

A BAIXA MOTIVAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o incitamento às dificuldades desses alunos na escola regular.

Stheffany Caroline Nascimento Marinho¹

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo discutir a baixa motivação escolar de alunos da educação inclusiva enquanto incitamento às dificuldades desses alunos na escola regular. Observa-se no Brasil o recente processo de acesso à escola de discentes em idade escolar, assim como o processo de democratização da escola que comunga a inclusão escolar enquanto novo paradigma educacional. Entretanto, apesar da ocorrência dos processos citados, enfrenta-se um grande problema devido à resistência da escola regular perante a inclusão por motivos diversos que encontram refúgios nas bases epistemológicas e políticas da educação brasileira. Levando em consideração perspectivas descoloniais da educação esse estudo foi realizado através de uma revisão bibliográfica baseada num recorte da população escolar que é alvo desses processos, os alunos da educação inclusiva que estão inseridos em uma escola regular.

Palavras-chave: Motivação Escolar, Educação Inclusiva, Escola Regular.

INTRODUÇÃO

Levando em consideração motivo enquanto parte estruturante da vida do sujeito de tal modo que sua presença no mundo está marcada pelos motivos que o despertam para o mundo, esta pesquisa será norteadada pelo seguinte problema: De que modo a baixa motivação de alunos da educação inclusiva se apresenta como incitamento às dificuldades destes na escola regular? O tema abordado nesse projeto baseia-se numa perspectiva socioantropológica que visa analisar, identificar e relacionar a problemática citada para compreendê-la.

Desta forma, esta pesquisa terá por objetivo geral, analisar se a baixa motivação escolar de alunos da educação inclusiva se apresenta como incitamento às dificuldades desses alunos na escola regular. Enquanto serão os seus objetivos específicos: a) compreender a motivação enquanto processo psicológico; b) identificar o perfil dos alunos da educação inclusiva; e c) relacionar a baixa motivação escolar de alunos da educação inclusiva com as dificuldades presentes na escola regular.

A presente pesquisa se justifica se levada em consideração o recente processo brasileiro de acesso massificado de discentes em idade escolar à escola, processo esse tão dinâmico que necessita uma reconsiderada epistemológica acerca de assuntos como: educação

¹ Graduando de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda - FACHO, marinhocarol07@gmail.com.

e suas bases epistemológicas e políticas, assim como considerando a prática do psicólogo para além da escuta, como também em defesa e promoção dos direitos humanos através das práticas de resistência. É de suma importância abordar o tema na contemporaneidade, intensificada pelo modelo político vigente na sociedade atual e entender as bases da sociedade brasileira, sua construção identitária, política e moral acerca dessa problemática. No âmbito científico percebe-se a importância do projeto por ser escassa na literatura a abordagem do tema, contribuindo assim para o acervo literário e dando espaço a um tema que por se tratar de uma minoria não é devidamente problematizado.

A presente pesquisa teve uma abordagem qualitativa de caráter explicativo, por trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001). Para Medeiros e Tomasi (2008), a revisão bibliográfica é indispensável para a delimitação do problema em um projeto de pesquisa, pois além de auxiliar na definição dos objetivos da pesquisa científica, a revisão bibliográfica também contribui nas construções teóricas, nas comparações e na validação de resultados de trabalhos de conclusão de curso e de artigos científicos.

Piaget (1983) afirma que o todo é sempre maior que as partes e em conformidade com essa ideia a inclusão é pautada. Segundo Glat e Blanco (2007, p.17) “uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária”. Logo, para além da “socialização” é fundamental que os professores tenham como foco a aprendizagem e a construção de novos conhecimentos.

Para Strick e Smith (2001), as dificuldades de aprendizagem referem-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. As dificuldades são definidas como problemas que interferem nas habilidades escolares básicas e só podem ser formalmente identificadas quando a criança apresenta problemas na escola. O perfil do aluno da educação inclusiva é justamente esse, o aluno que apresenta alguma dificuldade nas diversas áreas da aprendizagem. Para Chaves e Santos (2002), os problemas de aprendizagem podem surgir tanto no início como durante o período escolar. Estando sujeito à educação inclusiva não somente os alunos que possuem algum tipo de deficiência física.

Rosita Edler Carvalho (2012) diz que: o trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade

de atendimento educacional especial Contudo, Piccoli (2010) afirma que a ausência de diagnóstico dos alunos frustra e dificulta o trabalho do docente, que deve experimentar todos os recursos para saber o que mais se adequa para o aluno da educação inclusiva ao qual atende. Essa falta de entendimento acerca do aluno por parte do professor, além de frustração profissional, reverbera no aluno e gera mais um motivo para a dificuldade na escola regular por parte do aluno da educação inclusiva. Konkel, Andrade e Kosvoski (2015), explicam que: dificuldades como a baixa expectativa com relação a aprendizagem e a participação, quanto a atingir os objetivos propostos, quanto ao apoio necessário para atuar, aos recursos pedagógicos, quanto a formação específica na área de deficiências, entre outras. Os professores em seus relatos, não escondem a baixa expectativa com relação a aprendizagem dos alunos, as dificuldades apresentadas podem decorrer mais da falta de formação e do desconhecimento das necessidades educativas dos alunos com deficiência, do que dos limites do déficit intelectual. O aluno, por sua vez, percebe que as dificuldades não se resumem aos seus contextos apenas, e encontra-se numa onda de dificuldades incontáveis.

METODOLOGIA

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa de caráter explicativo, por trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

O caráter explicativo registra fatos, analisa-os, interpreta-os e identifica suas causas. Essa prática visa ampliar generalizações, definir leis mais amplas, estruturar e definir modelos teóricos, relacionar hipóteses em uma visão mais unitária do universo ou âmbito produtivo em geral e gerar hipóteses ou ideias por força de dedução lógica. A escolha desse tipo de abordagem surge do interesse de melhor compreender através de teorias e conceitos os processos de formação do tema escolhido (LAKATOS; MARCONI, 2011).

Para Medeiros e Tomasi (2008), a revisão bibliográfica é indispensável para a delimitação do problema em um projeto de pesquisa, pois além de auxiliar na definição dos objetivos da pesquisa científica, a revisão bibliográfica também contribui nas construções teóricas, nas comparações e na validação de resultados de trabalhos de conclusão de curso e de artigos científicos.

DESENVOLVIMENTO

A motivação é um processo psicológico básico. Conforme Bzuneck (2000, p. 9) “a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”. A motivação de um indivíduo funciona tanto extrinsecamente quanto intrinsecamente, segundo Alves (2011), na motivação intrínseca as pessoas se identificam com uma determinada atividade, havendo satisfação interna em desenvolvê-la; enquanto na motivação extrínseca, as pessoas são motivadas por meio de estímulos provenientes do ambiente externo, como recompensas e melhores notas. Chiavenato (2004) defende que a motivação se refere ao resultado de interação entre o indivíduo e a situação que ele vive. Por isso, uma mesma situação é capaz de motivá-lo para determinada questão e desmotivá-lo para outras. O conceito de motivação é influenciado diretamente pela percepção que o indivíduo faz dos estímulos internos ou externos (GOMES; QUELHAS, 2003).

A Teoria da Autodeterminação (TA) foi proposta por Deci e Ryan (1985, 2002), que defendem que os objetivos subjacentes à motivação são diferentes de indivíduo para indivíduo e são um continuum entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca que dependem de como o sujeito interioriza suas experiências. Uma regulação intrínseca interpreta o tipo de motivação de acordo com Ryan (1995), em que o indivíduo faz algo pelo interesse e prazer que essa ação lhe proporciona, em oposição, na motivação extrínseca o sujeito atua pela consequência resultante do seu desempenho.

A motivação intrínseca é o fenômeno que melhor explicita o potencial positivo da natureza humana, sendo considerada por Deci e Ryan (2000), o suporte para o crescimento, integridade psicológica e coesão social. Representa uma tendência natural para procurar a novidade, o desafio e para atingir e exercitar as próprias aptidões. Diz respeito ao empenho numa determinada tarefa por esta ser interessante, envolvente ou, de certa forma, criadora de satisfação. No entender de Csikszentmihalyi (1992), este envolvimento é considerado simultaneamente espontâneo, parte do interesse individual, e autotélico, ou seja, a atividade é um fim em si mesma.

A Teoria da Autodeterminação revela três necessidades psicológicas inerentes à motivação intrínseca: a necessidade de autonomia; a necessidade de competência; e a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos. Levando em consideração Deci e Ryan (1985), quando afirmam que a autonomia constitui-se como a aptidão de o sujeito se autogovernar; o direito ou capacidade de se dirigir por leis próprias, assim como a liberdade ou a independência moral ou intelectual. Nesta perspectiva, as pessoas teriam tendência a realizar uma atividade por acreditarem que a fazem por vontade própria e não por serem obrigados devido a pressões externas. Dessa percepção, apresenta um comportamento intrinsecamente motivado, estabelece metas pessoais, evidencia os seus ajustes e

contrariedades, planifica as ações necessárias para concretizar os seus objetivos e avalia adequadamente o seu progresso.

Para uma melhor compreensão do tema abordado, faz-se necessário a identificação do perfil dos alunos da educação inclusiva. Mantoan (2003) afirma que a maioria dos alunos assistidos pela educação inclusiva é constituída pelos que não conseguem acompanhar os seus colegas de turma, os indisciplinados, os filhos de lares pobres, os filhos de negros e outros. E pela ausência de laudos periciais competentes e de queixas escolares bem fundamentadas, esses alunos podem ser admitidos e considerados como Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE).

O Conselho Nacional de Educação em seu decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, em seu artigo primeiro, considera atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Hoffmann (2009) destaca o fato de se levar em consideração as condições próprias de cada aluno a partir do favorecimento de uma oportunidade máxima de aprendizagem. Considerando-se que o princípio da natureza social do desenvolvimento é válido para todos os sujeitos, para Vygotsky (1995), as condições orgânicas não são determinantes do desenvolvimento humano. Os comportamentos de ordem biológica/orgânica são reconhecidos como funções elementares. Mas, nesta linha de argumentação, compreendemos que as funções psicológicas superiores, típicas da espécie humana, não estão dadas no indivíduo. Elas se originam a partir das/nas relações sociais significativas.

A Declaração de Salamanca (1994) traz uma interessante e desafiadora concepção de Educação Especial ao utilizar o termo “pessoa com necessidades educacionais especiais” estendendo-o a todas as crianças ou jovens que têm necessidades decorrentes de suas características de aprendizagem. O princípio é que as escolas devem acolher a todas as crianças, incluindo crianças com deficiências, superdotadas, de rua, que trabalham, de populações distantes, nômades, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados. Por isso, deve-se compreender o caráter

ambíguo da perspectiva de uma escola inclusiva, que em seu sentido micro abrange às crianças com algum transtorno, enquanto em seu sentido macro postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada. (BRASIL, 2001, p. 40).

O pouco rendimento escolar é, por vezes, o primeiro sinal de uma doença orgânica, que esteja evoluindo na surdina. Eliminadas as causas orgânicas, deve-se ainda atentar para problemas da afetividade ou do caráter. Galimard (1912) defende que se faz necessária uma exploração em larga escala da personalidade da criança, dando relevo às manifestações psicossomáticas, sintomas do caráter, bem como à situação familiar em si, isto é, o lugar da criança entre os irmãos, seus conflitos com os membros da casa, sua maneira de resolver ou não suas privações afetivas insuficientes ou excessivamente fortes, etc. Convém lembrar ainda que existem distúrbios ligados à própria escolaridade, a exemplo das classes muitos numerosas com professor sobrecarregado.

Cortella (1999) afirma, ainda que a atenção aguda à realidade social do aluno é elemento basilar para a construção de uma escolarização que conduza à autonomia. No entender de Vygotsky (1991), a Escola deve concentrar esforços na motivação dos alunos, o que estimula e ativa recursos cognitivos. A motivação deverá ser tida como essencial no processo de aprendizagem, salvaguardando os casos em que se observem excessos. As motivações, tanto intrínseca quanto extrínseca, em excesso acarretam danos para os alunos, sendo importante que haja um equilíbrio entre ambas. Bacas e Martínez-Dias (1992) dentre suas interessantes considerações, formularam a seguinte pergunta: Existe algo único que dê direção e intensidade a todas as condutas humanas ou, ao contrário, as diferentes individualidades apresentam diferentes motivos que dirigem suas ações?

E em consonância com as ideias de Tapia e Fita (1999) quando afirmam que uma única estratégia de ensino-aprendizagem não será válida para todos os alunos, de tal modo que esses, em função de suas características se sentirão mais motivados por determinada estratégia. Levando em consideração todo o campo da subjetividade que permeia a vida humana, não se deve levar em consideração uma fórmula mágica, a estratégia adequada para cada aluno é aquela que o serve.

Levando em consideração as relações de ensino que ocorrem nas salas de aula das escolas públicas apontam para uma necessidade de mudança na concepção de

desenvolvimento que redimensione suas práticas pedagógicas. Apontando para além do ideário de uma escola neutra, Freire (1997) defende que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

Mantoan (2003) defende que escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, em consonância com Mantoan (2003), implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que está sendo retraçado.

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Contudo, de acordo com Freire (1997), toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista “pela metade”. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra. Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos (FREIRE, 1997) . A escola regular resiste à inclusão usando de diversos argumentos que segundo Mantoan (2003), refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos.

Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis — eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados, representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. Em resumo: esses grupos de pessoas não são criações da nossa razão, mas existem em lugares e tempos não ficcionais, evoluem, são compostos de seres vivos, encarnados (MANTOAN, 2003, p.29).

Como explicitado pela autora, o aluno abstrato justifica a maneira excludente de a escola tratar as diferenças. Assim, segundo Mantoan (2003), é que se estabelecem as categorias de alunos: deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tantos mais. Por essa classificação é que se perpetuam as injustiças na escola, por detrás dela

é que a escola se protege do aluno, na sua singularidade. Tal especificação reforça a necessidade de se criarem modalidades de ensino, de espaços e de programas segregados, para que alguns alunos possam aprender. Sem dúvida, é mais fácil gerenciar as diferenças formando classes especiais de objetos, de seres vivos, acontecimentos, fenômenos, pessoas, etc.

No estudo de Monteiro, Camargo e Freitas (2016), constatou-se que os docentes, embora reconheçam que alunos com deficiência podem aprender, não tem clareza sobre o que fazer para ensiná-los. Fator que reverbera para a baixa motivação do aluno na sala de aula. Muitas vezes, optam pelo caminho da simplificação de tarefas, conforme apontado por Dainez (2009), tornando-as descontextualizadas e desprovidas de sentido; outras vezes, os docentes procuram manter uma uniformidade escolar, sem uma proposta pedagógica específica que atenda às necessidades dos alunos com deficiência, gerando uma desmotivação escolar no aluno da educação inclusiva, que se percebe diferente em meio aos outros, não apenas por suas condições, mas pelo próprio ambiente que não está preparado para recebê-lo e sente-se fora do aspecto da inclusão (KASSAR, OLIVEIRA E SILVA, 2007). O mito de que o professor é o que tem a chave do saber para melhor explicar e dosar os conhecimentos que o aluno vai/deve aprender precisa cair.

Mantoan (2003) defende o ensino que emancipa e não aquele que submete os alunos intelectualmente. Para que o ensino possa alcançar um maior número de alunos, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio. Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares. Deve-se trabalhar em cima do que contribui para a baixa motivação escolar dos alunos da educação inclusiva, para que se possa compreender os processos que dificultam sua relação com o ambiente escolar e então desenvolver métodos de ensino que o motivem a aprender e facilitem a apropriação do conhecimento por parte dos discentes.

Mantoan (2003) defende que o ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor, ao ensinar. Essa inversão é fundamental para que se possa ensinar a turma toda, naturalmente, sem sobrecarregar inutilmente o professor (para produzir atividades e acompanhar grupos diferentes de alunos) e alguns alunos (para que consigam se “igualar” aos colegas de turma). Tapia e Fita (1999) afirmam que a motivação dos alunos se vê notavelmente influenciada pelo clima que se vive e pelo ambiente

que se respira na escola, pelas normas de funcionamento, pelos valores que depreendem da atuação dos professores individualmente e em equipe. Sendo de extrema importância que o corpo docente seja capaz de trabalhar para um ambiente que propicie o interesse pelo estudo.

A aprendizagem implica uma interação com o meio, captar e processar os estímulos provenientes do exterior. O clima escolar é fator de grande influência na motivação e no rendimento dos alunos, de mesmo modo que nas empresas, a cultura de cada escola influi no rendimento dos alunos e da escola enquanto instituição. Todos os membros da comunidade educativa devem estar de acordo com os objetivos que a escola deseja alcançar. “Trata-se de criar um ambiente educativo que estimule nos alunos sentimentos de competência e controle pessoal que desemboquem em êxitos” (TAPIA E FITA, 1999, p. 116). O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar enquanto espaço de inserção social e troca de conhecimentos formais e informais carrega extrema importância na sociedade ocidental, de modo que todas as contribuições científicas possíveis para esse contexto se fazem necessárias. Dentro do ambiente escolar, apresenta-se como essencial admitir as especificidades deste, de modo que ao falar de motivação escolar admitem-se conceitos motivacionais próprios do universo da escola. Diversos são os fatores relacionados à motivação escolar dos discentes, assim suas dificuldades são multifacetadas. Sabendo da amplitude que a variável motivação pode atingir quanto ao fomento de níveis de discussão na educação em geral, este estudo se restringiu a um pequeno recorte focado nos processos motivacionais no contexto escolar.

Assim procurou-se analisar se a baixa motivação escolar de alunos da educação inclusiva se apresenta como incitamento às dificuldades desses alunos na escola regular. Enquanto foram os seus objetivos específicos: a) compreender a motivação enquanto processo psicológico; b) identificar o perfil dos alunos da educação inclusiva; e c) relacionar a baixa motivação escolar de alunos da educação inclusiva com as dificuldades presentes na escola regular. Os objetivos foram alcançados, tendo em vista que foi possível compreender, identificar e relacionar os aspectos motivacionais envolvidos no ambiente escolar, assim como incitar novos questionamentos acerca dos paradigmas que permeiam o contexto escolar e social onde estão inseridos os discentes. As teorias que embasaram o trabalho responderam

as perguntas propostas, não sendo, contudo suficiente para tomar como acabado o processo de construção do conhecimento.

Mesmo diante das limitações compreendidas neste trabalho, torna-se necessário ressaltar o importante papel que a motivação adquire no contexto escolar, enaltecendo a necessidade de que, cada vez mais, esta discussão se faça presente nos diversos segmentos da educação pública no Brasil. Sendo incentivada aqui pesquisas que promovam a discussão acerca da defesa e promoção dos direitos humanos e críticas sociais que instiguem a autonomia dos sujeitos envolvidos nos processos de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** Educação A Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo, Rio de Janeiro, v. 10, p.83-92, 2011.

BACAS, P., e MARTÍN-DÍAZ, M. J. **Distintas motivaciones para aprender ciências.**

Madri, Narcea/Mec, 1992.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF, 2001. Disponível em: . Acesso em: mar. 2018.

BROPHY, J. (1983). **Conceptualizing student motivation.** Educ. Psychologist, 18, 200-215.

BZUNECK, J.A. (2002). **A motivação do aluno: aspectos introdutórios.**

BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J.A. (Orgs.). **Motivação do aluno** (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento** (fundamentos epistemológicos e políticos). 13 ed, São Paulo: Cortez, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A Psicologia da felicidade.** São Paulo: Saraiva, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GARRIDO, I. (1990). **Motivacion, emocion y accion educativa.** Em: Mayor, L. e Tortosa, F. (Eds.). *Âmbitos de aplicacion de la psicologia motivacional* (pp. 284-343). Bilbao: Desclee de Brower.

GALIMARD, Dr. Pierre. **A Criança de 6 a 11 Anos: Desenvolvimento Físicopsíquico-social.** 4. ed. São Paulo: Paulinas, 1912.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. (2007). **Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva.** In: Glat, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.* Rio de Janeiro, 7 Letras, pp. 15-35.

GOMES, Alcindo Arcenio Pinheiro; QUELHAS, Osvaldo Luiz Gonçalves. **A motivação no ambiente organizacional.** Revista Produção Online, [s.l.], v. 3, n. 3, p.7-37, 18 mar. 2003. Associação Brasileira de Engenharia de Produção - ABEPRO. <http://dx.doi.org/10.14488/1676-1901.v3i3.567>.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

KONKEL, Eliane Nilsen; ANDRADE, Cleudane; KOSVOSKI, Deysi Maia Clair. **AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO REGULAR: A VISÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Curitiba: Puc-pr, 2015. p. 5777 - 5790.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011

LENs, W. (1994). **Motivation and learning.** Em: Husen, T. e Postlethwaite, T.N. (Orgs.). *The international encyclopedia of education* (Vol. 7, pp. 3936-3942). United States: Pergamon.

LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida de. **A motivação escolar e o processo de aprendizagem.** 2. ed. Rio de Janeiro: Ciência Cognitiva, 2010

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PFROMM, S.N. (1987). **Psicologia da aprendizagem e do ensino.** São Paulo: EPU.

PIAGET, J. **A epistemologia genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PICCOLI, Roberta. **Educação inclusiva do aluno com necessidades especiais:** desafios e perspectivas para os gestores. 2010. 52 f. Tese (Doutorado) - Curso de Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Constantina, 2010.

RYAN, R.M. e DECI, E.L. (2000). **Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.** Am. Psychologist, 55 (1), 68-78.

SCHUNK, D.H. (1991). **Self-efficacy and academic motivation.** Educ. Psychologist, 26, 207-231.

SMITH, Corinne & STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z:** um guia completo para pais e educadores. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre. Artmed, 2001.

TAPIA, Jesus Alonso. **A motivação em sala de aula:** o que é, como se faz. Tradução Sandra Garcia. 2. ed., São Paulo: Loyola, 1999.

TOMASI, Carolina; MEDEIROS, João Bosco. **Comunicação científica:** normas técnicas para redação científica. São Paulo: Atlas, 2008.

VYGOTSKY, L.S. (1991). **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (4.^a Ed.). São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (1995). **Apprentissage et développement à l'age prescolaire.** Société française, 2/52, 35-46.