

CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA

*EPISTEMOLOGICAL CONCEPTIONS AND TEACHING PRACTICES IN THE
CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION: A NARRATIVE LITERATURE
REVIEW*

Cármina Geanini Nunes Monteiro de Souza¹
Rosemari Lorenz Martins²

Resumo:

A partir do tema concepções do professor e práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva, o presente artigo tem como objetivo buscar, na literatura, relações entre concepções epistemológicas de docentes e sua prática pedagógica no contexto da educação inclusiva, com o intuito de compreender melhor as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação quando há estudantes com desenvolvimento atípico ou com deficiência intelectual inseridos em classes regulares. Para tanto, foi desenvolvida uma revisão narrativa da literatura, a partir de pesquisa em bases de dados como Scielo, Unique e Google acadêmico e também no banco de teses e dissertações da CAPES. A análise dos textos selecionados indica que as concepções dos professores podem impactar em sua prática.

Palavras-chaves: concepções do professor; educação inclusiva; prática pedagógica.

Abstract:

Based on the theme teacher conceptions and pedagogical practices in the context of inclusive education, this article aims to seek, in the literature, relationships between epistemological conceptions of teachers and their pedagogical practice in the context of inclusive education, in order to understand better practices pedagogical developments developed in education when there are students with atypical development or with intellectual disabilities inserted in regular classes. Therefore, a narrative literature review was developed, based on research in databases such as Scielo, Unique and Academic Google and also in the CAPES theses and dissertations database. The analysis of the

¹ Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social

E-mail: carminageanini@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4271-7013>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7775361488102874>

² Doutora em Letras

E-mail: rosel@feevale.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0658-5508>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4951548133959060>

selected texts indicates that the teachers' conceptions can have an impact on their practice.

Keywords: teacher's conceptions; inclusive education; teaching practice.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de todos os estudantes brasileiros no ensino regular é um direito garantido na atualidade por meio de diferentes leis (9.394/96, 8.069/90, 13.146/15, 13.005/14), diretrizes, parâmetros, bases e da própria Constituição. Mas o fato de se constituir como um direito não garante a inclusão de todos no dia a dia da escola nem que essa inclusão se dê da mesma forma para todos. As causas disso são diversas. Temos, por exemplo, escolas que não possuem uma infraestrutura adequada para receber a todos, famílias que não conhecem os direitos de seus filhos e, por isso, nem os matriculam na escola e, o que é mais grave, muitos professores não estão preparados para atender a todos os estudantes, especialmente àqueles com desenvolvimento atípico ou que apresentam alguma deficiência intelectual.

Nesse contexto, a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular acaba sendo um grande desafio, tanto para a escola como um todo quanto para os professores, os quais, muitas vezes, possuem uma visão distorcida sobre a inclusão, pois, como percebem os estudantes com deficiência como diferentes, acreditam que educá-los requer conhecimentos específicos e experiências especiais (MITTLER, 2003) de que os docentes acham que não dispõem.

Isso tudo acaba dificultando o processo de inclusão e fortalecendo alguns mitos com relação à aprendizagem (ou não aprendizagem) de estudantes com deficiência, os quais são segregados, frequentemente, apenas por causa de preconceitos construídos socialmente. Esse cenário, todavia, precisa ser modificado e, mesmo que a inclusão seja difícil, ela deve ser realizada. E, além disso, deve ser realizada considerando-se as mesmas condições de aprendizagem para todos, independentemente de características individuais ou de dificuldades específicas. Aí entram as concepções epistemológicas e as

práticas pedagógicas dos docentes que podem acolher, mas também repelir a inclusão, perpetuando a segregação ou a exclusão.

Nessa perspectiva, este estudo tem por objetivo buscar, na literatura, relações entre concepções epistemológicas de docentes e sua prática pedagógica no contexto da educação inclusiva, com o intuito de compreender melhor práticas pedagógicas desenvolvidas na educação quando há estudantes com desenvolvimento atípico ou com deficiência intelectual inseridos em classes regulares. Para tanto, revisaram-se trabalhos já realizados sobre o tema e, a partir dos resultados encontrados, deseja-se avançar na pesquisa e construir pontes entre teoria da educação e a prática pedagógica docente.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se, quanto à abordagem, como qualitativo, uma vez que se busca, neste momento, compreender a totalidade das relações entre concepções e práticas docentes no contexto da educação inclusiva e não focalizar conceitos específicos. Quanto à natureza, caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, já que os resultados obtidos com esta revisão da literatura serão utilizados para compreender o caso em estudo. Quanto aos objetivos, a investigação desenvolvida é exploratória, uma vez que se está buscando maior familiaridade com o problema e a elaboração de hipóteses, a partir das quais será elaborado um questionário a ser aplicado com professores da educação básica do Vale dos Sinos que atendem, em classes regulares, estudantes com deficiência.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, este trabalho constitui-se como uma pesquisa bibliográfica, a qual será desenvolvida com base em material já elaborado, como artigos publicados em periódicos, dissertações e teses. A finalidade deste estudo é aproximar-se de todo material escrito sobre a temática em estudo, o que será importante para o desenvolvimento do trabalho como um todo, pois auxiliará na definição da fundamentação teórica, do percurso metodológico e também para a definição da amostra e dos instrumentos

(PRODANOV; FREITAS, 2013).

Para alcançar o objetivo traçado para este artigo, a pesquisa foi dividida em quatro etapas. Primeiro, buscaram-se os materiais sobre a temática em estudo disponíveis no portal de periódicos da CAPES e nas bases de dados Scielo, Unique e Google acadêmico, a partir das palavras-chave *concepções do professor, prática pedagógica e educação inclusiva*. Na sequência, realizou-se a leitura dos textos encontrados, para verificar sua aderência à pesquisa e verificar se poderiam contribuir para o estudo. Dessa forma, foram selecionados, para integrar este trabalho, duas teses, uma dissertação e quatro artigos publicados em periódicos, no período compreendido entre janeiro e fevereiro de 2021, os quais estão sintetizados no Quadro 2.

Em um terceiro momento, os trabalhos selecionados foram analisados e interpretados para extrair deles informações a serem utilizadas posteriormente. Para a análise dos textos selecionados, levantaram-se os aspectos que seguem: a) identificação do tema, questão de pesquisa e hipótese; b) objetivos da pesquisa; c) método (amostra, instrumentos); d) fundamentação teórica; e) resultados obtidos com a pesquisa.

Quadro 2 - Síntese dos trabalhos revisados

(Continua)

Identificação	Tema/questão-hipótese	Objetivos	Método	Fundamentação teórica	Resultados
MARQUES, Luciana Pacheco. O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2000.	Concepções e práticas pedagógicas na Educação Especial	Compreender os efeitos de sentido da prática pedagógica e das concepções dos professores de alunos com deficiência mental sobre o ser humano, os processos de desenvolvimento e de	Análise do funcionamento dos discursos desses professores, movimentando-os em relação às diferentes formações discursivas historicamente constituídas sobre a deficiência mental e às das	Análise do discurso (ORLANDI); Construtivismo (PIAGET); Sociointeracionismo (VIGOTSKI)	Foram apontados caminhos para movimentar os significados existentes nos discursos dos professores na busca da construção de uma prática educacional menos limitante e estigmatizada.

		aprendizagem e sobre a inserção dos alunos com tal deficiência em salas regulares de ensino.	abordagens psicológicas de cunho objetivista, subjetivista e interacionista, apreendendo seu sentido de exclusão ou inclusão.		
RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho. Significação na escola inclusiva – um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 2006.	Significações das concepções e práticas de professores que atuam no espaço de aplicação da política de inclusão de crianças com deficiência no contexto da educação fundamental - formação e desenvolvimento de conceitos acerca da educação inclusiva por parte de profissionais envolvidos com a questão. Questões: -Como os professores explicam e justificam suas práticas no espaço da escola inclusiva? -Como os processos de significação da diferença podem se refletir na criação de estratégias educativas dirigidas para a solução de problemas de aprendizagem no âmbito da	descrever e analisar as concepções e práticas de professores do ensino fundamental que atuam com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, inseridas no contexto de alfabetização da escola regular. Identificar quais os significados que estão regulando as práticas de educação inclusiva por parte de professores de duas escolas do DF.	pesquisa qualitativa, exploratória, estudo de caso. Informantes: 5 professores de duas escolas (dois regentes, dois de apoio e um itinerante. Instrumento: entrevista semiestruturada da individuais e coletivas. gravação em vídeo, auto observação.	Processos de significação da deficiência; processo de significação a partir da dimensão dialógica de conhecimentos (Bakhtin/Volochinov, 1999); significação da diferença - relações entre os conceitos de identidade e alteridade na perspectiva inclusiva; importância da ZDP (Vygotsky, 2001) para os processos de significação da política pública de educação inclusiva.	A inclusão escolar se constitui por um conjunto de crenças humanas, por concepções apriorísticas relacionadas o modo como a deficiência e a identidade dos professores são explicadas pela construção de concepções e práticas que se dirigem para a possibilidade de reestruturação das formas de intervenção pedagógica, no sentido de se atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Esse processo parece se configurar por significações em transição, na medida em que teorias pedagógicas conservadoras vêm sendo articuladas e confrontadas com concepções e práticas que se dirigem para o ensino dialógico, desde o ponto de vista da valorização

	<p>escola inclusiva?</p> <p>- que conhecimentos em torno das necessidades educacionais especiais têm sido produzidos por professores da escola inclusiva?</p> <p>- Que práticas têm sido escolhidas pelos professores, no sentido de promover a inclusão escolar no DF?</p> <p>- o que os professores pensam sobre inclusão escolar e como eles estão se organizando para atender ao modelo proposto pela política pública?</p>				<p>dos processos de interação, como forma de compensação da deficiência. A transição de significações se justifica porque os professores participantes ainda se encontram numa etapa de recepção e reflexão crítica acerca de concepções e práticas mais adequadas, se encontram na ZDP, no que diz respeito à apropriação teórico-prática do conceito de inclusão escolar.</p>
<p>BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. Representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência em escolas inclusivas. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,</p>	<p>Tema: compreender os processos de ensinar e aprender para estudantes com deficiência, incluídos no sistema regular de ensino, a partir da identificação e análise das representações sociais de professores sobre a aprendizagem desses estudantes</p> <p>Questões: •Quais são as</p>	<p>Objetivo geral: analisar as representações sociais de professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência matriculados em escolas inclusivas da rede pública do Distrito Federal. Objetivos específicos: Identificar as representações</p>	<p>Natureza qualitativa e de caráter exploratório -teste de associação livre de palavras, questionário e entrevista; - 8 escolas, 68 professores; - análise de conteúdo.</p>	<p>-e natureza qualitativa e de caráter exploratório, perspectiva sócio histórica de Lev Vygotsky. - Educação Inclusiva; - Representações Sociais, Moscovici (1961).</p>	<p>Foram identificadas duas funções das Representações Sociais, as quais estão relacionadas à natureza convencional e prescritiva das representações (MOSCOVICI, 2005, p.35). -as representações sociais apresentam uma natureza convencional, devendo ser discutidas permanentemente, para que possam ser</p>

<p>Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2014.</p>	<p>representações de aprendizagem para os professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que representações sociais os professores dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas inclusivas têm sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência? • Existem diferenças nas representações sociais dos professores sobre a aprendizagem quando se referem a estudantes com deficiência? • As representações sociais dos professores sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência podem variar de acordo com a organização da escola? • Quais as representações sociais sobre as competências e habilidades necessárias para que o docente possa atuar junto a estudantes com deficiência? 	<p>es sociais dos professores sobre deficiência. • Conhecer as representações sociais dos professores sobre aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as representações sociais de professores sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência. • Verificar as representações sociais de professores, sobre quais competências e habilidades o professor precisa desenvolver para atuar com alunos com deficiência. 			<p>repensadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - caráter convencional: a representação do aluno com deficiência associada à imagem de aluno com limitação, que tem lentidão para aprender, diferente dos outros, um aluno dependente e até mesmo incapaz. -caráter prescritivo: são as representações que se impõem sobre nós por forma de pressão, de maneira que não possamos resistir à tradição. São partilhadas, penetram e influenciam a mente de cada um de nós; elas são repensadas, recitadas e representadas”, de modo que não conseguimos transpor a representação e continuamos por mantê-la. As representações sociais elaboradas por esses professores, precedem a chegada dos estudantes com deficiência às salas de aula comuns das escolas regulares, e as preocupações decorrentes de
--	--	---	--	--	--



FLUXO CONTÍNUO

“CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA”

ISSN: 2675-682X

					<p>oferecer oportunidade de aprendizagem para esse alunado, pois já existiam sistemas de imagens, de classificação, de descrições advindas de um contexto social, de memória coletiva/pessoal e de experiências vividas que circulavam dentro da escola. É mister compreender que representações sociais negativas sobre estudantes com deficiência, ou sobre como esses estudantes aprendem, acabam por interferir diretamente no fazer pedagógico do professor, que se não acreditar no potencial de aprendizagem desse estudante, pode mesmo que inconscientemente, cercear ou não promover oportunidades de participação e aprendizagem no contexto escolar. A prática educativa com estudantes com deficiência demanda muitas revisões por parte dos educadores, tanto de natureza pragmática,</p>
--	--	--	--	--	---

					situadas nos diversos aspectos que mobilizam o cotidiano escolar, como nas de natureza teórica, Somente a aproximação entre a teoria e a prática poderão qualificar a educação de qualquer grupo de alunos.
MUSIS, Carlo Ralph de; CARVALHO, Sumaya Persona de. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 110, p. 201-217, jan.-mar. 2010. Disponível em < Início – CEDES (unicamp.br) >	Problematização das concepções dos professores a respeito da inclusão do aluno com deficiência no ensino regular a partir da teoria das representações. Hipótese: a forma como o professor vê o aluno deficiente na sala de aula orienta seu comportamento e sua prática.	investigamos neste trabalho a hipótese de que a forma pela qual o professor vê o aluno deficiente na sala de aula orienta seu comportamento e sua prática	População-alvo: 107 alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (são também professores da rede pública). Instrumento: questionário. Os resultados obtidos foram trabalhados por meio de uma análise de conteúdo e, posteriormente, hierarquizados mediante estatística coesitiva	Teoria das representações; Moscovici (1996)	O professor fala da educação, a partir de uma matriz identitária intimamente relacionada à sua prática, tendo sua percepção do aluno com deficiência ancorada em uma representação hegemônica da normalidade
FRAGOSO, Francisca M. Rocha Almas; CASAL, João. Representações Sociais dos Educadores de Infância e	As representações sociais dos educadores de infância no Concelho de Évora no Sul de Portugal, face à inclusão de crianças com necessidades	determinar as representações sociais dos educadores de infância no Concelho de Évora no Sul de Portugal face à inclusão de crianças com NEE nas	O estudo postula uma concepção fenomenológica decorrente do paradigma metodológico interpretativista. Abordagem qualitativa. Método	Referencial metodológico a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Moscovici (1961) a partir dos estudos de Durkheim e outros, com Bruhl, Piaget e	A promoção da igualdade de oportunidades, a interajuda e o paradigma da escola inclusiva, estão na origem de uma atitude favorável ao processo de inclusão de crianças com

<p>a Inclusão de Alunos Com Necessidades Educativas Especiais. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 18, n. 3, p. 527-546, Jul.-Set., 2012.</p>	<p>educativas especiais nas escolas regulares. Pergunta: Quais são as representações sociais dos educadores de infância perante a inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares?</p>	<p>escolas regulares e desta forma contribuir para compreender quais são os fatores decisivos na construção de um paradigma escolar de inclusão. Objetivos específicos: 1. Identificar e caracterizar as representações sociais dos educadores de infância nas escolas regulares; 2. Determinar se os educadores de infância consideram o processo de inclusão inviável; 3. Determinar os fatores que influenciam as representações sociais perante a inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares.</p>	<p>indutivo. Propósito descritivo. Questionário com questões abertas e fechadas e de escala de atitudes; análise estatística univariada e uma análise de conteúdos; Informantes: 30 educadores de infância que se encontram a lecionar em escolas de ensino regular no Concelho de Évora e a técnica de amostragem utilizada foi a amostra por conveniência.</p>	<p>Freud. A</p>	<p>necessidades educativas especiais, que é condicionada pelos meios técnicos e humanos e condições físicas nas escolas. A representação social é em geral favorável ao processo de inclusão, apesar de haver ainda discriminação das crianças com necessidades educativas, devido à falta de informação, de educação e de regras sociais, à classe social e nível económico, a dificuldades de aceitação da diferença e das limitações físicas e à falta de higiene.</p>
<p>SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe</p>	<p>Prática de professores frente ao aluno com deficiência intelectual.</p>	<p>o investigar práticas pedagógicas de professores em uma escola pública municipal de Natal/RN, frente a alunos com Deficiência Intelectual (DI), matriculados em anos</p>	<p>Pesquisa qualitativa; procedimento s: observação e entrevista semiestruturada, com vistas à construção dos dados. Para análise dos dados utilizou-se o método de Análise de Conteúdo.</p>	<p>Mantoan (1998); Libâneo (1994); Stainback (1999); Pacheco (2007)</p>	<p>Os resultados apontam práticas de docentes pautadas num fazer pedagógico tradicional, utilizando poucas estratégias que possibilitem avanços na aprendizagem desses alunos. Diante desta</p>

<p>Regular. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, Jul.-Set., 2015.</p>		<p>iniciais do Ensino Fundamental. a) identificar a concepção que professores de uma escola municipal têm sobre Educação Inclusiva; b) conhecer a visão dos docentes sobre Deficiência Intelectual (DI) e sobre as possibilidades de aprendizagem de alunos com essa deficiência; c) analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, identificando procedimentos que favoreçam a aprendizagem e inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual (DI), de anos iniciais, em uma escola pública de Natal/RN.</p>	<p>Participaram do estudo duas professoras do Ensino Fundamental, atuantes nos anos iniciais (4º e 5º ano), de uma escola pública municipal, que tinham alunos com DI.</p>		<p>realidade, necessário se faz, entre outros aspectos: investimento na formação dos professores e de todos os que fazem a comunidade escolar, numa perspectiva inclusiva; utilização de procedimentos e de adequações curriculares em sala de aula, de maneira mais compatível com as necessidades dos educandos; um trabalho em parceria com docentes de Salas de Recursos Funcionais e com as famílias.</p>
---	--	--	--	--	--

Quadro 2 - Síntese dos trabalhos revisados

(Conclusão)

<p>ARGAS Adriana; PORTILHO. Evelise Maria Labatut. Representações sociais e concepções epistemológicas de aprendizagem de professores da educação especial. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.3, p.359-372, Jul.-Set., 2018.</p>	<p>Representações sociais e concepções epistemológicas de aprendizagem de professores da educação especial.</p>	<p>investigar as concepções epistemológicas de aprendizagem de professores (n = 12) no decorrer do programa de formação continuada de uma Escola de Educação Básica Modalidade Especial de Curitiba/PR. Dados: narrativas de 8 encontros de Formação continuada de professores.</p>	<p>Pesquisa qualitativa; Teoria das Representações Sociais como um recurso teórico e metodológico para a análise dos dados; análise estatística; coleta de dados por meio de protocolo de observação dos encontros.</p>	<p>Moscovici (1978; 2003); Pozo (2002); Becker (1993); Porto (2006); Piaget (1987)</p>	<p>As concepções epistemológicas de aprendizagem inatista e empirista coexistiram nas representações sociais dos professores. As concepções estavam ancoradas na visão organicista da deficiência e em ideias que reforçam a falta e não as potencialidades das crianças com deficiência. Em consequência, os professores atuam no preparo da criança com deficiência para sua integração na sociedade, e não em ações educativas voltadas a sua inclusão efetiva na sociedade. Os resultados remetem à formação continuada do professor, ao fomento de discussões reflexivas junto à equipe pedagógica sobre o papel da escola especial e ao incentivo do trabalho interdisciplinar na instituição.</p>
--	---	---	---	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Na quarta etapa, os resultados obtidos foram organizados e analisados. A análise é apresentada na seção que segue.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentam-se e discutem-se os resultados encontrados, na revisão da literatura realizada, com vista a relacionar concepções dos professores com suas práticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar no ensino regular. Para tanto, apresentam-se, inicialmente, na seção 3.1, os trabalhos separados e, em um segundo momento, na seção 3.2, faz-se uma sistematização dos achados.

3.1 Revisão dos trabalhos selecionados

Nesta seção, são revisados os sete trabalhos selecionados para integrar esta revisão narrativa da literatura. O primeiro trabalho a ser apresentado é a tese de doutorado de Luciana Pacheco Marques, intitulada “O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica”.

Marques (2000, p. 187) teve como objetivo

compreender os efeitos de sentido da prática pedagógica e das concepções de professores de alunos com deficiência mental sobre o ser humano, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem e sobre a inserção dos alunos com tal deficiência em salas regulares de ensino (MARQUES, 2000, p. ii).

Para tanto, a pesquisadora analisou discursos de 12 professoras de Juiz de Fora/MG, considerando suas formações discursivas sobre deficiência mental e quanto às “abordagens psicológicas de cunho objetivista, subjetivista e interacionista” (MARQUES, 2000, p. ii), com vistas a compreender os sentidos de inclusão e exclusão veiculados pelas docentes.

A partir da análise dos discursos das participantes, a pesquisadora concluiu que a imagem que as professoras possuem de seus alunos com

deficiência é a mesma que a sociedade tem deles. Assim, sua concepção é igual a dos professores que as formaram. Logo, a formação que irão oferecer aos seus alunos irá na mesma direção, se não houver um deslocamento para outra formação ideológica. O deslocamento do discurso para uma formação ideológica de inclusão requer, segundo Marques (2000), uma revisão nos cursos de formação de professores, inicial ou continuada.

Marques (2000) encerrou sua tese vislumbrando a necessidade de construir um novo espaço discursivo sobre a deficiência mental e sobre a deficiência em geral, para que o paradigma da exclusão possa ser substituído por um novo paradigma de inclusão. Perguntou-se, no entanto, que dados ou fatos poderão fazer a sociedade trilhar um caminho de inclusão. O ponto de partida, segundo a pesquisadora, seria o ser humano repensar sua própria existência e reconhecer o outro como protagonista da vida. Para ela, “o reconhecimento e o respeito pela diversidade é mais do que um simples ato de tolerâncias, é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na pluralidade.” (MARQUES, 2000, p. 190).

Marques (2000) salientou, ainda, em seu estudo, que a educação brasileira vem passando por inúmeras tentativas, sem muito sucesso, uma vez que o fracasso escolar tem estado presente tanto no ensino público quanto no privado. A pesquisadora atribuiu esse fracasso à baixa qualidade da formação dos professores, à escassez de oportunidades de cursos de reciclagem e de aperfeiçoamento e à falta de valorização do profissional.

Ainda dentro dessa pauta, apresentou como entrave para uma melhor qualidade na educação os alunos que não se enquadram dentro dos padrões de normalidade construídos e veiculados na sociedade. A pesquisadora (MARQUES, 2000, p. 16 e 17), destacou que

a escola que temos hoje, no Brasil, está aparentemente preparada para receber e trabalhar com alunos de boa capacidade cognitiva, sem problemas de saúde, que podem adquirir o material didático solicitado e outros complementares, que possuem uma família que os auxiliem em suas atividades escolares e extraclases, ou seja, que podem caminhar com êxito com o apoio da escola, sem o apoio da escola, ou apesar do apoio da escola.

Esse formato da sociedade afasta muitas possibilidades de ensino na perspectiva inclusiva, uma vez que o professor não constrói estratégias e não alinha sua prática a alunos que não se encaixam no modelo idealizado. Como incluir a todos em um ensino que não está alinhado e cuja concepção epistemológica não está ajustada à prática pedagógica?

Nesse mesmo contexto, a tese de doutorado de Ribeiro (2006), intitulada “Significações na escola inclusiva - um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar”, corrobora para um olhar pautado na inclusão escolar constituída a partir de um conjunto de crenças humanas e por concepções aprioristas, relacionadas ao modo como a deficiência é percebida, assim como ao modo como o professor se identifica frente à concepção epistemológica.

Mesmo considerando as inovações produzidas pelas políticas de integração e de inclusão, observa-se, no entanto, que o conhecimento produzido no domínio do senso comum tende ainda para a elaboração de posicionamentos resultantes de períodos anteriores, nos quais a deficiência é explicada tendo em vista fatores apriorísticos - ou seja - se explica, de um modo geral, por concepções orientadas pela crença na imutabilidade dos quadros de deficiência, na medida em que a idéia de doença aparece subjacente ao próprio conceito de deficiência (RIBEIRO, 2006, p. 17).

Ribeiro (2006) salientou que, por mais que as políticas públicas de educação trabalhem em prol da implementação de sistemas de apoio, visando à inclusão escolar, “tais medidas ainda não conseguem dar conta das crenças e valores que permeiam o espaço escolar e que, por sua vez são expressos por meio de concepções e práticas pedagógicas diferenciadas” (RIBEIRO, 2006, p. 38).

A pesquisadora chegou a essas conclusões buscando compreender as concepções e práticas pedagógicas de 5 professores do Ensino Fundamental que atuam com crianças com deficiência, inseridas na escola regular de duas escolas do Distrito Federal. Os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais e coletivas e pela gravação de duas aulas inclusivas.

A análise dos dados coletado mostrou que a inclusão escolar se constitui por um conjunto de crenças e valores expressos

por meio do reconhecimento das diferenças humanas, por concepções apriorísticas relacionadas ao modo como a deficiência e a identidade profissional dos professores são explicadas e pela construção de concepções práticas que se dirigiram para a possibilidade de reestruturação das formas de intervenção pedagógicas, no sentido de se atender às necessidades educacionais especiais dos alunos (RIBEIRO, 2006, p. 9).

Resultado semelhante foi encontrado por Fragoso e Casal (2012), que investigaram as representações sociais de 30 educadores de infância no Concelho de Évora (sul de Portugal) de crianças com deficiência incluídas em escolas regulares. As representações sociais, consoante esses autores, revelam uma grande importância no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que sendo teorias do senso comum que são construídas coletivamente, acabam por influenciar as práticas sociais” (FRAGOSO; CASAL, 2012, p. 534). E as práticas pedagógicas são permeadas pelas representações sociais estabelecidas, promovendo ou não a aprendizagem, de acordo como ela é assim percebida.

Para a coleta dos dados, os pesquisadores utilizaram um questionário. A análise dos dados coletados mostrou que “as representações sociais dos educadores de infância face à inclusão de crianças com NEE nas estruturas regulares de ensino é determinada pelas suas atitudes e pelas representações sociais que adotam” (FRAGOSO; CASAL, 2012, p. 539).

As atitudes dos educadores no que diz respeito à inclusão, de acordo com os pesquisadores, estão relacionadas também com sua formação, com sua experiência com crianças com deficiência e com a forma como veem a viabilidade do processo de inclusão. Para Fragoso e Casal (2012, p. 539),

a formação inicial não dá resposta aos problemas do dia a dia profissional, principalmente devido a dificuldades gerais e de ordem prática, que estão associadas à desadequação das práticas pedagógicas às necessidades das crianças com NEE e à suposta desadequação dos conteúdos teóricos das formações iniciais às exigências das práticas pedagógicas das crianças com NEE.

As respostas dos questionários mostraram, também, que os participantes da pesquisa consideram que o sistema de ensino atual não é adequado para as

necessidades das crianças com deficiência, mas suas práticas pedagógicas são. Ademais, Fragoso e Casal (2012, p. 541) concluíram que “a formação inicial dos educadores de infância encontra-se defasada da realidade do cotidiano das crianças com necessidades educativas especiais, sendo notória a tradicional dicotomia entre a teoria e a prática”.

De modo semelhante a Fragoso e Casal (2012), Barbosa (2014) investigou, em sua dissertação de mestrado, as representações sociais relacionadas à natureza convencional e prescritiva das representações no campo das deficiências, consoante a teoria de Moscovici (1925). Ela analisou “as representações sociais de professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência matriculados em escolas inclusivas da rede pública do Distrito Federal” (BARBOSA, 2014, p. 11). A pesquisadora teve como propósito, também, promover a reflexão sobre as implicações das representações de deficiência “no processo de inclusão e escolarização de alunos com deficiência, considerando a importância da atuação dos professores na organização de ambientes acolhedores e promotores de aprendizagem”. (BARBOSA, 2014, p. 11)

Participaram dessa pesquisa 68 docentes que trabalham com estudantes com deficiência em escolas da rede pública no Distrito Federal. A coleta de dados foi realizada em dois momentos. No primeiro momento, foram aplicados um questionário sociodemográfico e um teste de associação livre de palavras. No segundo, foram realizadas entrevistas. Os dados coletados foram analisados com base na análise de conteúdo de Bardin (2002).

A análise dos dados mostrou que

há predominância pela percepção da deficiência como algo limitador, e que essas representações estão aliadas às crenças, às convenções e à tradição que ao longo da história e da cultura educacional, vem reforçando a imagem do estudante com deficiência, associada à concepção da deficiência como ‘falta’ e ‘ausência’ de alguma coisa ou capacidade (BARBOSA, 2014, p.11).

Por outro lado, a pesquisadora identificou que os professores “revelaram que compreendem a aprendizagem como um processo e, portanto, acreditam no potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência” (BARBOSA, 2014, p.11).

Mas, no geral, na percepção de Barbosa (2014), o professor espera, mesmo nesse tempo em que a escola inclusiva está em muitas discussões, um aluno com deficiência capaz de acompanhar os padrões escolares mais tradicionais. “Assim, quando o *diferente* adentra a escola, essa busca o seu ajustamento ao padrão tido como uniforme, a homogeneização de seus estudantes” (BARBOSA, 2014, p. 98).

O processo de ensinoaprendizagem, nesta visão, busca teorias de homogeneidade, permeando a todos em um formato preestabelecido, em que o aluno com desenvolvimento atípico não se enquadra, promovendo-se a exclusão. “Assim, quando o estudante com deficiência não consegue se ajustar à teórica homogeneidade de aprendizagem dos demais alunos, acaba sendo diagnosticado como anormal.” (BARBOSA, 2014, p. 98).

Por fim, Barbosa (2014) concluiu que as representações sociais acerca do aluno com deficiência são diversificadas, “revelando a necessidade de redimensionamento de ações pedagógicas, profissionais e estruturais” (BARBOSA, 2014, p. 11).

Santos e Martins (2015), por sua vez, que investigaram as práticas de duas professoras do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal e que atendiam alunos com deficiência intelectual em classe regular, identificaram duas formas diferentes de compreender a educação inclusiva entre os participantes de sua pesquisa: uma professora a entendeu como uma mistura e vê a educação em classes especiais como mais adequada para estudantes com deficiência; já a outra, mesmo pessimista em relação ao processo educacional como sendo desenvolvido, entende a educação inclusiva como um processo que está sendo construído e acredita que alguns aspectos já vem sendo trabalhados nesse sentido. As pesquisadoras perceberam também que as duas participantes têm visões diferentes sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual: uma possui uma visão tradicional de aprendizagem e acredita que problemas de memória dificultam a retenção dos conteúdo trabalhados, o que prejudica a aprendizagem; a outra, mesmo salientando as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual de aprenderem, acredita que eles aprendem muitas coisa, considerando-se que a

aprendizagem resulta de uma construção individual, logo, diferente para cada indivíduo. As pesquisadoras concluíram que, compreender as concepções dos professores é muito importante, porque elas podem ou não favorecer o processo de inclusão. Concluíram, também, que o sucesso do aluno com deficiência está atrelado à capacidade do professor de percebê-lo como um ser com potencial para aprender, com capacidade para “se desenvolver intelectualmente, de absorver aprendizagens mais complexas, como a leitura e a escrita, embora num ritmo próprio” (SANTOS; MARTINS, 2015, p. 400).

No que diz respeito às práticas pedagógicas, os pesquisadores (SANTOS; MARTINS, 2015) verificaram que as duas professoras participantes de sua pesquisa utilizam, preferencialmente, aulas expositivas seguidas de exercícios escritos, o que caracteriza uma metodologia tradicional. Contudo, a professora 2, que acredita que os alunos com deficiência possam aprender, utilizou, também, em suas aulas, recursos visuais, o que colaborou, conforme as pesquisadoras, para criar uma interação entre a professora e os alunos. Isso incentivou os alunos a participarem da aula, mas não conseguiu motivar o aluno com deficiência, o qual demonstrou indiferença com relação à atividade desenvolvida pela professora. Já a professora 1, que acredita que a educação especial pode ser mais adequada para os alunos com deficiência, relatou que possui dificuldades de realizar adequações na sala de aula por causa da diversidade dos alunos, o que ela considera um entrave. A partir disso, Santos e Martins (2015) concluíram que as concepções das professoras sobre a deficiência intelectual e sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência impactam em sua prática pedagógica.

Diferentemente de Santos e Martins (2015), Musis e Carvalho (2017) desenvolveram uma pesquisa com 107 estudantes, que cursaram Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso entre os anos de 2001 e 2005, os quais eram também professores da educação básica da rede pública. Eles problematizaram as concepções desses professores a respeito da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Investigaram a hipótese “de que a forma como o professor vê o aluno deficiente na sala de aula orienta seu comportamento e sua prática” (MUSIS; CARVALHO, 2017, p. 201). Os dados

coletados por meio de um questionário revelaram que os alunos-professores participantes da pesquisa falam da educação “a partir de uma matriz identitária intimamente relacionada à sua prática, tendo sua percepção do aluno com deficiência ancorada em uma representação hegemônica da normalidade”. (MUSIS; CARVALHO, 2017, p. 201). A “representação social do aluno com deficiência, ancorada no ideal de normalidade” (MUSIS; CARVALHO, 2017, p. 214) não é vista como favorável pelos pesquisadores para a realização de práticas inclusivas. Para eles, para que a prática educacional seja efetiva, de modo que possa haver uma equiparação de oportunidades, o aluno com deficiência deve ser visto como um sujeito situado social e historicamente. Isso implica, segundo os autores, uma concepção de ofício docente “que vai além do trabalho, mas que não exclui sua materialidade e calca-se em uma responsabilidade maior: o compromisso da educação com imperativos éticos, no caso, a civilidade” (MUSIS; CARVALHO, 2017, p. 214 - 215).

O trabalho de Vargas e Portilho (2018), embora diga respeito às concepções epistemológicas de aprendizagem de professores da educação especial (e não à educação inclusiva), foi incluído nesta revisão em função de sua proximidade com os objetivos deste trabalho. As pesquisadoras tiveram como objetivo “investigar as concepções epistemológicas de aprendizagem de professores (n = 12) no decorrer do programa de formação continuada de uma Escola de Educação Básica Modalidade Especial de Curitiba/PR” (VARGAS; PORTILHO, 2018, p. 359). Os dados da pesquisa foram retirados da fala dos professores participantes de uma formação continuada realizada em oito encontros com duração de duas horas cada.

A análise das falas dos professores revelou a presença de concepções inatistas e empiristas da aprendizagem em seus discursos. As pesquisadoras identificaram, também, que essas concepções estavam ancoradas em uma “visão organicista da deficiência e em ideias que reforçam a falta e não as potencialidades das crianças com deficiência” (VARGAS; PORTILHO, 2018, p. 359). Em função dessas concepções, os professores participantes da pesquisa “atuam no preparo da criança com deficiência para sua integração na sociedade, e não em ações educativas voltadas a sua inclusão efetiva na sociedade”

(VARGAS; PORTILHO, 2018, p. 359).

Vargas e Portilho (2018) trouxeram três diferentes concepções epistemológicas de aprendizagem em seu trabalho: o inatismo, o empirismo e o interacionismo. Cada uma dessas concepções, segundo as pesquisadoras, é influenciada por um pensamento filosófico e tem origem em uma teoria da aprendizagem. A concepção inatista, conforme Porto (2006), originou-se do idealismo filosófico de Platão, o qual, posteriormente, influenciou Santo Agostinho. Platão defendia que “o conhecimento não está assentado na experiência sensível, que é transitória e, por isso, não oferece certeza sobre o conhecimento” (VARGAS; PORTILHO, 2018, p. 361). Sendo assim, o acesso à realidade, consoante o filósofo, dá-se por meio de ideias e não pelo caráter sensível das coisas. Essas ideias são a base da concepção inatista de aprendizagem, segundo a qual os indivíduos possuem aptidões, habilidades, conhecimentos e qualidades naturais, que já estão presentes em sua constituição biológica e hereditária.

Becker (2008) relaciona essa concepção epistemológica ao apriorismo, segundo o qual “o sujeito já traz consigo as condições de aprendizagem e conhecimento, independentemente da sua experiência” (VARGAS; PORTILHO, 2018, p. 361). Sendo assim, o sucesso ou o fracasso escolar pode ser vinculado à condição biológica ou hereditária do aluno, isto é, um estudante com deficiência não aprende por causa de sua deficiência. Logo, a aprendizagem independe do professor.

A concepção empirista, por outro lado, de acordo com Porto (2006), propõe que todo o conhecimento provém da experiência, é adquirido por meio da informações captadas pelos sentidos no meio exterior. Conforme Becker (2008), para os empiristas, a mente humana é definida como uma tábua rasa, um espaço vazio. De acordo com essa concepção, o ser humano é apenas um receptor de conhecimentos, porque o conhecimento vem do mundo, que determina o sujeito. Nessa perspectiva, o estudante é um ser passivo, um receptor dos conteúdos que o professor transmite. “O professor não considera a ação do sujeito como geradora de modificações no ambiente e capaz de alterar seu meio para a aprendizagem, o professor anula a criança nessa relação

pedagógica” (VARGAS; PORTILHO, 2018, p. 362).

Uma terceira corrente surgiu na filosofia de Kant e em São Tomás de Aquino, inspirada em Aristóteles para contrapor a dicotomia inatismo/empirismo. Essa corrente buscou alternativas para suplantar o idealismo platônico e o empirismo. Na mesma esteira, Piaget (1987) desenvolveu, no século XX, a epistemologia genética, “uma teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano, superando as concepções anteriores sobre a origem do conhecimento (inatista e empirista)” (VARGAS; PORTILHO, 2018, p. 362).

Para Piaget (1987), a construção do conhecimento se dá por meio de uma via dupla: “o mundo do objeto propicia o conteúdo (assimilação), e o sujeito cria novas formas de organização (acomodação) desse conteúdo” (VARGAS; PORTILHO, 2018, p. 363). Dessa forma, o conhecimento resulta de um processo de interação entre o mundo do sujeito e o mundo do objeto.

Essa relação dialética entre sujeito e objeto de conhecimento propicia a concepção interacionista da aprendizagem, que aplicada à atuação do professor leva a compreender o aluno como um sujeito ativo, atuante em seu processo de conhecimento, e o professor como mediador desse processo, que intervém em momentos oportunos para alavancar o potencial de aprendizagem de seus alunos.

As três concepções de aprendizagem que derivam dessas correntes filosóficas, o inatismo, o empirismo e o interacionismo estão presentes no dia a dia da escola da atualidade e podem ser identificadas nas práticas pedagógicas dos professores.

3.2 Sistematização dos achados

Sistematizando-se os dados coletados dos sete trabalhos selecionados para este trabalho, considerando-se as relações entre concepções de professores e práticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar, verifica-se que todos eles, em alguma medida, chegam à conclusão de que as concepções dos professores possuem implicações em sua prática.

Marques (2000) verificou que as professoras participantes de sua pesquisa tinham a mesma concepção da sociedade no que tange à inclusão e que essa concepção pedia para um paradigma exclusivo. A pesquisadora creditou o fracasso da educação inclusiva à formação de professores. Isso porque sua pesquisa mostrou, também, que as professoras não desenvolviam práticas pedagógicas para alunos que não se encaixavam no modelo idealizado.

Ribeiro (2006) concluiu que as políticas públicas para a inclusão não garantem que ela ocorra na prática. Para ela, a inclusão escolar se constitui por um conjunto de crenças e valores expressos por meio da forma como as diferenças humanas são compreendidas, das concepções dos docentes, por sua identidade profissional e por sua prática pedagógica. Ela entende que tudo isso precisa ser reestruturado para que se possa atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Fragoso e Casal (2012) concluíram que a inclusão de crianças com deficiência nas classes regulares de ensino é determinada pelas atitudes dos docentes e pelas representações sociais que adotam. Destacaram, contudo, que os docentes investigados culpam o sistema de ensino pelo fracasso da inclusão.

Barbosa (2014) identificou que a maior parte de seus informantes via a deficiência como algo limitador. Eles, além disso, buscavam uma homogeneização dos estudantes, espaço em que o aluno com desenvolvimento atípico ou com deficiência não se inclui. Em função disso, a pesquisadora chamou atenção para a necessidade de um redimensionamento de ações pedagógicas, profissionais e estruturais para que a inclusão possa se efetivar.

Santos e Martins (2015) compreendem que as concepções dos professores podem ou não favorecer o processo de inclusão. Concluíram que o sucesso do aluno com deficiência está atrelado à capacidade do professor de percebê-lo como um ser com potencial para aprender, com capacidade para se desenvolver intelectualmente. Concluíram, também, que as concepções das professoras sobre a deficiência intelectual e sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência impactam em sua prática pedagógica.

Musis e Carvalho (2017) também viram uma relação entre as concepções dos docentes e sua prática. Eles concluíram, com sua investigação, que os

estudantes-professores percebiam o aluno com deficiência a partir de uma representação ancorada na normalidade, o que não é favorável à prática inclusiva, no ponto de vista dos pesquisadores. Para que a inclusão se efetive, segundo Muis e Carvalho (2017), o aluno com deficiência deve ser visto como um sujeito situado social e historicamente, o que implica uma concepção de ofício docente calcada no compromisso de uma educação com imperativos éticos.

Vargas e Portilho (2018) verificaram que as falas dos professores participantes de sua pesquisa revelaram a presença de concepções inatistas e empiristas da aprendizagem. As pesquisadoras identificaram, também, que essas concepções estavam ancoradas em uma visão da deficiência que reforça a falta e não as potencialidades das crianças com deficiência. Por causa disso, os professores participantes da pesquisa buscam preparar as crianças com deficiência no sentido de integrá-las na sociedade, em vez de se ocuparem com ações educativas voltadas à sua inclusão na sociedade.

Olhando-se para os trabalhos revisados, vê-se que as concepções dos professores parecem realmente implicar em sua prática pedagógica. No que tange às concepções dos professores com relação ao estudante com deficiência, todos os trabalhos mostraram certa preocupação, uma vez que a maior parte dos investigados vê a deficiência como a falta de alguma coisa, como dificuldade. Boa parte dos professores nem ao menos acredita que esses estudantes possam aprender. Em função disso, não desenvolvem práticas pedagógicas voltadas para eles e, quando buscam envolvê-los, propõem atividades com vistas apenas a integrá-los na sociedade.

Por causa desses resultados, a maior parte dos pesquisadores cujos trabalhos foram revisados chamam a atenção para a necessidade de uma mudança de paradigma. Essa mudança, segundo alguns trabalhos, pode advir de alterações nos cursos de formação continuada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos sete trabalhos selecionados para esta revisão narrativa da literatura mostra que tivemos poucos avanços, nos últimos 20 anos, no que tange à inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. Parece que também não houve mudanças nas concepções dos professores. Nesse sentido, o trabalho realizado em 2018, por Vargas e Portilho, mostrou que os professores, apesar de as políticas públicas da educação brasileira direcionarem para uma concepção de ensino interacionista, revelaram concepções inatistas e empiristas da aprendizagem. Esse tipo de concepção ancora-se em uma visão da deficiência que reforça a falta e não as potencialidades das crianças com deficiência. Um professor que só vê a deficiência e que não acredita que seu aluno pode aprender, não se preocupa em desenvolver práticas voltadas para ele.

Sendo assim, se almejamos mudanças no que diz respeito à inclusão, precisamos, antes de mais nada, que os professores mudem suas concepções, mudem seu paradigma com relação à inclusão. O professor precisa ver seu aluno como um ser social, como alguém que pode aprender e que tem direito a aprender. Além disso, o professor precisa revisar suas concepções epistemológicas sobre os processos de ensino aprendizagem, só assim ele enxergará seu aluno como um protagonista nesse processo e não alguém vazio a ser preenchido pelo professor.

Na sequência, será preciso alinhar as práticas pedagógicas a uma concepção epistemológica interacionista, segundo a qual o ser humano aprende na interação com o mundo, e construir uma educação inclusiva que alcance a todos. Esse alinhamento é uma necessidade no Brasil e fora dele, e proporcionar formação continuada ao docente é de extrema importância para que possa proporcionar uma possibilidade de aprendizagem efetiva a todos os seus alunos em qualquer forma de inclusão.

As políticas públicas da educação trazem a obrigatoriedade de aceitação da inclusão social de todos, indicando a promoção da igualdade de acesso à

educação. Mas só o alinhamento das concepções e práticas do professor podem promover a equidade, tornando o processo de ensino aprendizagem possível a todos, independentemente das habilidades do estudante, proporcionando a valorização de potencialidades.

Essa perspectiva fortalece a importância de estudos nesse sentido e a promoção de formações que descentralizem ideias e paradigmas do professor, que impossibilitam uma real inclusão em suas salas de aula, buscando novas estratégias de ensino que estejam ao alcance de todos. Dessa forma, espera-se que os docentes construam práticas mais alinhadas com as necessidades dos alunos, que possam resultar na aprendizagem e que afetem o aluno com sentido e significado.

REFERÊNCIAS

Barbosa, Kátia Aparecida Marangon. **Representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência em escolas inclusivas**. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Becker, Fernando. **A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília 1988. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/579494/publicacao/16434817>> Acesso em: 03 maio de 2021.

Brasil. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>> Acesso em 10 de maio de 2021.

Brasil. **Lei Brasileira de Inclusão**. Brasília 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 10 de maio de 2021.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 10 de maio de 2021.

Brasil. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em 11 de maio de 2021.

Fragoso, Francisca M. Rocha Almas; Casal, João. Representações Sociais dos Educadores de Infância e a Inclusão de Alunos Com Necessidades Educativas Especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 527-546, Jul.-Set., 2012.

Marques, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

Mittler, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
Moscovici, S. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

Musis, Carlo Ralph de; Carvalho, Sumaya Persona de. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 110, p. 201-217, jan.-mar. 2010. Disponível em <[Início – CEDES \(unicamp.br\)](http://www.cefes.unicamp.br)> acesso em jul. 2021.

Piaget, J. **O nascimento da inteligência na criança** (4a ed.). Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

Prodanov, Cleber Cristiano; Freitas, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Ribeiro, Júlia Cristina Coelho. **Significação na escola inclusiva – um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar**. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 2006.

Santos, Teresa Cristina Coelho dos; Martins, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, Jul.-Set., 2015.

Vargas Adriana; Portilho. Evelise Maria Labatut. Representações sociais e concepções epistemológicas de aprendizagem de professores da educação especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.3, p.359-372, Jul.-Set., 2018

Manuscrito recebido em: 05 de Dez. de 2023

Aprovado: 27 de Dez de 2023

Publicado: 29 de Dez de 2023