

O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CRENÇAS E PRÁTICAS DOCENTES

A. I. SILVA¹, J. T. A. OLIVEIRA, I. L. LELLIS

Universidade Federal do Oeste do Pará

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6556-9615>¹

Andreaimbiriba04@gmail.com¹

Submetido Julho 9, 2020 - Aceito Dezembro 28, 2022

DOI: 10.15628/holos.2022.10685

RESUMO

A escola é um ambiente de interação e aprendizado que está em constante transformação. Atualmente, fenômenos sociais, como o uso das novas tecnologias da educação e a inclusão do aluno com deficiência na sala de aula comum do ensino regular, estão cada vez mais presentes na escola. A presente pesquisa objetivou investigar as crenças de professores a partir do relato dos docentes sobre o uso de tecnologias em sala de aula comum do ensino regular nas escolas inclusivas. A amostra foi composta por 45 professores de 11 escolas da rede municipal de ensino fundamental. Os dados foram coletados por meio de questionário e entrevista individual e analisados utilizando-se o software Iramuteq. O software gerou dois eixos temáticos, subdivididos em quatro classes. Cada classe foi analisada separadamente.

O estudo revelou que, para os professores, ainda são muitos os desafios na atuação com a educação inclusiva e com o uso das tecnologias. Verificou-se que os professores possuem crenças de que a educação inclusiva é importante e que o uso das tecnologias poderia favorecer o processo educativo dos alunos com deficiência. Foram identificados como crenças potencialmente facilitadoras em relação ao uso das tecnologias na educação inclusiva aspectos como: necessidade de melhora na estrutura da escola, mais recursos, formação básica e continuada e apoio do governo, tanto no que se refere à possibilidade de o professor ter acesso pessoal às tecnologias quanto à sua formação para lidar com a educação inclusiva e com as tecnologias da informação e comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva, Crenças e práticas docentes, Tecnologias da informação e comunicação.

THE USE OF TECHNOLOGY IN INCLUSIVE EDUCATION: TEACHING BELIEFS AND PRACTICES

ABSTRACT

The school is an environment of interaction and learning that is constantly changing. Currently, social phenomena, such as the use of new educational technologies and the inclusion of students with disabilities in the regular classroom of regular education, are increasingly present in the school. The present research aimed to investigate the beliefs of teachers, from the teachers' report on the use of technologies in the common classroom of regular education in inclusive schools. The sample consisted of 45 teachers from eleven schools in the municipal elementary school. Data were collected through a questionnaire and individual interview and analyzed using the Iramuteq software. The software generated two thematic axes, subdivided into four classes. Each

class was analyzed separately. The study revealed that for teachers there are still many challenges to work with inclusive education and the use of technologies. It was found that teachers have beliefs that inclusive education is important, and that the use of technologies could favor the educational process of students with disabilities. Potentially facilitating beliefs in relation to the use of technologies in inclusive education were identified, such as: need for improvement in the school structure, more resources, basic and continuing training and government support, both with regard to the possibility of the teacher having personal access technologies, as well as for their training to deal with inclusive education and with information and communication technologies.

KEYWORDS: Inclusive Education, Teaching Beliefs and Practices, Information and Communication Technologies.

1 INTRODUÇÃO

O mundo vive uma nova era, em que transações comerciais, organizacionais e científicas ocorrem de maneira globalizada e veloz. O ponto-chave nesse momento social é a tecnologia (Kenski, 2012). As alterações sociais decorrentes do uso e do acesso às tecnologias atingem todas as instituições sociais, inclusive a escola.

Segundo Kenski (2013), as mudanças que se esperam da educação nesse contexto tecnológico são profundas e englobam hábitos, posicionamentos, tratamentos diferenciados à informação e aos novos papéis do aluno e do docente.

Nesse contexto, a escola é um espaço de diversidade, pois além das inovações tecnológicas que acompanham a atualidade, outros desafios estão presentes na educação, como é o caso da inclusão das pessoas com deficiência na sala de aula comum do ensino regular. Segundo Machado (2009), a inclusão escolar leva em consideração a pluralidade de culturas, a complexidade das redes de interação humanas e busca beneficiar todos os alunos, denunciando o caráter excludente da educação tradicional.

Além dos avanços tecnológicos, ao se olhar os dados do Brasil na atualidade, é possível perceber que o país apresenta números altos de pessoas com deficiência. Segundo os dados do Censo Escolar de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de matrículas de estudantes com necessidades especiais cresceu 33,2% em todo o país, aumentando ainda em 92,1% o percentual de alunos incluídos em classes comuns. Em 2018, o número de alunos com deficiência matriculados nas escolas brasileiras atingiu 1,2 milhão (Tokarnia, 2019).

Nota-se que o aluno com deficiência está sendo cada vez mais inserido na escola, sendo importante conhecer como esta inclusão tem se desdobrado. Este estudo objetivou investigar as crenças a partir do relato dos docentes sobre o uso de tecnologias em sala de aula comum do ensino regular nas escolas inclusivas da rede municipal de ensino fundamental de Santarém-PA e justificase em virtude da expansão das tecnologias virtuais e da necessidade de entender o pensar e o fazer dos docentes sobre as tecnologias na educação inclusiva.

Na política educacional brasileira, foi apenas no final do ano de 1959 e início da década de 1960, no século XX, que a inclusão da “educação de deficientes”, “educação dos excepcionais” ou “educação especial”, ocorreu (Mazzota, 2011). Comungando com essa ideia, Silva (2010) mostra que, no final da década de 1960, no Brasil, houve o firmamento da área da educação especial, pelo menos nos discursos oficiais. Portanto, a ideologia do tratamento da pessoa com deficiência com atenção especial é muito recente, e os delineamentos da concretização desta ideologia ainda estão em construção.

É possível perceber, através deste histórico, que o tratamento tem evoluído no decorrer da história, tornando-se cada vez mais igualitário. Mas ainda há muito por se fazer. Em face desta busca por uma igualdade de oportunidades com relação às pessoas com deficiência, temos a ascensão da educação inclusiva.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Quando o aluno com deficiência começa a frequentar a escola comum do ensino regular e ter atendimento especializado, pode-se falar em educação especial na perspectiva inclusiva. A normatização estatal exemplifica como a educação inclusiva deve ocorrer na Resolução CNE/CEB n. 4, de 2010:

Art. 29 (...) §1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Por esta razão, o Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), refere-se à dupla matrícula. Em um turno, a criança com deficiência tem aula nas classes comuns e no turno oposto terá o AEE. Machado (2009, p 77), ao falar do direito inquestionável de todos os alunos a frequentarem escolas de ensino regular, aponta:

A diferenciação pela deficiência não constitui discriminação quando promove o desenvolvimento da pessoa. Assim aos alunos com deficiência são permitidas diferenciações desde que seja para incluí-los e beneficiá-los, nunca para impedi-los dos direitos garantidos na constituição, principalmente o direito à escolarização em espaços comuns.

Nesse contexto, é necessário que a visão seja de integração e de igualdade de direitos e prevaleça acima de tudo o respeito às diferenças. O uso dos recursos tecnológicos diversos tem aproximado o professor e o aluno do mundo midiático. A utilização de vídeos, projetores, computadores e de outras ferramentas se tornou cada vez mais comum. Kenski (2012) aponta que a tecnologia é essencial para a educação, já que tanto o significado de tecnologia quanto o de educação remetem a desenvolvimento. Além disso, as novas tecnologias da informação e comunicação, principalmente a televisão e o computador, vêm provocando novas maneiras de interação entre professor e aluno e favorecendo a socialização.

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) são recursos tecnológicos integrados, a partir delas podem reunir-se, em um único dispositivo, ferramentas para auxiliar as atividades na sala de aula (Kenski, 2012). O que ocorre com o impacto das TIC na educação, na realidade, é um aspecto de um fenômeno muito maior relacionado ao papel dessas tecnologias hoje na sociedade (Coll & Monereo, 2010). Atualmente as crianças nascem inseridas no contexto da tecnologia e têm contato com ela muito cedo.

Segundo Nascimento (2013), existe muita diferença entre a maneira como os alunos utilizam as novas tecnologias para se comunicar no seu cotidiano e como usam a tecnologia no ambiente escolar. Quando não estão na sala de aula, mensagens instantâneas via telefones celulares e outros meios digitais são as principais formas de comunicação. Muitas vezes essas tecnologias, consideradas como brinquedos, são fundamentais para que os alunos se sintam em comunicação

com o mundo. Contudo, as escolas ainda estão demorando a reconhecer os benefícios delas para a educação.

Nascimento (2013, p. 46) mostra ainda que, em pesquisas realizadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação em 2011, foi possível notar que “apenas atividades realizadas esporadicamente nas escolas utilizam-se das TIC, enquanto as atividades pedagógicas mais frequentes são as tradicionais”. Apesar disso, a comunidade científica continua apontando a importância da utilização dos recursos tecnológicos na escola, conforme Parellada e Rufini (2013) mostram em uma pesquisa intitulada “O uso do computador como estratégia educacional: relações com a motivação e aprendizado de alunos do ensino fundamental”, realizada em uma escola pública estadual do estado do Paraná. Participaram 100 alunos das quintas séries (sexto ano), com idades entre 10 e 13 anos.

A pesquisa analisou as relações entre uso do computador, motivação e desempenho em prova de conteúdos de matemática nos estudantes. Para a análise, foram criados um grupo experimental (com atividades de matemática no computador) e dois grupos de controle. Nos três grupos foi aplicada uma escala de avaliação e de motivação para avaliar a quantidade de motivação dos alunos.

Os resultados indicaram que o uso do computador teve importantes implicações para o engajamento e persistência dos alunos em tarefas acadêmicas. A diferença da motivação encontrada entre os grupos pode ser relacionada ao uso do computador, tendo em vista o seu poder de atração e de interesse para os estudantes, levando-os a valorizar as atividades propostas e identificar-se com elas.

No âmbito da educação especial inclusiva, tecnologias apropriadas para facilitar o processo educativo de pessoas com deficiência vêm sendo incorporadas ao ambiente escolar. Sobre as vantagens do uso da informática na educação de pessoas com deficiência visual, concluiu Ventavoli (2012, p. 46) que, “Ao inserir a informática na educação, há o estímulo ao desenvolvimento das habilidades cognitivas e emocionais, além da valorização de um novo canal de informação e comunicação”. A autora ressalta que esse uso deve ser um ato não movido pela moda ou pelo fascínio do sujeito que usa a tecnologia, mas sim um ato consciente que funcione como instrumento facilitador da construção do conhecimento e desenvolvimento.

O ponto-chave entre toda a revolução tecnológica/informática e sua relação com a educação está na preparação dos professores para lidar com as novas ferramentas. Se a sociedade passa por uma grande transformação em virtude dessas revoluções, o ambiente educacional não poderia ficar de fora. Entretanto, conhecer as crenças docentes sobre o uso das tecnologias no contexto do aluno com deficiência torna-se essencial, uma vez que as crenças produzem influência diretamente nas práticas (Miller, 1988; Harkness & Super, 1992), e, segundo Bolsoni-Silva e Mariano (2014), as práticas dos professores podem influenciar positivamente ou negativamente na vida do aluno.

No âmbito da educação, a influência das crenças na práxis pedagógica ainda necessita de certo aprofundamento. Segundo Pajares (1992) e Kobarg, Sachetti e Vieira (2006), o estudo sobre crenças é muito relevante, pois pode informar a respeito da prática educacional. Assim, a melhor forma de compreender a prática pedagógica é voltar o foco para as crenças docentes.

As crenças são definidas como “informações que as pessoas possuem sobre um determinado objeto, servindo de suporte para tomadas de posição diante de uma situação e representam as ideias sobre como favorecer o alcance aos objetivos” (Kobarg et al., 2006, p. 99). Melo (1996, p. 21) destaca que “no contexto cultural, as crenças individuais podem ser confirmadas ou desconfirmadas diante das experiências, das práticas socioeducativas e da visão de mundo predominantes de determinada época”. Ao falar de práticas socioeducativas, é relevante articular sobre as crenças no contexto escolar e entender as crenças docentes, já que a escola é o primeiro meio social das crianças após a família.

3 METODOLOGIA DO ESTUDO

Neste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa exploratória. A pesquisa foi realizada no município de Santarém, localizado no estado do Pará, na região da Amazônia Legal. Dado o elevado número de alunos com deficiência matriculados nas escolas do município, conhecer este contexto inclusivo torna-se importante. Dessa forma, a pesquisa foi realizada com 45 professores do ensino fundamental I e II de 11 (onze) escolas municipais que possuíam alunos com deficiência matriculados em sala de aula comum do ensino regular.

Os dados foram coletados através de questionário sociodemográfico e roteiro de entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados foi utilizado um software livre chamado Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). A proposta da análise de dados textuais com auxílio de programas de informática permite que se supere a dicotomia entre quantitativo e qualitativo, visto que possibilita quantificar e empregar cálculos estatísticos sobre variáveis fundamentalmente qualitativas, que são os textos. Nas áreas das ciências humanas o uso dos softwares específicos é cada vez mais frequente, principalmente nos casos em que existe um volume grande de dados para ser analisado (Camargo & Justo, 2013).

Analisaram-se os resultados via método analítico proposto pelo software Iramuteq. Posteriormente, as informações foram postas em um banco de dados composto pelas entrevistas dos 45 (quarenta e cinco) participantes. O software identificou a separação do corpus (conjunto de textos das entrevistas) em 43 unidades de contexto inicial (UCI), que representa cada entrevista.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O conteúdo textual contido no corpus foi submetido à Análise Hierárquica Descendente (AHD), por meio do software Iramuteq, e se identificou a separação do corpus em 36 segmentos textuais. Inicialmente, o software dividiu o corpus em dois subcorpos: “Crenças sobre obrigatoriedade da educação inclusiva”, composto pela classe 6; e “Crenças e sua relação com a inclusão”, formado pelas demais classes. A divisão estancou, uma vez que as quatro classes se mostraram estáveis, compondo-se de vocabulários semelhantes, que abarcaram contextos semânticos específicos (Figura 1).

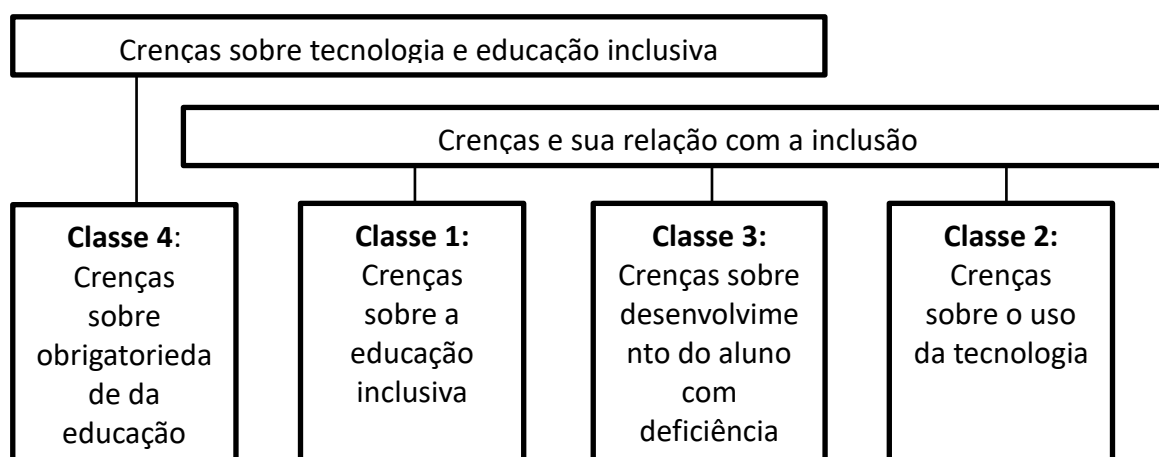


Figura 1: Classificação hierárquica descendente dos resultados das verbalizações.

A classe 1 foi denominada de “Crenças sobre a educação inclusiva”, por demonstrar conteúdos que tratam do que os professores acham e sentem acerca da educação inclusiva. Esta classe foi composta em sua maioria por mulheres que trabalham em dois turnos: matutino e vespertino.

Nessa classe, a maioria das verbalizações apontaram para crenças que denotam a relevância da educação inclusiva, mas imersas de sentimento de despreparo diante da inclusão do aluno com deficiência, falta de apoio e necessidade de formação e auxílio para lidar com a educação inclusiva, conforme ilustram as verbalizações dos professores:

Eu acho que a inclusão do aluno com deficiência na sala de aula comum é um direito, mas falta aparato para educação inclusiva, apenas pegam os alunos com deficiência e dizem ao professor que ele vai ter um aluno que é autista, mas o que eu sei sobre o autista é pouco, não me deram formação, eu precisava de um preparo... eu nunca fiz nenhum curso, nenhuma capacitação... (P1).

Os professores reconhecem a educação inclusiva como um direito, entretanto, sentem necessidade de preparo para lidar com a educação inclusiva. Castelo Branco (2007), ao pesquisar as concepções, a formação e a prática docente na educação inclusiva, mostrou resultados que apontaram para concepções frágeis e fragmentadas sobre educação inclusiva, poucas das concepções foram construídas durante a formação inicial ou continuada, o que refletia em práticas educacionais que não atendiam aos princípios mínimos da inclusão. A necessidade de formação também foi observada nesta Unidade de Contexto Elementar (UCE):

Eu acho importante a educação inclusiva, mas precisaria ter um apoio, eu digo que conheço a educação inclusiva, mas eu penso que não estou preparado para lidar com o aluno com deficiência, quando o professor faz o concurso está especificando que vamos trabalhar com turmas de primeiro ao quinto ano, não especifica em lugar nenhum que eu vou ter que ter a prática com a educação inclusiva (P29).

Existe nos relatos um sentimento de necessidade de apoio e formação para os docentes que irão trabalhar na sala de aula comum do ensino regular com o aluno com deficiência, pois não se sentem preparados para lidar com a educação inclusiva, além de as verbalizações apontarem para a necessidade constante de atualização e formação. Sobre a formação dos professores para lidar com a educação inclusiva, é necessária tanto para os professores na sala de aula comum do ensino regular quanto para os professores do atendimento educacional especializado, visto que a sala de aula comum não substitui o atendimento educacional especializado, nem o contrário, o que existe é um complemento, e por isso ambos os professores necessitam de formação especializada, contudo, nem sempre na prática os professores se sentem preparados para tal (Machado, 2009).

Aliado ao sentimento de despreparo e à necessidade de formação, também foram observadas verbalizações que denotam sentimento de impotência e frustração. Conforme pode ser observado na UCE a seguir:

Eu me sinto impotente, faço o que posso no caso do aluno com deficiência visual, a gente providencia as atividades ampliadas, procuro me policiar para escrever com letras grandes no quadro, procuro ajudar de todas as maneiras, mas não me sinto preparada, me sinto covarde, porque o governo não ensina o professor, e a vida é tão corrida que não dá tempo para fazer pesquisas em outra fonte (P23).

Vitaliano (2006), em pesquisa intitulada “A formação do professor para educação inclusiva na perspectiva de professores atuantes nas séries iniciais”, mostrou que os professores de ensino regular, participantes do estudo, consideram-se não preparados em seus cursos de graduação para trabalhar com alunos com deficiência, nem mesmo os que tiveram uma disciplina de educação especial se sentiam preparados. Os participantes justificaram seu discurso por acreditarem que o conhecimento teórico e estágios em sua formação também foram insuficientes.

A formação inicial e continuada é importante para o docente. Segundo Demo (2001), a formação é uma necessidade permanente para o docente, vai muito além do instrucionismo, o professor precisa ser um eterno aprendiz, ter direito a estudar, não apenas na semana pedagógica, mas ter espaço para se aprimorar dentro da sua carga horária letiva (Demo, 2011).

Os professores que relatam a necessidade de formação permanente para lidar com a educação inclusiva mostram coerência no seu discurso, pois o ser humano está sempre aprendendo e necessitando de constante desenvolvimento.

A falta de formação parece acarretar nos professores participantes da pesquisa sentimento de impotência e fracasso profissional. A maneira como os professores se veem no processo educacional que envolve alunos com deficiência é muito relevante. Conforme Pajares (1992), as crenças dos professores podem explicar suas práticas. O professor que possui a crença de impotência diante da educação inclusiva poderá desenvolver práticas frágeis e pouco eficazes, comprometendo o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Verificou-se no discurso dos professores que são recorrentes os sentimentos e crenças de fracasso em relação à educação inclusiva. Sampaio e Sampaio (2009, p. 148) alertam para “a

importância da socialização de relatos positivos sobre a inclusão, a fim de que os professores passem a associar esta proposta a experiências bem-sucedidas, não só a dificuldades e fracassos”.

A classe 2 foi denominada de “Crenças sobre o uso da tecnologia” por demonstrar conteúdos que tratam das crenças docentes acerca do emprego das tecnologias. Esta classe foi composta por homens e mulheres com idades entre 30 e 57 anos, que em sua maioria possuíam mais de 10 anos de profissão, a maioria trabalhando nos turnos matutino e vespertino.

As verbalizações expressas nessa classe denotam que os professores possuem crenças de que a tecnologia é importante e pode favorecer o processo educativo, contudo, aparece com frequência a existência de crenças impeditivas ao uso de tal recurso, seja por dificuldades organizacionais, falta de equipamentos, indisponibilidade de outros recursos na escola ou mesmo por falta de formação para lidar com as tecnologias.

A UCE abaixo ilustra a crença de uma professora da classe 2, em que relata considerar importante o uso da tecnologia, inclusive mencionando a facilidade das gerações mais jovens em lidar com tal recurso. Contudo, existe a crença de que a dificuldade no uso da tecnologia ocorre em virtude da falta de estrutura da escola.

Já ouvi falar de tecnologia na educação, acho que é uma técnica muito importante para nós professores, porque temos que observar que as novas gerações estão próximas da tecnologia, então nós temos que nos adequar, qualificar para estar envolvendo essas crianças juntos com a gente. Eu já fiz uso de tecnologia na sala de aula, infelizmente esse ano não usei a tecnologia porque estamos reformando a escola, agora não estão indo para laboratório de informática devido a reforma, e no momento não uso na sala de aula, porque não tem, até a eletricidade foi cortada (P07).

O relato acima da participante 07 remete ao que a literatura aponta sobre as gerações nascidas a partir da década de 90, as quais possuem facilidade para lidar com as novas tecnologias em virtude do contato mais próximo. Segundo Kampf (2011), as pessoas nascidas a partir da segunda metade nos anos 90 são chamadas pelos sociólogos de “nativos digitais”, ou seja, aprendem de maneira intuitiva a interagir com a tecnologia em virtude do contato direto desde o nascimento.

Nesse sentido, as verbalizações dos professores participantes mostram crenças sobre a importância de acompanharem os avanços atuais e o momento em que vivem as gerações com os quais estão em contato, que são os alunos “nativos digitais”. Sobre as atitudes dos professores nesse contexto, Faria (2004) mostra que, no cenário das transformações tecnológicas, o professor necessita estar preparado para lidar com as gerações mais jovens; os alunos, hoje, possuem mais facilidade com a tecnologia que é colocada à sua disposição. Na prática com as novas tecnologias, o papel do educador está em mediar e orientar as situações de aprendizagem (Faria, 2004).

Apesar da pouca visualização do professor como mediador no processo educativo com o uso da tecnologia, existe frequentemente a crença de que a esta é importante para acompanhar o contexto no qual o aluno está inserido. Isso deu relevância ao contexto de desenvolvimento dos alunos, por outro lado apresentou alguns fatores que dificultam o uso das tecnologias, como explicitado na UCE a seguir:

Eu acho que o uso de tecnologia auxiliaria muito no processo educativo do aluno com deficiência, mas nunca chega a substituir o professor, uma melhora financeira seria importante para que cada professor pudesse ter seu computador, um data show, muitas vezes eu estava usando material tecnológico e outro professor queria usar também, em outra escola fui para o laboratório de informática e outro professor já tinha marcado também, precisaria de mais recursos (P45).

No caso da UCE ilustrada acima, apesar da crença de que a tecnologia auxiliaria no processo educativo, existe uma justificativa do professor em relação à substituição do docente pelas novas tecnologias. De acordo com Garcia, Rabelo, Silva e Amaral (2011, p. 80), “A resistência de muitos professores em relação ao uso das tecnologias se dá, muitas vezes, em decorrência da descrença das contribuições da tecnologia ao processo de ensino aprendizagem”. Além disso, os autores apontam o medo que os professores têm de ser substituídos pela tecnologia como fator para aumentar essa resistência.

Os participantes da pesquisa fizeram em seus relatos referência também a questões de estrutura física das escolas e falta de recursos e materiais também como fatores relevantes para o não uso das novas tecnologias. Esta parece ser uma crença comum entre os professores participantes, que apontam, além da estrutura como fator determinante da dificuldade no uso da tecnologia, outros fatores como: falta de conhecimento e falta de condições para adquirir equipamentos, como demonstrado na UCE anterior.

Brasileiro e Colares (2009), ao refletir sobre as desafios cotidianos das escolas públicas com o uso das novas tecnologias, mostram que a realidade de muitas escolas públicas é de infraestrutura deficiente, com recursos tecnológicos inadequados ou insuficientes, salas de aulas com número elevado de alunos, além de professores desmotivados que não se sentem valorizados na função que exercem, que são muitas vezes egressos de cursos que não propiciam formação adequada.

Outro ponto verbalizado como fator dificultador diz respeito à falta de formação para trabalhar com a tecnologia e, por vezes, ao desconhecimento das ferramentas, conforme UCE a seguir:

Eu acho que para o professor fazer uso da tecnologia na sala de aula seria necessário mais apoio, orientações, às vezes a gente se condiciona e se acomoda tanto que ainda trabalhamos com métodos pré-históricos, trabalha com papelão, cartolina, sendo que têm outros recursos, o sistema hoje exige de nós professores resultados... eu penso que seria muito bom trabalhar com a tecnologia desde que o professor tivesse apoio como lhe falei, porque o professor não sabe trabalhar com tecnologia, pelo menos eu não sei, eu sei o básico, então o apoio é importante... (P29).

Nessa UCE é possível verificar crenças de despreparo para lidar com a tecnologia e de falta de apoio. Crenças semelhantes foram encontradas nos estudos de Rosa (2013), em pesquisa intitulada “Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias”, realizada com 20 professores da cidade de Uberaba, Minas Gerais, que revela que as dificuldades mais apontadas pelos professores foram a falta de domínio das tecnologias; número elevado de aulas e quantidade de conteúdo incompatível com o uso da tecnologia; e o receio por parte dos professores de não corresponderem às expectativas dos alunos. Os dados mostraram também a necessidade sentida pelos professores de vencer o receio e usar a tecnologia na sua prática.

Ramos e Cappola (2009) mostram que, embora muitas escolas disponham de acesso a tecnologias, como computador, internet, televisão e outros, uma ampla parcela de professores ainda não consegue incorporar estas ferramentas em sua prática pedagógica, muitas vezes pela falta de habilidade para manusear os equipamentos.

Os professores apontaram várias dificuldades ao longo de suas verbalizações, tanto no que diz respeito ao aspecto da aptidão para atuar com alunos com deficiência quanto a lidar com o uso da tecnologia.

Essa questão se torna mais crítica no uso das tecnologias na educação inclusiva, uma vez que os professores acreditam que o uso delas é importante, mas não relataram em seus discursos prática de utilização dos recursos. Os professores apresentaram dificuldades tais como: falta de formação, baixa infraestrutura, poucos recursos e falta de apoio técnico, tanto no que diz respeito à inclusão quanto no que se refere ao uso das tecnologias.

Os resultados com relação a crenças sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência foram agrupados na classe 3. Ressalta-se que a maioria dos participantes dessa classe foram mulheres com mais de 40 anos de idade e que tinham o tempo de atuação profissional superior a 15 anos de profissão. Essa classe foi denominada de “Crenças sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência”, por apresentar conteúdos que dizem respeito ao que os professores acreditam sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência na sala de aula comum do ensino regular.

Nota-se nessa classe o aparecimento de crenças relacionadas à participação efetiva da família na escola para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Existiram várias verbalizações que apontaram para a busca por parceria e interação entre escola e família. Conforme pode ser observado na UCE a seguir:

A aluna que tem Síndrome de Down eu penso que ela pode desenvolver muito...uma das coisas que eu acho que seria necessário para os alunos com deficiência desenvolver as habilidades seria a família participar realmente (P16).

Conteúdo semelhante foi verificado na pesquisa de Araújo et al. (2007), que pesquisaram as concepções de 71 professores de escolas públicas do ensino fundamental I sobre a inclusão de crianças com Síndrome de Down. O estudo mostrou que os professores consideram “necessário o investimento da família, persistência e respeito ao ritmo da criança e acompanhamento especializado” (Araújo et al., 2007, p. 29).

Os resultados da pesquisa de Souza (2009) mostraram também que, no contexto onde existem crianças com deficiência na sala de aula inclusiva, os pais se tornam coadjuvantes e principais parceiros dos professores, pois são a fonte para transmitir à escola as particularidades que os filhos possuem. Os professores participantes da presente pesquisa também demonstraram crenças de que uma maior participação dos pais dos alunos com deficiência contribuiria para o desenvolvimento e progresso desses alunos.

Assim como na literatura, no discurso dos participantes da classe 3, a família aparece como ponto significativo para o desenvolvimento do aluno com deficiência. E, de acordo com a teoria bioecologia, de Urie Bronfenbrenner (1996), o ser humano é visto de maneira sistêmica e há uma

inter-relação que envolve os ambientes, dos quais a pessoa participa. Bronfenbrenner (1996) esclarece que existe uma interconexão, por exemplo, entre lar (família) e escola. No caso da criança ou adolescente que frequenta a escola, é nesses dois ambientes (lar e escola) que passa seu tempo de forma sequencial. O autor afirma que o lar e a instituição de educação funcionam como seus primeiros microssistemas, já que é nesses ambientes que a criança interage face a face.

A família e a escola formam uma equipe, por isso é fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios para atingir os objetivos e metas em prol da aprendizagem. A partir do momento em que escola e família conseguirem estabelecer uma parceria, as crianças e adolescente se sentirão mais amparados e valorizados e muitos conflitos da sala de aula podem ser solucionados.

Além da participação da família, outra crença que emergiu nesta classe relacionou-se ao respeito ao ritmo do aluno. Os professores acreditam que, para um aluno com deficiência se desenvolver, é necessária a criação de um ambiente em que compreensão, paciência e respeito sejam ressaltados, construindo-se um espaço em sala de aula favorável entre os alunos com deficiência e os demais alunos da turma.

Isso pode ser notado na UCE abaixo em que a professora participante relata a compreensão, paciência e o diálogo com os outros alunos como ponto-chave para o desenvolvimento do aluno com deficiência.

...nós professores temos que ter muito amor, compreensão e paciência, conversar com os outros alunos, porque os próprios alunos me ajudam muito com essa aluna com deficiência, agora eles estão se dando bem, mas logo no início foi difícil, mas eu fui conversando com a turma, e agora os outros alunos vão buscar merenda para a aluna com deficiência e ajudam ela (P18).

Em pesquisa realizada por Sampaio e Sampaio (2009, p. 95), com 12 professoras do ensino fundamental de uma escola pública de Salvador sobre a diversidade na escola, foi apontado que “não são apenas competências teóricas que caracterizam o professor preparado para acolher a diversidade dos alunos. São igualmente imprescindíveis competências afetivas e também éticas que revelem respeito”.

Outro ponto que pode ser observado da UCE citada refere-se à interação entre os alunos com deficiência e os demais alunos da sala de aula do ensino regular, sendo a socialização um dos objetivos da educação inclusiva. Na UCE supracitada, foi demonstrada a relevância que o docente possui na formação de crenças relacionadas a acolhimento e respeito às diferenças por parte dos demais alunos da sala de aula comum do ensino regular, que estão em contato com os alunos com deficiência. Em relação aos membros da sala e da escola, Montal (2010, p. 168) afirma que “a ideia de integração está em buscar adaptar a pessoa ao meio para que ela se sinta fazendo parte do grupo; a inclusão comporta a ideia de que o meio deve ser alterado para receber a pessoa”. Assim, devem os professores explorar o relacionamento das crianças com deficiência na perspectiva da tolerância, vendo o aluno com deficiência como um exemplo de esforço.

A última classe que emergiu da análise foi a 4, nomeada como “Crenças sobre a obrigatoriedade da educação inclusiva”, a qual agrupou conteúdos relacionados às crenças dos

professores sobre as determinações legais a respeito do aluno com deficiência matriculado na sala de aula comum do ensino regular. Os participantes aqui representados em sua maioria foram mulheres com idades ente 38 e 51 anos, com tempo de profissão superior a cinco anos, as quais trabalhavam nos turnos matutino e vespertino.

Questões de obrigatoriedade legal emergiram nas verbalizações dos participantes apesar da inexistência de perguntas específicas sobre aspectos legais no roteiro de entrevista, demonstrando o quanto a obrigatoriedade legal faz parte das crenças dos professores sobre a educação inclusiva. Muitos professores que participaram da pesquisa verbalizaram em seu discurso que sabem da existência da lei que obriga a escola a receber o aluno com deficiência no ensino regular, mesmo que não façam referência a uma lei específica ou não tenham certeza do que diz a lei, referindo-se à legislação com expressões como “a inclusão é o que está no papel”, “a lei obriga a aceitar o aluno com deficiência”, “a culpa é do sistema”. A UCE a seguir exemplifica tal verbalização.

Esse negócio de inclusão do aluno com deficiência é só no papel. Eles não são inclusos na realidade, porque não é bastante apenas se socializar (P17).

A verbalização acima é uma demonstração de como alguns professores fazem referência à lei da inclusão do aluno com deficiência, mas parecem não vislumbrar a relevância e aplicabilidade das normas legais. Com relação às leis e às obrigações legais, a norma estatal mostra como a educação inclusiva deve ocorrer, conforme Resolução CNE/CEB n. 4, de 2010:

Art. 29 (...)

§1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Nota-se que existe um dever em matricular os alunos com deficiência nas classes comuns. Nesse sentido, o Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), refere-se à dupla matrícula. Em um turno, o aluno com deficiência tem aula nas classes comuns e no turno oposto terá o AEE.

Outro documento que endossa os decretos anteriormente citados é a Declaração de Salamanca, a qual afirma que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola de ensino regular, que devem acomodá-los dentro de uma pedagogia capaz de satisfazer as necessidades dos alunos com deficiência. Escolas que possuem orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1994).

Apesar da determinação legal de garantir o direito de toda pessoa à educação e por meio da inclusão tornar a sociedade mais preparada para lidar com as pessoas com deficiência, nota-se que muitos professores apresentam em seus relatos crenças sobre a pouca eficácia legal da lei de

inclusão no cotidiano, uma vez que, como observado na fala dos participantes, a lei da inclusão serve apenas para socializar, quando na realidade deveria contribuir para um maior desenvolvimento do aluno.

Os professores também apontaram que os alunos com deficiência estão matriculados na sala de aula comum do ensino regular apenas para cumprir a obrigatoriedade da lei, mas questões como falta de preparo para lidar com o aluno com deficiência, falta de estrutura ou ainda número elevado de alunos matriculados na turma não ajudam a cumprir as exigências legais efetivamente, uma vez que essas dificuldades interferem no pleno desenvolvimento do aluno com deficiência. Como pode ser observado na UCE:

Eu acho que a inclusão do aluno com deficiência na sala de aula comum é só para dizer que existe educação inclusiva, porque na verdade não se tem inclusão porque nenhum professor é preparado para lidar com o aluno com deficiência e não temos estrutura de trabalho, e não tem nenhuma pessoa preparada para ajudar a gente professor (P26).

Observa-se que, além da falta de estrutura e preparo dos professores para lidarem com o aluno com deficiência, outras dificuldades são apontadas por esses educadores no que se refere ao alto número de alunos matriculados na sala de aula, impossibilitando o professor de ter condições de trabalhar de maneira mais efetiva com o aluno com deficiência, em virtude dos demais alunos matriculados. Conforme observa-se na UCE:

Trabalhar com 35 alunos na alfabetização sendo um aluno com deficiência é muito complicado, o aluno com deficiência fica até um pouco esquecido e a culpa é do sistema (P43).

Semelhança desses relatos pode-se encontrar no artigo intitulado “A escola de atenção às diferenças”, de Figueiredo (2010), referente à pesquisa realizada na Austrália no ano de 2000, com 22 docentes, a respeito da percepção de professores de classes comuns do ensino regular sobre a maneira como eles organizam o trabalho quando existe a presença de um aluno com deficiência, que revelou que os professores entendem que o processo de inclusão modifica a vida escolar e a relação com os demais membros da sua escola.

Quando alguns professores recebiam a informação de que iriam ter alunos com deficiência na sua sala de aula comum do ensino regular, começavam a discutir questões legais sobre a inclusão e havia certa resistência (Figueiredo, 2010). Constata-se nos discursos dos professores entrevistados, assim como na literatura mencionada, certa resistência dos docentes referente à obrigatoriedade da educação inclusiva. Em um número menos significativo, mas existente, têm-se os professores que consideram a importância legal da educação inclusiva, mas, ainda assim, sinalizam a falta de preparo para lidar com o aluno com deficiência.

A simples inserção de normas protetivas no bojo da legislação não tem sido bastante para garantir o direito à educação e participação social do aluno com deficiência. Nesse sentido, sobre a educação inclusiva, Patto (2008) faz crítica ao uso epistemológico da palavra “inclusão”, apontando que o seu emprego está em toda parte, no senso comum, no discurso dos políticos, nos documentos dos ministérios, na produção acadêmica e em vários lugares, mas essa nomenclatura surge em um

momento histórico do capitalismo, em que o número de pessoas cujo trabalho se tornou desnecessário ao capital aumentou em proporções mundiais, ou seja, em um contexto de exclusão.

Dessa forma, fica mais clara a importância de estudar a educação inclusiva de crianças com deficiência no contexto da escola pública, sendo importante também estudar o olhar dos professores dessas escolas, suas crenças e práticas. Kassar (2011), nos seus estudos sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva, esclarece que muitos educadores de escolas públicas brasileiras nos últimos anos vêm se surpreendendo com o aumento da presença de alunos com deficiências matriculados em suas salas de aula, ocorrendo em diversos níveis de ensino. Essa circunstância resulta de uma política denominada de educação inclusiva, que tem sido implantada explicitamente desde 2003.

Para acompanhar esse cenário de crescimento do número de crianças com deficiência integradas nas salas de aulas comuns das escolas públicas, sem separação entre a educação especial e educação comum, é importante que a escola acompanhe as mudanças e avanços tecnológicos na educação e utilize as interfaces disponíveis como forma de integração, inclusão e fonte potencializada de aprendizagem para os alunos com deficiência, já que a escola é o espaço de mediação entre indivíduo e sociedade.

5 CONCLUSÃO

Conhecer as crenças docentes sobre o uso da tecnologia com alunos que possuem algum tipo de deficiência revelou os inúmeros desafios que a atuação com a educação inclusiva e com o uso da tecnologia apresentam. Crenças relacionadas à obrigatoriedade da inclusão de alunos em salas de aula do ensino regular foram evidenciadas, sendo possível verificar como o sistema, mediante a exigência legal da inclusão, segundo os professores, não fornece apoio suficiente para trabalharem com a promoção da inclusão. Notou-se que os docentes se sentem sem opção de escolher se poderão receber ou não um aluno com deficiência em sua sala de aula, dada a obrigatoriedade da educação inclusiva, e que se sentem despreparados para lidarem com estes alunos.

Constatou-se que, apesar da crença docente de que a educação inclusiva é importante, há a necessidade de cursos de capacitação docente para que os professores sintam-se seguros na atuação com estes alunos e talvez possam alcançar um melhor desempenho com este público, não atribuindo a fragilidade do trabalho à obrigatoriedade preconizada pela legislação.

Apesar de todas as dificuldades encontradas, muitos professores verbalizaram que conseguem perceber o desenvolvimento dos alunos com deficiência após estudarem na educação inclusiva, assim como a mudança na forma de os demais alunos da turma verem e agirem para com aqueles alunos. Nesse sentido, além de formação continuada, é importante que exista um espaço para os professores socializarem experiências positivas, troquem conhecimento e dialoguem sobre possibilidades e alternativas no exercício profissional, para que não só propaguem os sentimentos de fracasso e as experiências negativas.

No que se refere às crenças sobre o uso das tecnologias, muitos professores participantes da pesquisa mostraram a crença de que é importante no processo educativo dos alunos com deficiência, havendo recorrentes verbalizações que se referiram à importância de o professor utilizá-las como forma de acompanhar a evolução digital e as gerações mais jovens, que têm contato de modo mais fácil com as tecnologias. Entretanto, o uso da tecnologia foi atribuído ao professor da sala de informática, e percebe-se que os docentes ainda possuem um conhecimento limitado quanto ao trabalho com esse recurso.

Sugere-se, portanto, que sejam incentivados pelos gestores públicos e pedagogos cursos de formação que abarquem o trabalho com alunos com deficiência e o uso da tecnologia como instrumento de educação, além de encontros, reuniões, mesas redondas, e que os professores sejam estimulados a fazer publicação em congressos e eventos dos seus relatos de experiência a fim de serem compartilhadas e construídas práticas mais efetivas.

O estudo mostrou-se relevante, uma vez que as crenças emergidas a partir das verbalizações dos professores estiveram relacionadas com os seus relatos de práticas, isto é, professores que possuíam crenças de que não estão preparados para lidar com a tecnologia, que não possuem recursos suficientes ou cuja função de utilização das tecnologias não é sua, não relataram utilizá-las na sua prática. Isso demonstra a importância do estudo das crenças para posteriormente ser possível a reestruturação destas e modificação das práticas docentes, mediante a criação de instrumentos e materiais mais eficazes e ainda de políticas voltadas para a formação docente.

6 REFERÊNCIAS

- Araújo, M. V., Moraes, N. C., Paulina, N. da C., Razzino, N. T., West, V. H., Teixeira, M. C. T. V., & Carreiro, L. R. R. (2018). Concepções de professores de escolas públicas do ensino fundamental I da cidade de São Paulo em relação à inclusão de crianças com Síndrome de Down. *Cadernos De Pós-Graduação Em Distúrbios Do Desenvolvimento*, 7(1). Recuperado de <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/11136>.
- Brasileiro, T. S. A., Colares, A. (2009). As NTIC na escola pública: desafios para a gestão escolar. In M. L. I. S. Colares, J. M. Pacífico, & G. Q. Estrela (Orgs.), *Gestão escolar: enfrentando desafios em escolas públicas* (pp. 159-174). Curitiba: Editora CRV.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013, dezembro). Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>.
- Castelo Branco, A. F. P. S. (2007). *Educação Inclusiva: Concepções, formação e prática docente* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil. Recuperado de http://www.ce.ufpb.br/ppge/index.php?option=com_content&task=view&id=155&Itemid=52

- Coll, C., & Monereo, C. (2010). Educação e Aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In C. Coll, & C. Monereo (Orgs.), *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com tecnologias da informação e da comunicação* (N. Freitas, Trad., pp. 15-46). Porto Alegre: Artmed.
- Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm
- Demo, P. (2011). *Formação permanente e tecnologias educacionais* (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Faria, E. T. (2004). O professor e as novas tecnologias. In D. Ericone (Org.), *Ser Professor* (4a ed.). Porto Alegre: EDIPURS.
- Figueiredo, R. V. de. (2010). A escola de atenção às diferenças. In R. V. de Figueiredo, L. W. Boneti, & J. R. Poulin (Orgs.), *Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar*. Fortaleza: Edições UFC.
- Garcia, M. F., Rabelo, D. F., Silva, D. da, & Amaral, S. F. do. (2012). Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. *Teoria E Prática Da Educação*, 14(1), 79-87. Recuperado de <https://doi.org/10.4025/tpe.v14i1.16108>
- Harkness, S., & Super, C. M. (Orgs.) (1992). *Parents' cultural belief systems* (pp. 270-288). New York: The Guilford Press.
- Kampf, C. (2011). A geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção do pensamento. *ComCiência*, (131). Recuperado de http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542011000700004&lng=pt&nrm=iso.
- Kassar, M. C. M. (2011, julho/setembro). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, (41), 61-79.
- Kenski, V. M. (2012). *Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação* (8a ed.). Campinas: Papirus.
- Kenski, V. M. (2013). *Tecnologias e Tempo docente*. Campinas: Papirus.
- Kobarg, A. P. R., Sachetti, V. A. R., & Vieira, M. L. (2006). Valores e crenças parentais: reflexões teóricas. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16(2), 96-102.
- Machado, R. (2009). *Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas* (1a ed.). São Paulo: Cortez.
- Mariano, M., & Bolsoni-Silva, A. T. (2016). Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16(1), 140-160. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812016000100009

- Mazzotta, M. J. S. (2011). *Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas* (6a ed.). São Paulo: Cortez.
- Melo, C. S. (1996). *Crenças maternas sobre desenvolvimento e educação da criança em contexto de baixa renda* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, DF, Brasil.
- Miller, S. A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59, 259-281.
- Montal, Z. M. C. (2010). O trabalho como direito humano da pessoa com deficiência. In F. Piovesan, & L. P. V. Carvalho (Orgs.), *Direitos humanos e direito do trabalho* (pp. 168-169). São Paulo: Atlas.
- Nascimento, A. C. T. A. de Z. (2013). A integração das Tecnologias às Práticas Escolares. In A. F. Barbosa (Org.), *TIC Educação 2012: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Recuperado de <http://nic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2012.pdf>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação*. Brasília: CORDE. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Parellada, I. L., & Rufini, S. E. (2013, dezembro). O uso do computador como estratégia educacional: relações com a motivação e aprendizado de alunos do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0102-79722013000400015&lng=en&tlng=pt
- Patto, M. H. S. (2008). Políticas atuais de inclusão escolar: reflexões a partir de um recorte conceitual. In J. G. S. Bueno, G. M. L. Mendes, & R. A. dos Santos (Orgs.), *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise* (pp. 25-42). Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES.
- Ramos, M., Coppola, N. C. (2009). *O uso do computador e da internet como ferramentas pedagógicas*. Recuperado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2551-8.pdf>.
- Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf
- Rosa, R. (2013). Trabalho Docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. *Revista Encontro de Pesquisa em Educação*, 1(1), 214-227. Recuperado de <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/710/1007>.

- Sampaio, C. T., & Sampaio, S. M. R. (2009). *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA. Recuperado de <https://static.scielo.org/scielobooks/3hs/pdf/sampaio-9788523209155.pdf>
- Silva, A. M. D. (2010). *Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos*. Curitiba: Ipbex.
- Souza, P. B. M. (2009). *Configurações do mesossistema entre professores e pais de alunos com deficiência* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, PA, Brasil.
- Tokarnia, M. (2019, janeiro 31). Cresce o número de estudantes com necessidades especiais. *Agência Brasil, Educação*. Recuperado de <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais>.
- Ventavoli, F. M. A. (2012). *A informática como ferramenta e proposta educativa aos indivíduos portadores de deficiência visual*. Mococa, SP: FMC.
- Vitaliano, C. R. (2006). Formação do professor para educação inclusiva na perspectiva de professores atuantes nas séries iniciais. *Anais do encontro Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores Da América Latina e do Caribe*, Londrina, PR, Brasil, 1. Recuperado de http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/docentes/conheca_celia_arq2.pdf.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Silva, A. I., Oliveira, J. T. A., & Lellis, I. L. O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CRENÇAS E PRÁTICAS DOCENTES. *Holos*, 5(38).
Recuperado de <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10685>

SOBRE OS AUTORES

A. I. SILVA

Mestre em Educação (2019). Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Estadual do Pará (2006). Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (2004). Pesquisadora na área das habilidades sociais, atividades lúdicas, recreação, casa de acolhimento e desenvolvimento infantil. Membro do grupo de pesquisa Habilidades Sociais e Educação da Ufopa. Atualmente desenvolve atividades profissionais na Universidade do Estado do Pará, como docente substituta e na Universidade Federal do Oeste do Pará, no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais. Possui experiência na docência em educação básica. E-mail: andreaimbiriba04@gmail.com. ORCID-ID: <http://orcid.org/0000-0002-6556-9615>

J. T. A. OLIVEIRA

Graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) (2009.2). Pós-graduada (lato sensu) em Gestão de Equipes (LIBERTAS). Pós-graduada (lato sensu) em Psicologia Organizacional e do Trabalho (LIBERTAS), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E-mail: julianat.amaral@gmail.com. ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-8493-0293>

I. L. LELLIS

É Doutora e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (2013), graduada em Psicologia pela Universidade da Amazônia (2003). Atualmente é Docente da graduação em Pedagogia e do Mestrado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Tem desenvolvido estudos na área da Psicologia da Educação, Econômica e do Desenvolvimento, com ênfase em temas sobre Socialização Econômica, Cognições e práticas docentes e Habilidades Sociais. E-mail: iranilauer@gmail.com. ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-5688-9887>

Editor(a) Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Pareceristas *Ad Hoc*: Juracy Machado Pacifico e Antonia



Recibido 09 de julho de 2020

Aceito: 28 de dezembro de 2022

Publicado: 28 de dezembro de 2022