111). Campinas: Autores Associados.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma visão geral. Em A. Bandura, R. Azzi, & S. Polydoro, *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educacional research: cleaning up a messy construct. *Review of Education*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>.
- Park, M., Dimitrov, D., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive pratices (TEIP) scale: Dimensionality and factor struture. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2-12. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>.
- Parreira, P., Mónico, L., Oliveira, D., Cavaleiro Rodrigues, J., & Graveto, J. (2018). Abordagem estrutural das representações sociais. Em P. Parreira, J. Sampaio, L. Mónico, T. Paiva & L. Alves (coords.), *Análise das representações sociais e do impacto da aquisição de competências em empreendedorismo nos estudantes do Ensino Superior Politécnico* (pp.55-68). Guarda: IPG/PIN.
- Pearson, E. C., & Tan, J. (2015). Should inclusive education be made compulsory schools?: a study of self-efficacy and attitudes regarding inclusive education among a diverse group of SENA (special need assistance) teachers. *International Journal of Special Education*, 30(1), 111-119.
- Peebles, J. L., & Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 1321-1336. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899635>.
- Pereira, A. (2013). *SPSS: Guia prático de utilização. Análise de dados para ciências sociais e psicologia* (8ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pessoti, I. (1984). *Deficiência mental: Da supertição à ciência*. São Paulo: EDUSP.
- Pinto, R. R. (2012). *Introdução à análise de dados com recurso ao SPSS* (2ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, 143-156. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>.
- Pletsch, M. D., & Glat, R. (2012). A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, 18(35), 193-208.

- Podell, D., & Soodak, L. (1993a). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 61-81. <https://doi.org/10.1177/002246699302700105>.
- Podell, D., & Soodak, L. (1993b). Teacher efficacy e bias in special education referrals. *The Journal of Education Research*, 86(4), 247-253. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941836>.
- Poker, R. & Mello, A. (2016). Inclusão e formação do professor. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 619-624. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12193>.
- Poker, R. B., & Milanez, S. G. (2014). Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da Unesp e da USP. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10 (especial), 703-718. <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7921>.
- Portaria n. 07 de 23 de janeiro de 2019. Institui o programa educador social voluntário (ESV), no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/protaria-7-educador-soc-voluntario_24jan19.pdf. Fonte: se.df.gov.br.
- Pui, W. S. (2016). Differentiated curriculum design: responding to the individual and group needs os students with learning difficulties with self-regulated learning strategies. *Support of Learning*, 31(4), 329-346. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12141>.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Edições
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2018). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Edições.
- Redig, A. G., & Glat, R. (2017). Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25, 330-355.
- Reese, L., Richards-Tutor, C., Hansuvadha, N., Patri, S., & Xu, S. (2018). Teachers for inclusive, diverse urban settings. *Issues in Teacher Education*, 27(1), 17-27.
- Rego, T. C. (2013). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Editora Vozes Limitada.
- Reis, E. (1999). *Estatística aplicada*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Reis, E. (2000). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Reis, J. G., Araújo, S. M., & Glat, R. (2019). Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. *Revista Educação Especial*, 32, e103/ 1-16. <https://doi.org/10.5902/1984686X33882>

- Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. (17 de agosto de 2020). Institui diretrizes para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União. portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf
- Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. (17 de agosto de 2020). Define diretrizes curriculares nacionais gerais para educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf
- Ribeiro, V. M.; Vóvio, C. L. & Moura, M. P. (2002). Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional do analfabetismo funcional. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100004>.
- Richardson, R. J., Peres, J. A., Wanderley, J. C., & Correia, L. M. (1999). *Pesquisa social: Métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rodrigues, A., Assmar, E., & Jablonski, B. (2000). *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- Rosnow, R. L., Rosenthal, R., & Rubin, D. B. (2000). Contrasts and correlations in effect-size estimation. *Psychological Science*, 11(6), 446-453. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00287>
- Sá, C. P. (2002). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Salgado, S. (2008). Inclusão e processos de formação. Em M. Paulino & M. Santos, *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas* (pp. 59-68). São Paulo: Cortez.
- Saloviita, T. (2015). Measuring pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: psychometric properties of the TAIS scale. *Teaching and Teacher Education*, 52, 66-72.
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>.
- Saloviita, T. (2020) Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>.
- 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* n.33, 163-188. <https://doi.org/10.25755/int.6734>.
- San Martin, C.; Ramirez, C.; Calvo, R.; Muñoz-Martínez, Y. & Sharma, U. (2021) Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, 13(4), 2300. <https://doi.org/10.3390/su13042300>
- Santos, J. (2008). Dimensões e diálogos de exclusão: Um caminho para inclusão. Em M. Santos, & M. Paulino, *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas* (pp. 17-29). São Paulo: Cortez.

- Santos, M., & Paulino, M. (2008). Inclusão em educação: Uma visão geral. Em M. Santos, & M. Paulino, *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas* (pp. 11-15). São Paulo: Cortez.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Saviani, D. (2017). *Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: Significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4). <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>.
- Savolainen, H. Malinen, O. & Schwab, S. (2022) Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion: a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958-972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>.
- Schunk, D. H. (1991) Self-Efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 207-31.
- Schwab, S. (2018). *Attitudes towards inclusive schooling: A study on students', teachers' and parents' attitudes*. Waxmann Verlag.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion, 1958–1995: a research synthesis. *Exceptional children*, 63(1), 59-74.
- SEEDF (2010a). *Orientação pedagógica: Educação especial*. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação.
- SEEDF. (s/d). *Currículo em movimento da educação básica*. Caderno Educação Especial. Brasília, DF: Secretaria de Educação.
- SEEDF. (2010b). *Orientação pedagógica: serviço especializado de apoio à aprendizagem*. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
- SEEDF. (2019). *Orientação pedagógica da orientação educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*. Brasília: Secretaria de Educação.
- Serra, D. (2008). Inclusão e ambiente escolar. Em M. Paulino & M. Santos (Orgs), *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas* (pp. 31-44). São Paulo: Cortez.
- Shani, M.; Hebel, O. (2016). Educating towards inclusive education: assessing a teacher-training program for working with pupils with special educational needs and disabilities (SEND) enrolled in general education schools. *International Journal of Special Education*, 31(03).
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>.

- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments about Inclusive Education: An International Comparison of Novice Pre-Service Teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>.
- Silva, A. M. (2010). *Educação especial e inclusão escolar: História e fundamentos*. Curitiba: IBPEX.
- Silva, K. (2008). Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em educação: Tecendo relações. Em M. Paulino & M. Santos, *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas* (pp. 45-57). São Paulo: Cortez.
- Silva, L. (2015). Formação de professores: desafios à educação inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(especial), 691-701. <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7920>.
- Sokal, L. & Sharma, U. (2017). Do I really need a course to learn to teach students with disabilities? I've been doing it for years. *Canadian Journal of Education*, 40(4), 739-760.
- Spear, C. F., Piasta, S. B., Yeomans-Maldonado, G., Ottley, J. R., Justice, L. M., & O'Connell, A. A. (2018). Early childhood general and special educators: an examination of similarities and differences in beliefs, knowledge, and practice. *Journal of Teacher Education*, 69(3), 263-277. <https://doi.org/10.1177/0022487117751401>.
- Spink, M. J. P. (1993). O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*, 9, 300-308.
- Staub, D., & Peck, C. A. (1995). What are the outcomes for nondisabled student? *Education Leadership*, 36-40.
- Sternberg, R. J. (2010). *Psicologia Cognitiva*. Rio de Janeiro: Cengage Learning.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.) New Jersey: Pearson Education.
- Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: a “communities of practice” perspective on teachers’ efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 732-741.
- Tavares, D., Brito, R., Córdula, A., Silva, J., & Neves, D. A. (2014). Protocolo verbal e teste de associação livre de palavras: perspectivas de instrumentos de pesquisa introspectiva e projetiva na ciência da informação. *Ponte de Acesso*, 8(3), 64-79. <https://doi.org/10.9771/1981-6766rpa.v8i3.12917>.
- Tesser, A. (1993). The importance of heritability in psychological research: the case of attitudes. *Psychological Review* 100 (1), 129-142. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.1.129>.

- Tomczak, M., & Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited: an overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences, 1*(21), 19-25.
- Triviños, A. N. S. (1987) *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tunes, E., Tacca, M. C., & Martínez, A. (2006). Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. *Linhas críticas, 12*(22), 109-130.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade*. Salamanca: Unesco.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha.
- UNESCO. (1998). *Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtiem: UNESCO.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. Em A. Silva, & J. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Vala, J. (2004). Representações sociais e psicologia do conhecimento quotidiano. Em J. Vala, & M. Monteiro, *Psicologia social* (pp. 457-502). Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. & Castro, P. (2013). Pensamento social e representações sociais. In J. Vala e M. Monteiro (Eds.) *Psicologia Social* (pp. 569-602). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vargas, A., & Portilho, E. M. L. (2018). Representações sociais e concepções epistemológicas de aprendizagem de professores da educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial, 24*, 359-372.
- Vasconcellos, K., Santos, M., & Almeida, A. (2011). A representação social do aluno com deficiência na educação inclusiva: o olhar das crianças. *Práxis Educativa, 6* (2), 277-287.
- Vergès, P. (2002). *Conjunto de programas que permitem a análise de evocações: EVOC manual*. Versão 5. Aix-en-Provence.
- Vieira, A. B., & Oliveira-Ramos, I. (2018). Dialogues between Boaventura de Sousa Santos, special education and curriculum. *Educação e Realidade, 43* (1), 131-151. <https://doi.org/10.1590/2175-623667534>.
- Vieira, S. L., & Farias, I. (2003). *Política educacional no Brasil: Introdução histórica*. Brasília: Plano.
- Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa, 37*, 863-869.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky: The fundamentals of defectology*. Springer Science & Business Media.

- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes .
- Vygotsky, L. S. (2011). The dynamics of the schoolchild's mental development in relation to teaching and learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 10(2), 198-211.
- Wagner, W. (1998). Sócio-gênese e características das representações sociais. *Estudos interdisciplinares de representação social*, 2, 3-25.
- Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (Org), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 109-123). Lisboa: Porto Editora.
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29(4), 306-312.
- Wilczenski, F. L. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 291-299. <https://doi.org/10.1177/0013164495055002013>.
- Wilde, A., & Avramidis, E. (2011). Mixed feelings: towards a continuum of inclusive pedagogies. *Education 3-13*, 3 (1), 83-101. <https://doi.org/10.1080/03004270903207115>.
- Winzer, M. A. (1993). *The history of special education: From isolation to integration*. Washington DC: Gallaudet University.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H. & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>.
- Zambon, M., & Souza, D. R. (2012). Autoeficácia e experiência de professores no uso de tecnologias de informática. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 20 (2), 44-53. <https://doi.org/0.5753/rbie.2012.20.2.44>.
- Zimmerman, B. J. (1997). Self-efficacy and educacional development. In A. Bandura, *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University.