

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Iasmyn Moura Gomes¹
Karen Stefanny Crisostomo Ramos²
Maria Isabelly de Oliveira Vasconcelos³

RESUMO

O processo de ensino-aprendizagem, sob um prisma inclusivo, necessita de uma equipe pedagógica que tenha metodologias eficientes para contemplar as diferenças, limitações e potencialidades dos indivíduos. Compreende-se que, historicamente, o Brasil teve avanços no que tange às políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva, desde 2008, mas apesar dos progressos, o país ainda apresenta desafios na promoção efetiva de uma educação inclusiva. Sabendo disso, este presente estudo visa compreender como a formação de professores da Educação Básica impacta o desenvolvimento dos alunos, na garantia de promover um ambiente de aprendizagem plural. Foi realizada uma revisão bibliográfica integrativa, visando fazer um apanhado dos artigos científicos, produzidos nos últimos 5 anos (2018-2023), que se articulam diretamente com a proposta de abranger as duas estâncias desejadas, a formação dos professores, aprendizagem inclusiva e suas repercussões na prática. Visto que, reitera-se a importância em compreender as condições formativas dos professores e como estas impactam a relação com os seus alunos, na construção de um processo de aprendizagem, inclusivo e afetivo. Nesse sentido, compreende-se que são necessários, a análise curricular e avaliativa dos profissionais, a valorização e reconhecimento desses nas instituições, por intermédio da oferta de uma formação contínua, bem como a promoção do suporte necessário para que haja um ambiente inclusivo, na prática. É notório que, os profissionais devem constantemente expandir os conhecimentos sobre essa temática, porém, muitas vezes, encontram lacunas curriculares em seu processo, bem como a falta de investimentos, suporte e valorização. Outrossim, cabe refletir sobre quais os fundamentos dessa formação são congruentes com a realidade desejada de uma aprendizagem inclusiva e satisfatória e quais são necessários desconstruir.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação da equipe pedagógica; Processo de ensino-aprendizagem

INTRODUÇÃO

O Brasil teve avanços significativos no que tange a criação de políticas públicas para a promoção de um ambiente inclusivo no ensino. Por intermédio da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a educação passou a ser um direito de todos os brasileiros. Com base nisso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que foi promulgada em 1996 (Brasil, 1996), garante o acesso das crianças e jovens com necessidades específicas de aprendizagem a frequentar a escola de forma obrigatória.

¹Graduanda em Psicologia (Unifametro);

²Psicóloga, Especialista em Psicologia Educacional e do Desenvolvimento (UNIFOR), Especialista em Psicomotricidade, Docente do curso de Psicologia (Unifametro); karencrisostomo19@gmail.com

³Graduanda em Psicologia (Unifametro);



Outrossim, é preciso compreender que a Educação Especial, a princípio, era vista como algo à parte do ensino comum, visto que a segregação era um fenômeno escrachado. Logo, uma escola para “sujeitos normais” (escola regular) e outra para sujeitos que não se enquadravam nessa definição ocorria corriqueiramente (escola “especial”). Todavia, através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foi possível trazer uma articulação entre ensino comum e a escola regular, sendo assim indispensável que ocorra um repensar por parte de toda a comunidade escolar, posto que existe um aparato legislativo que torna direito e não um favor essas reformulações.

Entende-se por Educação Inclusiva, para fins de discussão e análise neste artigo, segundo Mantoan (2003, p.17) "Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral". A autora compreende que a escola é uma instituição que reproduz as questões sociais e por isso deve ser promovido debates, em prol de um entendimento transformador sob o modelo tradicional de educação, em oposição aos preconceitos, pois todos deverão conviver em um espaço democrático previsto constitucionalmente.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) assegura a equidade nas condições de ensino inclusivo. Com base nisso, é válido ressaltar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é ofertado em uma sala de recursos multifuncionais e deve acontecer no contraturno ou no turno regular por um professor especialista. Essa política visa atenuar as diferenças na oferta no ensino e para isso, possui diretrizes no estabelecimento de práticas pedagógicas que atendam as especificidades dos alunos, por intermédio de instrumentos que auxiliam no desenvolvimento escolar desses (Brasil, 2009).

Além dessas mudanças na legislação, outro marco que evidenciou um progresso considerável no país foi o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Essa norma trouxe inestimáveis benefícios para as pessoas com deficiência, um exemplo disso foi a regulamentação para a adaptação obrigatória dos espaços físicos das escolas, com intuito dessas oferecerem uma melhor acessibilidade e, conseqüentemente, proporcionar a inclusão. Além disso, no que se refere à Educação Inclusiva, desde a vigência da lei (janeiro de 2016) escolas privadas foram proibidas de negar matrículas a alunos com deficiência, precisando rever as adequações necessárias desde o espaço físico, às capacitações profissionais para lidar com esses alunos.



O tema de pesquisa aqui apresentado foi motivado por estudos e vivências das autoras, as quais atuam com a perspectiva da Educação Inclusiva. Tanto nas práticas de estágio, como nas práticas da Monitoria Acadêmica da disciplina de Psicologia da Aprendizagem^{1/3}, quanto na docência no curso de Psicologia², é possível entrar em contato com as lacunas existentes na formação acadêmica de professores da Educação Básica. Por esse motivo, é inadequado julgar os professores como sendo os únicos responsáveis por práticas pedagógicas inclusivas, enquanto não se repensar as práticas formativas, desde o Ensino Superior.

Mesmo com a ampliação de políticas para garantia de direitos constitucionais aos alunos com deficiência, compreendemos que nesse processo, os professores da educação básica tem diversas lacunas, uma vez que muitas vezes a formação acadêmica dos docentes não explora como deveria a diversidade do público estudantil, possui um enfoque mais expressivo em técnicas e teorias, em contrapartida a uma práxis com um olhar mais generalista e não específico e particularizado das demandas de cada indivíduo. Além disso, atravessado por uma óptica que responsabiliza o sujeito pelos seus resultados, independente da sua atuação ou cooperação nessa trajetória.

Portanto, para a promoção da pluralidade no ambiente de aprendizagem também exige que os professores estejam familiarizados com metodologias que atendam às especificidades de grupos marginalizados, como minorias étnicas, pessoas com deficiência e estudantes em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, a abordagem pedagógica precisa ser inclusiva, contemplando desde o uso de materiais didáticos diversificados que respeitem os diferentes estilos de aprendizagem.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo compreender como a formação de professores da Educação Básica impacta o desenvolvimento dos alunos, na garantia de promover um ambiente de aprendizagem plural.

METODOLOGIA

Foi realizada uma revisão integrativa de literatura que permite uma análise aprofundada das discussões dos trabalhos encontrados, com intuito de integrar e sistematizar os resultados encontrados sobre uma temática previamente estabelecida (Souza, Silva e Carvalho, 2010). Sob esse viés, este presente estudo objetiva compreender como a perspectiva da educação inclusiva, alinhada à formação dos professores, impacta na aprendizagem dos alunos. Com base nisso, o levantamento de informações foi executado, a partir de um protocolo de pesquisa na base de dados Scielo.

Dentre os critérios escolhidos está a delimitação temporal dos últimos cinco anos (2018-2023) produzidos no Brasil e de língua portuguesa. Com base nisso, foram escolhidos os seguintes descritores: *Formação de professores, aprendizagem e inclusão. Formação de professores, inclusão ou diversidade e educação básica.*

Os resultados para essa pesquisa foram de 64 e 113 respectivamente, mas os selecionados para a análise foram o total de sete trabalhos. Dentre esses estão estudos de caso, pesquisas de campo com uma metodologia de abordagem qualitativa.

Os artigos analisados fazem uma investigação nos pressupostos formativos dos professores da educação básica, com intuito de promover a inclusão dos alunos da educação especial com os demais estudantes da sala de aula comum. Além disso, percebe-se que a base teórica para o embasamento das práticas formativas realizadas para os professores se diferenciam. Outro dado encontrado como temática dos artigos é que destacam a importância do professor trabalhar em conjunto, isto é, seja com os pesquisadores, com os professores da sala de recursos, entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os artigos trazem reflexões referente à formação de professores e seus impactos na qualidade do ambiente de aprendizagem, contribuindo para a construção de uma escola que valoriza a pluralidade e promove a inclusão. Logo, é fundamental que políticas públicas e programas de formação continuada sejam implementados para capacitar os educadores a enfrentar os desafios, garantindo que a escola seja um espaço de convivência democrática e equitativa para todos.

A Educação Inclusiva e a formação de professores estão intimamente interligados, uma vez que o corpo docente é um mediador importantíssimo no processo de ensino-aprendizagem e a constituição da sua formação reverbera nesse processo. A fim de organizar os artigos encontrados, com vista a facilitar as discussões dos dados contidos nas pesquisas, foi elaborada a tabela abaixo:

Nº	AUTORES	TÍTULO	REVISTA/ANO
1	Zerbato , Mendes	O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas.	Educação , Pesquisa., São Paulo, v.47, 2021
2	Cenci, Vilas Bôas, Damiani	Análise de aprendizagem expansiva em intervenção formativa: a inclusão de alunos com deficiência nas séries finais do ensino fundamental em foco	Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá(Colombia)/ Vol.38(1), 2020
3	Camargo, Silva et al	Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: Diretrizes para formação	Educação Em revista Belo Horizonte v.36, 2020

		continuada na perspectiva dos professores.	
4	Vargas, Portilho	Representações Sociais e Concepções Epistemológicas De Aprendizagem de Professores Da Educação Especial.	Revista Brasileira Edição Especial Marília v.24, 2018
5	Almeida,Silva, França	Formação Continuada na Perspectiva inclusiva pela via da pesquisa e extensão: As funções mediadoras da relação teoria e prática na constituição de grupos de estudo-reflexão.	Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos, 2023
6	Nina, Ramos,Ravagnani	Autoeficácia docente na educação inclusiva e características do contexto de ensino	Revista Ciências Psicológicas, 2022
7	Vieira, Omote	Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança.	Revista Brasileira Educação Especial Bauru,v 27, 2021

Fonte: elaborado pelas autoras

Apesar dos avanços na legislação em relação à oferta de um ensino inclusivo, é notório que a efetivação desta apresenta desafios na prática. Segundo o artigo N° 1 (Zerbato e Mendes, 2021), isso ocorre devido a uma série de fatores, como por exemplo, a formação acadêmica que os professores recebem. Nesse sentido, é válido ressaltar que “à medida que esses estudantes ingressaram nas classes comuns, novos desafios surgiram para os professores, no sentido de assegurar o ensino para todos em turmas cada vez mais heterogêneas” (p.3).

Com base nisso, no artigo N° 3 (Camargo; Silva, 2020, p.3) falam que “a urgência de formação continuada focada em necessidades específicas dos professores é evidenciada pelo contingente de professores em exercício cuja formação ocorreu antes de 2008”. Sob essa perspectiva, no artigo N° 2 (Cenci; Vilas Bôas; Damiani, 2020), os autores afirmam que a formação continuada de professores ainda não é consolidada, de forma que contribua para o aprendizado dos alunos com deficiência. Logo, é notório que essa inconsistência gera impactos consideráveis aos educandos. Compreende-se também que outras questões influenciam nessa problemática, ou seja, a oferta de um ambiente que proporcione um desenvolvimento equitativo dos alunos considerando as suas limitações e potencialidades:

Na falta de uma cultura inclusiva na escola, mesmo que o professor tenha aprendido um novo conhecimento para o aprimoramento de sua prática pedagógica, os resultados mostraram que muitas vezes ele não se sente suficientemente motivado a modificar sua prática, planejar e fazer algo diferente, pois as condições de trabalho e a cultura escolar nem sempre o estimulam nem cobram resultados dos alunos público-alvo da Educação Especial (Zerbato e Mendes, 2021, p. 16).

Portanto, a garantia ao direito à educação inclusiva não está sob a responsabilidade exclusivamente do professor, pois, tal dever requer uma cooperação entre todos os profissionais, família e escola, já que "as políticas afirmativas no contexto educacional visam



corrigir as desigualdades históricas, proporcionando equidade no acesso aos direitos educacionais e sociais" (Hashizume; Alves, 2023, p. 7).

Além disso, artigo Nº3 (Camargo e Silva 2020) reitera sobre os impasses vivenciados pelos professores para incluir os alunos com Transtorno do Espectro Autista, em virtude de não saber manejar os momentos de desestabilização. Sob esse viés, os autores também afirmam que esses profissionais não passaram por um processo que os auxiliassem de forma satisfatória, tanto na graduação quanto em outros modelos formativos.

É notório que há um diálogo com os artigos 3(Camargo, Silva et al 2020) e 4(Vargas, Portilho 2018) estudados sobre a relevância da formação continuada para os educadores, porém falta o debate acerca da grade curricular na formação inicial desses educadores nas universidades. Ademais, é notório que com as metodologias aplicadas os principais resultados foram o engajamento e a socialização dos alunos desses professores participantes da pesquisa.

Para efetivar o que prevê a legislação brasileira, os estudos 1 (Zerbato;Mendes 2021) e número 2(Cenci;Vilas Bôas,Damiani(2020) se apropriaram de metodologias e pressupostos que possibilitam aos professores uma capacitação devida. Um exemplo disso foi o processo formativo de professores do ensino básico, utilizando o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e a pesquisa colaborativa (Zerbato e Mendes, 2021):

Na perspectiva do DUA, a proposta é a construção de práticas universais, disponibilizando o mesmo material para todos os alunos, como forma de contribuir para o aprendizado de outros estudantes. Dessa forma, sua estrutura pretende embasar o planejamento do ensino para a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos, por meio do uso de estratégias e materiais diversificados, que deem suporte para estilos e ritmos de aprendizado variados (p. 4 e 5).

Nesse sentido, o DUA (Desenho Universal da Aprendizagem) é uma ferramenta que apresenta estratégias pedagógicas que diversifica as maneiras de apresentar o mesmo conteúdo, visto que na sala de aula existe uma pluralidade de indivíduos que possuem dificuldades heterogêneas, bem como múltiplas habilidades sociais, intelectuais e emocionais.

É importante refletir que, quando a Educação Inclusiva não ocorre de maneira eficiente na práxis, podem surgir grandes prejuízos para o desenvolvimento do corpo discente. Alguns exemplos desses prejuízos seriam: a falta de acesso dos alunos ao conhecimento, sentimento de baixo-autoestima, desempenho acadêmico inferior aos demais alunos, baixo ou nenhum engajamento no processo de ensino-aprendizagem, zonas de potenciais de desenvolvimento impossibilitadas de serem estendidas e outros diversos impactos. Portanto, cuidar da forma como os professores compreendem a inclusão é prevenir que não haja maiores impactos no desenvolvimentos dos alunos.



De acordo com o artigo N°5 (Almeida, Silva e França, 2023), a formação continuada pode trazer contribuições, a partir do vínculo entre universidade e escolas municipais, uma vez que amplia e capacita os profissionais envolvidos com a educação inclusiva ao público da educação especial. Dessa maneira, articulando pesquisa e extensão, reverbera em grandes contribuições para uma práxis equitativa e acessível a todos.

Para ser possível a compreensão mais abrangente sobre educação inclusiva e a garantia de todos os alunos que possuem algum transtorno no neurodesenvolvimento ou superdotação, esse estudo faz um resgate histórico do percurso legislativo e social desse direito. É imprescindível lembrar como a Constituição (Brasil, 1988), mediante a diretriz de garantir educação para todos, tornará direito do público-alvo da educação especial (Pae) essa acessibilidade.

Outrossim, a Lei n°13.146/2015 denominada de Lei Brasileira de Inclusão (LBI) traz um maior aparato legislativo sobre esse direito, abrindo caminhos para surgir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que consiste em um serviço fornecido pela Educação Especial, que contempla a subjetividade e desafios próprios de cada estudante. As escolas cada vez mais são compostas por alunos diversos, com demandas específicas e que necessitam de uma equipe profissional capacitada para conseguir fazer mediações eficientes e propulsoras de desenvolvimento e inclusão plena dos indivíduos.

De acordo com Jurgen Habermas, conforme citado por Almeida (2023, p.5), a emancipação e o pensamento crítico é essencial para repensar a prática, uma vez que por meio disso, essa interconexão entre as escolas municipais e faculdades ocorre de uma maneira responsável. Logo, o grupo de estudo reflexão sobre Formação Continuada na Perspectiva inclusiva pela via da pesquisa e extensão, é fundamentado nos pressupostos de Habermas, que se forma na autoreflexão colaborativo-crítica.

Destarte, o estudo número 5(Almeida,Silva,França 2023) sobre formação continuada sob a inclusão via da pesquisa e extensão em conjunto com a articulação da teoria e práxis nos grupos de estudo reflexão foi esclarecedor a respeito da compreensão de direitos e leis que correspondem ao Plano de Atendimento Educacional (PAEE) e todo a trajetória da Educação especial. Ademais,o projeto de extensão analisado ocorreu de Julho de 2018 a dezembro de 2020, se deu início nas universidades com encontros concomitantes nas redes de ensino municipais, não trabalhando com esquemas fixos mas construídos pelos participantes, enaltecendo o senso crítico e autônomo dos professores, técnicos e gestores e levando para as salas de aula promovendo crescimento coletivo e uma maturação profissional científica.

No artigo N°7 (Vieira; Omote 2021), foram analisados os diversos fatores que podem impactar a efetividade da inclusão dos alunos atípicos, por parte dos docentes, como idade, gênero, tempo de trabalho, é importante ressaltar que alguns resultados dessas pesquisas ficam divididos se esses fatores são cruciais para a inclusão. É imprescindível destacar, como dito por Rodrigues et al. (2007, apud Vieira; Omote, 2021), a forma que o próprio professor acredita na aprendizagem, sua forma de ver a justiça no mundo, habilidades sociais que atravessam a realização de uma educação inclusiva. Além disso, ao longo do artigo, é ressaltado que na carreira docente apresentam-se muitos desafios, portanto a troca entre pares, o compartilhar se demonstra como um fator importante.

De acordo com o artigo N° 7 (Vieira e Omote, 2021), ao analisarmos o processo de ensino, é indispensável ver o contexto de sala de aula, visto que relação interpessoal não deixa de está desvinculado ao processo de ensino-aprendizagem e existe uma relação complementar, na qual aluno discente aprende com o docente e vice-versa. Durante esse estudo, não se classifica quanto às diversidades de quem possui direito à educação especial, mas ao decorrer do texto as diversas deficiências são englobadas em uma única nomenclatura - PAEE.

Outrossim, uma importante contribuição do estudo apresentado no artigo N°7 é trazer a informação que existe uma hierarquia de suporte quanto à ação de inclusão para com os níveis de dificuldades. Alunos com Deficiência Intelectual (DI) e Auditiva apresentam uma maior dificuldade de inclusão por parte dos professores, e profissionais dessa área que fizeram especialização em Educação Especial e na área de DI apresentam mais atitudes inclusivas com esse público. Entretanto, foi possível perceber que cursos, workshops, são importantes oportunidades de capacitação para os profissionais que são fundamentais mediadores. Ainda sim, o mais adequado é que esses momentos sejam em grupos pequenos, uma vez que grupos maiores podem dificultar o compartilhar de desafios que emergem no contexto de ensino por não se sentirem confortáveis (Vieira; Omote, 2021).

Rodrigues (2007, apud Vieira; Omote, 2021) define atitudes sociais como predisposições psíquicas ou afetivas referente a alguém, algo ou uma circunstância que é definida como objeto atitudinal. As atitudes sociais se formam em três facetas: cognitivo, afetivo e comportamental. O eixo cognitivo reflete sobre as ideias e julgamentos sobre o objeto. Já o eixo afetivo indica os afetos positivos ou negativos quanto a esse objeto e o eixo comportamental as ações do sujeito direcionadas ao objeto atitudinal, que conversa com o que o sujeito sente e acredita sobre esse objeto atitudinal.



Logo, o trabalho supracitado faz os leitores pensarem para além de práticas ou técnicas educacionais de inclusão, mas o contexto geral que permeia o professor, levando a reflexão e criticidade no que tange as próprias atitudes sociais que reverberam na práxis educacional e na inclusão de aluno da educação especial.

O artigo Nº 6 (Nina, Ramos, Ravagnani, 2022) se trata de uma pesquisa com 193 professores da educação básica, de escolas confessionais, públicas e particulares nos municípios de Belém e Castanhal. O dado trabalho qualitativo analisa sobre a autoeficácia referente a inclusão dos discentes. Bandeira (1997) apud Nina, Ramos e Ravagnani (2022) define autoeficácia por 4 fatores: capacidade do indivíduo de analisar sua competência diante de uma ação e sua eficácia, flexibilidade ao precisar modificar a partir da observação dos pares, o encorajamento por parte dos outros sujeitos e estados fisiológicos e afetivos podem interferir também nesse processo de autoeficácia.

Ainda no artigo Nº 6, é explorada a devida articulação entre professores e metodologias na educação que viabilizem a educação, bem como as variáveis do contexto de ensino, e características dos docentes. Portanto, foram vistos aspectos como tempo no magistério, formação acadêmica, contato com alunos pertencentes a educação inclusiva (Nina, Ramos, Ravagnani, 2022).

Por intermédio desse estudo, é possível refletir sobre alguns fatos importantes, como por exemplo, a quantidade de escores quanto ao quesito autoeficácia. Em escolas confessionais, apresentou-se altos escores, enquanto nas escolas públicas manifestam-se baixos escores, e em escolas particulares, escores moderados. Desse modo, é apontado que uma das possíveis causas explicativas dessa coleta, posto que os professores da educação pública participam menos de formações continuadas, assim pode se fazer uma interconexão entre os resultados baixos e essa adesão inferior comparada aos outros formatos de escolas.

Ademais, através deste estudo de Nina, Ramos e Ravagnani (2022), notou-se que professores que são formados em Pedagogia possuem melhores escores de autoeficácia, levando a desconstrução de que qualquer sujeito, por ser educação básica, pode ocupar tal lugar. Além disso, docentes com tempo de cinco a nove anos de profissão, e maior ou igual a vinte e cinco anos, possuem melhores resultados com alunos público-alvo da educação inclusiva. Em contrapartida, a formação em outro curso de Ensino Superior distinto a Pedagogia, tempo inferior a atuação de 5 anos com alunos que possuem demandas específicas e um título de especialização apontam para baixos escores.

Destarte, compreender todos esses panoramas e a realidade vivenciada pela classe docente da educação básica, como baixas remunerações, quantidades expressivas de alunos



nas salas de aulas, falta de suporte por parte dos familiares ou coordenação em algumas circunstâncias podem ser decisivas nesse processo.

No artigo N°4 (Portilho, 2018), foi feita uma pesquisa com 8 professores da Educação Básica Especial do Estado de Curitiba, por meio de uma formação continuada, na qual foram realizados 8 encontros com duração de 2 horas. Os dados eram registrados da seguinte forma: um pesquisador ficava responsável de anotar as respostas dos participantes e o outro para captar as movimentações do grupo. Consoante a Portilho (2018), as respostas registradas destacava uma visão organicista dos professores, em que o enfoque eram as limitações do aluno com demandas específicas ao invés de um olhar mais pluridimensional, potencializando as habilidades desses alunos.

Através desses dados apresentados no artigo N°4, é possível refletir sobre quais as concepções epistemológicas perpassam a concepção dos docentes, uma vez que essas definições reverberam no contexto de ensino-aprendizagem dos alunos (Tardif, 2013, apud Portilho, 2018).

De acordo com o psicólogo social francês Moscovici (1978, p. 26) citado por Portilho (2021), citado no artigo N°4, “[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. Assim para esse autor esse conceito abordado no estudo é embasados em dois pilares: Objetivação e Ancoragem, na qual objetivação fala do processo de selecionar algo que não é familiar e une com a realidade do indivíduo; e Ancoragem representa ou nomeia e estabelece uma relação positiva ou negativa. Então, todos esses conceitos epistemológicos se entrelaçam na prática de ensino e impactam diretamente na acessibilidade e inclusão desses alunos que possuem algum transtorno de desenvolvimento.

Em suma, ainda através do artigo N°7 (Vieira, Omote 2021), é possível mensurar que as representações sociais dos docentes de Educação Especial são fundamentadas em princípios reducionistas que responsabilizam o discente por seu sucesso ou fracasso. Assim, foi possível verificar por intermédio das respostas que o professor é visto como figura principal nesse contexto, inclusive destacando um visão médica, limitante e negativa para com os alunos da educação especial. Logo, apesar de estar fomentando cada vez mais estudos sobre educação especial e inclusiva, é preciso haver reformulações práticas e cotidianas no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Sempre que escolhemos dialogar sobre práticas inclusivas, principalmente na Educação, nos esbarramos em precisar estar atentos para as dimensões de exclusão. Partir da exclusão não deve ser o caminho para fazer inclusão, mas também não devemos nos esquecer que práticas excludentes existem, e causam impactos longitudinais nas pessoas.

Professores compõem o ambiente escolar de maneira constante, sendo um dos principais atores quando pensamos na inclusão de práticas pedagógicas direcionadas a alunos com deficiência. Ser um ator importante não significa ser o único responsável pelos êxitos (ou falhas) no processo educativo. A Educação, como já é dita na Constituição Federal Brasileira, é dever do Estado e da sociedade.

Ao longo da análise dos artigos fica evidente o quão necessária é essa discussão acerca de aspectos formativos na prática pedagógica inclusiva, pois na maioria das vezes, os professores não se sentem preparados, tampouco assistidos para promover a inclusão na letra da lei. O cumprimento das políticas públicas da Educação precisa contar com o apoio de toda a sociedade, para que famílias, comunidade, e demais educadores consigam ter seus direitos resguardados, ao passo que os conhecem e os procuram.

Destarte, por intermédio das reflexões trazidas pelos estudos dessa revisão integrativa de literatura, é possível perceber que existem ainda estigmas que permeiam a vivência e atuação com alunos neurodivergentes por parte dos docentes, todavia por meio de capacitações e trocas entre pares processualmente será sendo desconstruído e contribuirá para uma educação inclusiva não apenas teórica mas prática, vívida e palpável para o corpo discente atípico que não é inferior, pelo contrário é possuidor de potencialidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. et al. Formação continuada na perspectiva inclusiva pela via da pesquisa e extensão: as funções mediadoras da relação teoria e prática na constituição de grupos de estudo-reflexão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5699, 2023. Disponível em: scielo.br/j/rbeped/a/vhxMmYmhpQgYb7FSp8wxNkk/?format=pdf&lang=pt

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Senado, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.



BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009.

CAMARGO, S. P. H. et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em revista**, v. 36, p. e214220, 2020. Disponível em:

scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?format=pdf&lang=pt

CENCI, A.; VILAS BÔAS, D.; DAMIANI, M. F. **Análise de aprendizagem expansiva em intervenção formativa: a inclusão de alunos com deficiência nas séries finais do ensino fundamental em foco**. Avances en Psicología Latinoamericana, v. 38, n. 1, p. 118-134, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7323>.

FURTADO, N. K. C. et al. Autoeficácia docente na educação inclusiva e características do contexto de ensino. **Ciencias Psicológicas**, v. 16, n. 1, 2022. Disponível em: [1688-4221-cp-16-01-e2436.pdf](https://doi.org/10.1688-4221-cp-16-01-e2436.pdf)

HASHIZUME, C. M.; FORTES, A.; M. D. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 38, n. 1, p. 202257203, 2022. Disponível em: [NDELTA_202257203_CRISTINA MIYUKI.indd](https://doi.org/10.1590/DELTA_202257203_CRISTINA_MIYUKI.indd)

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. 1ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

SOUZA, M. T., SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v 8, p.102-106, 2010. Disponível em: [1679-4508-eins-S1679-45082010000100102-pt.pdf](https://doi.org/10.1679-4508-eins-S1679-45082010000100102-pt.pdf)

VARGAS, A.; PORTILHO, E.; M. L. Representações sociais e concepções epistemológicas de aprendizagem de professores da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 359-372, 2018. Disponível em: [v24.n3.2018.indd](https://doi.org/10.18070/24.n3.2018.indd)

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0254, 2021. Disponível em: [v.27.n3.2021.indd](https://doi.org/10.18070/27.n3.2021.indd)

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e233730, 2021. Disponível em: scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=pdf