

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

TEACHERS' PERCEPTIONS OF INCLUSION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA INCLUSIÓN EN EL ENTORNO ESCOLAR

Alexandra Inácio Brito¹
Fabiane Muniz Reinaldo Serra²
Regina Lúcia Sucupira Pedroza³

RESUMO: Este artigo apresenta uma revisão sistemática da literatura sobre o que a produção científica em psicologia e educação tem mostrado sobre as concepções dos professores em relação à inclusão escolar. Foram consultadas três bases de dados — Periódicos Capes, Google Acadêmico e SciELO Brasil — seguindo os critérios do protocolo PRISMA. A busca resultou na seleção de dez artigos publicados entre 2020 e 2024. Os estudos foram organizados em categorias: conceito e legislação da educação inclusiva, concepções docentes, fatores que influenciam essas concepções, desafios enfrentados pelos professores e perspectivas para a efetivação da inclusão. Os achados indicam que, apesar dos avanços legais, a prática escolar ainda enfrenta obstáculos significativos. A literatura mostra que há uma conscientização crescente sobre a importância da inclusão, mas as especificidades de cada deficiência exigem abordagens diferenciadas por parte dos professores. Conclui-se que o caminho para a inclusão plena é complexo e marcado por tensões, mas a mudança de foco, da normalidade para as potencialidades dos estudantes pode contribuir para avanços concretos na implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Concepções. Inclusão. Professores.

¹Mestranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, Universidade de Brasília (UNB); Brasília - Distrito Federal.

²Mestranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar Universidade de Brasília (UNB); Brasília - Distrito Federal.

³Atuação Profissional: Ensino, Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE), Nível: Pós- Graduação, Universidade de Brasília (UNB); Brasília - Distrito Federal. Pós-Doutorado, Université Bourgogne Franche-Comté - UBFC, UBFC, França. Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação. Pós-Doutorado, Université René Descartes, Paris V, Sorbonne, PARIS V, França. Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil. Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação. Grande Área: Ciências Humanas / Área: Psicologia.

ABSTRACT: This article presents a systematic literature review on what scientific research in psychology and education has revealed about teachers' conceptions of school inclusion. Three databases—CAPES Journals, Google Scholar, and SciELO Brazil—were searched following the PRISMA protocol criteria. The search resulted in the selection of ten articles published between 2020 and 2024. The studies were organized into the following categories: the concept and legislation of inclusive education, teachers' conceptions, factors influencing these conceptions, challenges faced by teachers, and perspectives for the effective implementation of inclusion. The findings indicate that, despite significant legal advances, inclusive practices in schools continue to face substantial challenges. The literature demonstrates a growing awareness of the importance of inclusion; however, the specific characteristics of each type of disability require differentiated approaches from teachers. It is concluded that the path toward full inclusion is complex and marked by tensions, but a shift in focus, from notions of normality to students' strengths and potential may contribute to meaningful progress in the implementation of genuinely inclusive education.

Keywords: Conceptions. Inclusion. Teachers.

RESUMEN: Este artículo presenta una revisión sistemática de la literatura sobre lo que la producción científica en psicología y educación ha mostrado acerca de las concepciones del profesorado en relación con la inclusión escolar. Se consultaron tres bases de datos —Periódicos CAPES, Google Académico y SciELO Brasil— siguiendo los criterios del protocolo PRISMA. La búsqueda dio como resultado la selección de diez artículos publicados entre 2020 y 2024. Los estudios se organizaron en las siguientes categorías: concepto y legislación de la educación inclusiva, concepciones del profesorado, factores que influyen en estas concepciones, desafíos que enfrentan los docentes y perspectivas para la implementación efectiva de la inclusión. Los hallazgos indican que, a pesar de los avances legislativos, la práctica escolar aún enfrenta obstáculos significativos. La literatura muestra una creciente concienciación sobre la importancia de la inclusión; sin embargo, las particularidades de cada discapacidad exigen enfoques diferenciados por parte del profesorado. Se concluye que el camino hacia una inclusión plena es complejo y está marcado por tensiones, pero un cambio de enfoque, de la normalidad hacia las potencialidades del alumnado puede contribuir a avances concretos en la implementación de una educación verdaderamente inclusiva.

2

Palabras clave: Concepciones. Inclusión. Profesorado.

INTRODUÇÃO

A inclusão no ambiente escolar emerge como um tema central nas discussões educacionais contemporâneas, refletindo um movimento crescente em prol da promoção de uma educação mais equitativa e acessível a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. Como destaca PLETSCH MD (2022), a escola, como espaço de convivência da pluralidade humana com uma intencionalidade político-pedagógica, é um lugar de aprendizagem e desenvolvimento para todos, sem distinção. Nessa mesma direção, VIGOTSKI LS, et al. (2009) argumentam que a criança que não recebe o devido suporte, abandonada a si mesma, dificilmente alcança formas evoluídas de pensamento abstrato, ficando à escola a tarefa concreta de empreender todos os esforços para encaminhá-la nesse desenvolvimento, suprimindo aquilo que lhe falta.

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas demanda a adaptação de métodos de ensino, currículos e recursos para atender às necessidades individuais dos estudantes e assegurar seu sucesso acadêmico e pessoal. Conforme salientam PEDROZA RLS e CHAGAS JC (2016), a proposta pedagógica deve considerar o impacto que causa nos alunos adaptando-se às suas necessidades. Trata-se de um movimento que exige do professor sensibilidade para perceber as singularidades e flexibilidade para reorganizar sua prática em função delas.

Apesar da crescente conscientização sobre a importância da diversidade no contexto educacional, as práticas pedagógicas implementadas frequentemente não refletem esse entendimento de maneira eficaz. Há uma distância considerável entre o reconhecimento teórico da diversidade e sua aplicação prática no cotidiano escolar. FREIRE P (2022) adverte que o erro pedagógico não pode ser justificado por uma suposta boa intenção, mas precisa ser enfrentado com rigor e responsabilidade.

Diante desse contexto, os educadores são chamados a aprender a lidar com situações que historicamente a escola não os preparou para enfrentar. TACCA MCVR (2009) sintetiza esse desafio ao afirmar que a escola ainda não compreendeu que a diversidade é regra, e não a exceção. A discrepância entre o reconhecimento da importância da diversidade e a efetiva implementação de práticas inclusivas pode ser atribuída a uma confluência de fatores, entre os quais se destacam a formação inicial insuficiente, a carência de apoio institucional e as condições de trabalho adversas.

3

Diante do exposto, esta revisão sistemática propõe-se a analisar as concepções dos professores sobre a inclusão no ambiente escolar, considerando as legislações que regulamentam essa prática ao longo das últimas décadas. A investigação busca compreender como os educadores interpretam e aplicam os preceitos legais em suas práticas pedagógicas, identificando possíveis lacunas entre a teoria e a realidade vivenciada no ambiente escolar, com vistas a contribuir para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva.

MÉTODOS

Esta revisão sistemática foi realizada por meio da pesquisa, seleção, sumarização e análise de estudos produzidos nos últimos cinco anos nas áreas da psicologia e da educação, focando nas concepções dos professores sobre a inclusão no ambiente escolar. O objetivo foi elucidar como os docentes pensam sobre a inserção de crianças e jovens com necessidades

educacionais especiais, especialmente após tantos anos em que essa prática se consolidou e ganhou maior visibilidade social e investimento governamental.

Para construção do estudo, que aconteceu no período de janeiro a março de 2025, foram seguidos os critérios do PRISMA - Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises, pois esse protocolo utiliza métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar, avaliar, coletar e analisar dados de pesquisas relevantes (MOHER D, et al., 2015). A adoção desse referencial metodológico visa assegurar transparência e reprodutibilidade ao processo de revisão.

O desenvolvimento desta revisão seguiu seis etapas: a primeira consistiu na formulação do problema e da questão de pesquisa; a segunda, na definição dos critérios de inclusão e exclusão; a terceira, na determinação das informações a serem extraídas dos textos selecionados; a quarta, na avaliação dos estudos identificados; a quinta, na interpretação dos dados encontrados; e, por fim, a sexta, na apresentação da síntese do conhecimento.

Para a formação do corpus da pesquisa, recorreu-se a duas bases de dados distintas e reconhecidas — Periódicos Capes e SciELO Brasil — selecionadas devido à sua relevância e abrangência no campo acadêmico, além do site de pesquisa Google Acadêmico. Utilizaram-se os descritores inclusão AND psicologia AND concepções AND professor, com o intuito de aprimorar a busca por estudos relevantes. Inicialmente, a busca foi feita com a presença de dois ou mais descritores no título. Em seguida, expandiu-se para o assunto e o resumo, o que possibilitou um aumento significativo no número de estudos encontrados. Nesta primeira seleção, utilizou-se o marco temporal de 10 anos de publicação.

Optou-se pela seleção apenas de artigos publicados em periódicos, em língua portuguesa, excluindo-se trabalhos acadêmicos (monografias, dissertações e teses). Inicialmente, a pesquisa seria restrita à área da psicologia, com a análise de artigos dentro deste campo do conhecimento. No entanto, em virtude da quantidade limitada de estudos disponíveis, optou-se por ampliar o escopo da pesquisa, incorporando também a área da educação, de modo a garantir uma abordagem mais abrangente e robusta do tema. Logo de início, foram excluídos os artigos duplicados.

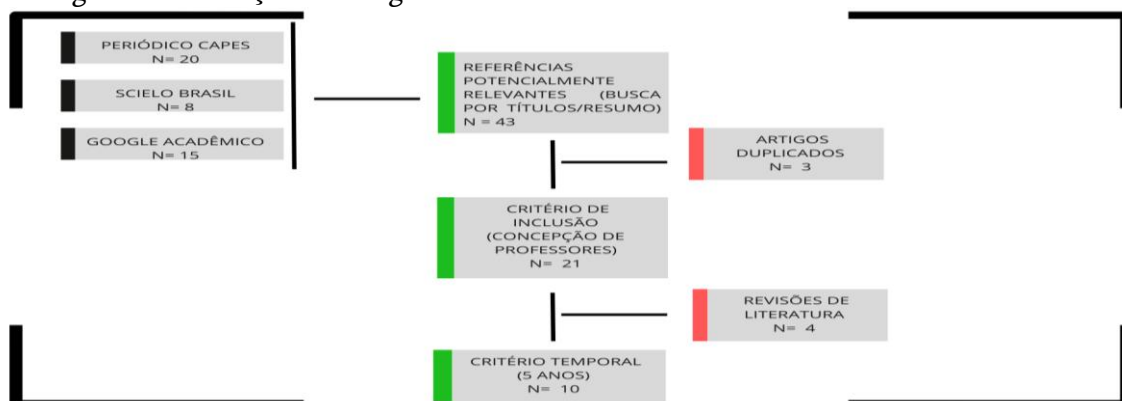
Também como critério de seleção, após a leitura dos resumos, identificaram-se e selecionaram-se apenas os textos que se propunham a estudar a concepção dos professores, independentemente de sua área de atuação nos espaços escolares, excluindo, portanto, as concepções dos psicólogos escolares e dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Outro critério de exclusão que se seguiu foi a retirada de revisões de literatura, por compreendê-las como estudos já compilados, muitos dos quais fora do período de interesse.

Por fim, optou-se pela seleção de artigos completos, publicados entre 2020 e 2024. Estabeleceu-se o novo recorte temporal de cinco anos, a fim de garantir a utilização de produções acadêmicas atualizadas e pertinentes à temática em questão.

A **Figura 1** foi elaborada para ilustrar as etapas do processo de seleção dos artigos para esta revisão.

Fluxograma da seleção de artigos sobre a temática em estudo



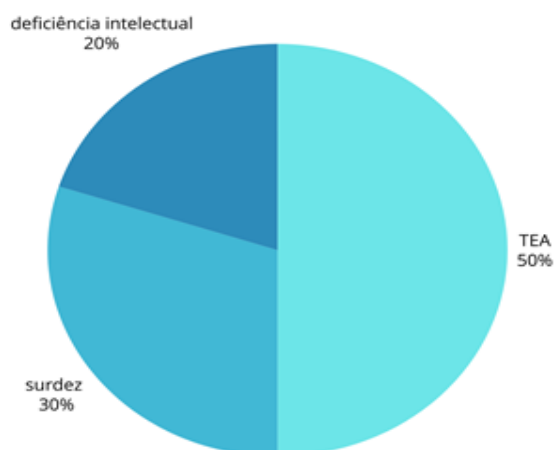
Nota. Fonte: BRITO AI, et al., 2025.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

5

Dentre o escopo selecionado para a análise, observou-se uma predominância de estudos voltados para o Transtorno do Espectro Autista (TEA), seguido pelo de educandos surdos e, por último de estudantes com deficiência intelectual, conforme podemos verificar na figura 2.

Figura 2 Estudos identificados sobre as concepções dos professores de acordo com a sua área de atuação nos últimos 5 anos



Nota. Fonte: BRITO AI, et al., 2025.

Verificamos na literatura a ênfase dos autores no aumento de diagnósticos e matrículas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas (WEIZENMAN LS et al., 2020; LIMA IB & ANGELO RCO, 2024), com consequente crescimento no interesse de estudos diversos que envolvem o espectro. Outra observação interessante é a predominância de estudos sobre alunos surdos concentrados na região Nordeste do país. Dentre os quarenta e três artigos selecionados nos primeiros critérios descritos no item Procedimento de Coleta, apenas um deles destinava-se ao estudo da concepção de professores sobre estudantes com Síndrome de Down e nenhum outro se referia às demais deficiências ou transtornos descritos na literatura médica nestes últimos dez anos.

Após a leitura minuciosa e a análise aprofundada dos resultados dos artigos que integraram a amostra final do estudo, constatou-se que os professores enfrentam consideráveis desafios ao lidar com estudantes com deficiência, evidenciando dificuldades substanciais no processo de inclusão educacional. Para propiciar uma análise mais aprofundada e uma discussão abrangente sobre as informações obtidas, os resultados coletados foram sistematicamente agrupados com base em suas semelhanças e organizados em sete categorias temáticas: 1. Conceito e lei de educação inclusiva; 2. Concepções dos professores sobre a inclusão e fatores que as influenciam; 3. Recursos disponíveis; 4. Cultura escolar; 5. Os desafios enfrentados pelos docentes; 6. Os impactos das concepções na prática pedagógica; e 7. As perspectivas para a efetivação da inclusão no ambiente escolar.

Cada um desses itens será abordado em separado como forma de evidenciarmos como tem sido o processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais após 30 anos da Declaração de Salamanca, firmada na cidade da Espanha em 1994, que se tornou um marco, uma vez que abriu inúmeras portas educacionais para a inclusão de crianças deficientes; um de seus princípios basilares, descritos por TUNES E e BARTHOLO R (2006) é que as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades. Passadas três décadas, as categorias elencadas permitem examinar em que medida esse princípio tem sido efetivamente incorporado às práticas escolares.

I. CONCEITO E LEI DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão escolar, enquanto princípio fundamental do sistema educacional atual, visa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), institui as direções e os fundamentos da educação brasileira, reconhecendo a importância da Educação Especial em seu Capítulo V, artigos 58, 59 e 60. O artigo 58 define a Educação Especial como:

A modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais (Brasil, 1996).

O artigo 59, por sua vez, assegura que os sistemas de ensino garantirão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; II – professores com especialização adequada, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

LIMA PA (2006) define a inclusão como oferta de condições adequadas para atender às necessidades especiais de cada criança”. Em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei n. 13.146/2015, que enfatiza a educação em sistema inclusivo para todos os níveis e aprendizagens, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento possível (Brasil, 2015).

Entretanto, a partir da análise dos dez artigos que compuseram a amostra final desta revisão, foi possível constatar que a implementação desse conceito no contexto escolar tem sido difícil para os professores, que são os principais responsáveis por traduzir os preceitos legais em práticas pedagógicas efetivas. Apesar de o direito de todos à educação estar assegurado desde a década de 1980, a trajetória da educação especial e inclusiva no Brasil tem avançado a passos lentos. A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) foi implementada apenas em 2008 (Brasil, 2008). Em 2020, foi publicado o documento que trata da implementação da PNEE na perspectiva Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituída por meio do Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020), cujo objetivo é oferecer orientações para a implementação da política. Na concepção desse documento:

Todas as escolas das redes de ensino, públicas ou privadas, devem ser inclusivas, ou seja, devem estar abertas a todos (Brasil, 2020).

Os docentes envolvidos nos dez estudos analisados revelaram significativas dificuldades tanto na compreensão quanto na implementação efetiva do conceito de inclusão, evidenciando a complexidade do processo de adaptação pedagógica para lidar de maneira eficaz com as diversas necessidades dos alunos. O ensino inclusivo é a prática de incluir todos os alunos, em escolas que atendem as suas necessidades, independentemente de suas características ou origens.

Os professores evidenciaram, ainda, uma confusão entre inclusão e integração. Na concepção de integração, o estudante é envolvido em um processo de adaptação à escola sem que sejam realizadas as modificações pedagógicas e estruturais necessárias para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem (MANTOAN MTE, 2004). Essa distinção é fundamental, pois a integração pressupõe que o aluno se ajuste ao sistema existente, enquanto a inclusão demanda que o sistema se transforme para acolher a todos.

Para que o conceito de inclusão seja plenamente compreendido e efetivamente aplicado, é imprescindível que haja uma participação ativa e uma valorização genuína de todas as pessoas, reconhecendo e respeitando suas diferenças. Isso implica, ainda, a oferta de suporte adequado que possibilite a todos os indivíduos o acesso igualitário a oportunidades de desenvolvimento e participação, assegurando que nenhum ser humano seja excluído ou marginalizado em função de suas características particulares. Como sintetizam MONTEIRO CM e FREITAS AP (2023) defendem que diferentes formas de expressão e interação sejam compreendidas, e não usadas como justificativas para a inclusão.

2. CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO E FATORES QUE AS INFLUENCIAM

Diante das análises realizadas, percebemos o reconhecimento pelos professores da importância da inclusão na atualidade, mostrando-se benéfica tanto para os estudantes com alguma necessidade educacional especial, quanto para os alunos que não possuem nenhuma deficiência.

Na pesquisa de WEIZENMANN LS, et al. (2020), as participantes demonstraram uma concepção positiva quanto a inclusão, destacando o afeto aos estudantes com TEA ao afirmarem que a inclusão do aluno com TEA não interferiu na dinâmica das aulas, pois cada aluno tem sua forma subjetiva de aprender. As participantes da pesquisa relataram a realização do planejamento individual e diferenciado para cada aluno. No entanto, quando expressam seus

sentimentos, atribuíram o medo, a insegurança e a culpa ao trabalho desenvolvido. Nesta pesquisa, qualitativa, o único instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. As próprias autoras destacam as (WEIZENMANN LS, et al., 2020) reconhecem que as respostas podem ter sido influenciadas pelo viés da deseabilidade social, onde os participantes falam aquilo que imaginam que o pesquisador gostaria de ouvir.

Como referido, esta revisão de literatura apresenta a inclusão sob três perspectivas: o atendimento de estudantes com TEA, de estudantes surdos e de estudantes com deficiência intelectual. Muito além do fato de que esses alunos possuem uma deficiência, as características peculiares a cada uma delas implicam olhares diferenciados, abordagens metodológicas e até mesmo habilidades específicas do professor que influenciam diretamente em suas concepções e trabalho desenvolvido.

Os cinco estudos sobre estudantes com Transtorno do Espectro Autista apresentaram a percepção do professor sobre sua inabilidade no trabalho com crianças com TEA, muitos dos quais associado à diversidade de características apresentadas pelo espectro. Nesse sentido, as questões relacionadas ao comportamento foram as que tiveram maior relevância; observa-se uma expectativa de comportamentos adequados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e consequentemente da aprendizagem do educando. Em MONTEIRO CM e FREITAS AP (2023), encontramos este diálogo após o término da leitura da narrativa autobiográfica por uma das participantes do estudo:

Pesquisadora-formadora: O que passou na cabeça de vocês enquanto Aline estava lendo? O que chamou a atenção, sobre o que vocês ficaram refletindo? Adilson: O comportamento da criança. O comportamento acelerado demais, agitado demais. Essas crianças têm esse comportamento. Pesquisadora-formadora: Por que será que esse comportamento mexe tanto com a gente? Adilson: Porque a gente fica... incomodado com isso. Pesquisadora-formadora: Você usou uma palavra boa: incomodado. E por que incomoda a gente? Felicidade: É porque nós fomos educados que as pessoas têm que ter sempre o comportamento adequado dentro daquilo que a gente acha certo. Então, a gente sempre coloca o nosso padrão, padrão da sociedade que é imposto para nós, com essas duas palavras: o que é certo e errado. [...]

ROPOLI EA, et al. (2010), nos alerta que o ambiente escolar inclusivo deve ser fundamentado na concepção de identidades e diferenças, sem oposições, como o não uso de normal/especial; branco/negro, pobre/rico, dentre outras oposições sociais. MANTOAN

MTE (2004) chama a atenção para a urgência da extinção das categorizações e oposições excludentes em âmbito institucional.

Percebemos nas falas a concepção de um padrão de normalidade há muito difundido em nossa cultura. MONTEIRO CM e FREITAS AP (2023) asseguram que o conceito de normalidade é construído com base em julgamento de valor. Neste sentido, as dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência são vistas como resultantes apenas de suas características biológicas e que as diferenças dessas pessoas em relação aos organismos considerados normais devem ser atenuadas. Este tem sido o foco do trabalho de muitos docentes, mas que será melhor explorada posteriormente.

Os pressupostos da Educação Inclusiva (ROPOLI EA, et al., 2010) ressaltam que não se deve destacar a identidade normal; entender que a diferença é resultante da multiplicidade e assegurar o direito a participar de todo o contexto escolar na recusa à padronização de identidade segregada que identifica os alunos como normal, especial e comum.

A análise dos dados dos cinco artigos sobre estudantes com Transtorno do Espectro Autista, também permitiu inferir que o modo como alguns educadores compreendem a escolarização de alunos com TEA está relacionado as concepções de desenvolvimento humano e de deficiência, valorizando apenas os aspectos biológicos, as quais têm sustentado práticas escolares homogeneizadoras. Em YAEGASHI SFR, et al. (2023) a fala de um dos participantes explicita essa questão: “É algo que atrapalha o cérebro, que ele não consegue acompanhar igual as outras crianças conseguem. O cérebro não consegue acompanhar, algo que interfere no comando que a gente dá”.

Pela perspectiva da lacuna no biológico, o professor valoriza em demasia o diagnóstico médico, direcionando suas intervenções na resolução de déficits (principalmente nas dificuldades de interação social e de comunicação), em detrimento das intervenções pedagógicas. Nisto vemos o que VIGOTSKI LS (1997) alerta sobre uma perspectiva centrada nas fragilidades, pouco refletindo sobre as potencialidades do trabalho a ser realizado com as crianças.

Em MONTEIRO CM e FREITAS AP (2023), encontramos, ao contrário, indícios de que há educadores que têm buscado promover mudanças no processo de ensino e aprendizagem que atendam às necessidades dos alunos com TEA, pautando seu trabalho por concepções que consideram a interação entre fatores biológicos, culturais, sociais e individuais na constituição do indivíduo.

Na análise das pesquisas relacionadas ao estudante surdo, encontramos discrepâncias ainda maiores relacionadas à sua inclusão. SOUSA MNS e BRITO MDO (2020) afirmam que é importante destacar que o aluno surdo atualmente no viés educacional, encontra-se inserido nas escolas de ensino regular e nunca incluído.

SILVA BN, et al. (2020) destacam que historicamente os surdos eram vistos como incapazes de aprender, e essa dificuldade ainda persiste.

Quando se analisam as concepções dos professores acerca dos alunos surdos. Algumas questões se fazem predominantes: há em nossa sociedade pouca disseminação da Língua Brasileira de Sinais, estando a educação e participação dos estudantes surdos muito voltada para o professor intérprete. Os professores participantes do estudo destacaram a necessidade de disponibilização de intérpretes nas salas de aula, bem como de material didático adequado. O desconhecimento do estudante da Libras torna-se um empecilho à sua inclusão e aprendizagem escolar, uma vez que essa se constitui como a primeira língua e a que valoriza a cultura e a identidade da pessoa surda (MACEDO YM e SANTANA E, 2020).

Em SILVA BN, et al. (2020), encontra-se uma realidade completamente contrária às fundamentações legais da pessoa com deficiência. Os estudantes, jovens, não possuem acompanhamento ou qualquer outro profissional da escola capaz de se comunicar com eles por meio da LIBRAS. Os professores participantes, fazem suposições sobre possibilidades de intervenção para a diminuição das dificuldades do ensino-aprendizagem do aluno surdo, embora não haja indício de que estas tenham sido uma realidade de suas práticas.

Observa-se pelas respostas dos professores nas três pesquisas analisadas, sobre alunos surdos, que os professores têm conhecimento de que os estudantes surdos não estão de fato incluídos na escola/turma. Em SOUSA MNS e BRITO MDO (2020), a resposta de uma das educadoras ao questionamento “na sua opinião, quando o aluno surdo está de fato incluso no ambiente escolar?” reverbera todas as demais: “Quando a escola oferece a esse aluno condições plenas para garantir o seu ensino e sua aprendizagem desde a estrutura física da escola, às condições pedagógicas.”

Constata-se que com relação ao estudante surdo, as concepções se referem muito ao efeito da desajustabilidade social na fala dos professores, uma vez que não há mobilização de fato para assegurar os direitos mínimos destes estudantes. Há um descaso, inclusive por parte da equipe gestora das Instituições Educacionais e da esfera governamental dos Estados e Municípios onde as pesquisas foram realizadas. Faz-se essencial o desenvolvimento de mais

estudos nesta área para dimensionar e refletir de forma mais aprofundada sobre essa problemática.

Na terceira perspectiva de nossa revisão de literatura, analisamos as concepções sobre a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual (DI). SANTOS SC (2012) ressalta que os estigmas conferidos socialmente às pessoas com DI as fazem serem vistas como em desvantagem, levando as pessoas que partilham essa condição a serem desacreditadas socialmente e terem suas possibilidades de constituição identitária reduzidas.

A ampla maioria das concepções observadas no corpus dos estudos demonstra que os professores baseiam suas práticas pedagógicas na experiência cotidiana dos anos de serviço. LIMA IB e ANGELO RCO (2024) confirmam essa afirmação. Por mais que os professores tenham formação mínima (na graduação) ou mais ampla (cursos adicionais) para o trabalho com a deficiência (fato este pouco identificado no ensino de crianças e jovens surdos), ressalta-se a necessidade, compreendida por muitos dos educadores pesquisados, de uma formação continuada e de qualidade que o ajude na compreensão das necessidades e potencialidades dos estudantes com deficiência.

Podemos refletir ainda, se o despreparo dos professores não seria resultado de uma visão enraizada nas sociedades acerca da incapacidade de aprendizagem destes estudantes, ou da negação de seus direitos enquanto cidadãos por exigirem maiores ações e recursos pessoais e públicos. O redirecionamento de práticas educativas para atender a um público que necessita de atendimento especializado pode ocasionar resistência por parte de alguns professores na aceitação desses alunos, situação que gera controvérsias na educação inclusiva.

RECURSOS DISPONÍVEIS

Para que a inclusão no ambiente escolar seja efetivamente concretizada, é fundamental adaptar e o aprimorar recursos pedagógicos, estruturais e humanos, de modo a garantir que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, possam acessar uma educação de qualidade.

Os recursos e as dificuldades configuram-se como aspectos ou processos concretos, subjetivos e relacionais, que atuam de forma a promover ou dificultar o processo de inclusão. Nesse sentido, destaca-se a influência do contexto, uma vez que as dificuldades podem prejudicar o desenvolvimento e isto está diretamente relacionado com o ambiente e com a forma que as pessoas nele se comportam .

Esse processo exige uma articulação cuidadosa entre as diversas dimensões do ambiente escolar, na qual a flexibilidade das estratégias pedagógicas, a acessibilidade física e a formação contínua dos profissionais da educação desempenham papéis centrais na criação de um espaço verdadeiramente inclusivo e equitativo. Sabe-se que a formação inicial e a capacitação são fatores importantes para a efetivação da inclusão (TAVARES LM, et al., 2016)

Os estudos analisados com foco em estudantes com deficiência intelectual revelaram que os docentes enfrentam consideráveis desafios ao planejar estratégias pedagógicas que integrem recursos mediadores eficazes, bem como ao desenvolver aulas inclusivas que atendam de maneira equânime às necessidades de todos os alunos. Esses desafios evidenciam a complexidade de adaptar práticas educacionais que não apenas favoreçam o aprendizado dos alunos com deficiência, mas que também promovam um ambiente de ensino colaborativo e acessível, permitindo a plena participação de cada estudante no processo educativo.

A implementação de recursos pedagógicos como: softwares de leitura e tecnologias de comunicação alternativa, é essencial para assegurar a participação plena e equitativa de todos os alunos no processo de aprendizagem.

Da mesma forma, é necessário atualizar as práticas pedagógicas para contemplar os estudantes surdos. Nos três artigos analisados, revelou-se uma significativa dificuldade na inclusão desses alunos, evidenciando que muitos docentes continuam utilizando estratégias predominantemente voltadas para alunos ouvintes, o que resulta na marginalização e exclusão dos estudantes surdos desse processo. LIMA PA (2006) afirma que a inclusão significa dar condições necessárias ao atendimento das necessidades especiais da criança. No caso da criança surda, para que haja inclusão, os problemas de comunicação precisam ser observados.

Essa lacuna pedagógica evidencia a necessidade premente de incorporar práticas educativas que, de maneira efetiva, contemplem as particularidades de cada aluno, favorecendo a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. MACEDO YM e SANTANA E (2020) enfatizam que a educação inclusiva para surdos exige a discussão do método bilíngue de ensino, que valoriza a cultura e a linguagem dos diferentes sujeitos.

É fundamental que as abordagens pedagógicas sejam não apenas adaptadas, mas reformuladas, para que atendam às necessidades individuais dos estudantes, respeitando suas diferenças e garantindo a participação plena de todos no processo de aprendizagem. Dessa forma, pensar o bilinguismo na escola regular é uma forma de inserir duas culturas nesse âmbito, transformando a escola em um espaço para atender a todos MACEDO YM e

SANTANA E (2020). A Libras é uma forma de garantir a preservação da identidade das pessoas e comunidades surdas, além de contribuir para a valorização e o reconhecimento da cultura surda.

Nos cinco artigos analisados sobre estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciou-se que a inclusão desses alunos no ambiente escolar demanda a implementação de uma gama de recursos pedagógicos e estruturais cuidadosamente planejados, capazes de atender às suas necessidades de aprendizagem singulares. O ensino precisa garantir que todas as crianças com ou sem TEA, tenham acesso ao conhecimento. O professor precisa compreender o autismo para planejar estratégias que ajudem os alunos a desenvolver o pensamento, a linguagem e a atenção.

No entanto, o desconhecimento de parte dos profissionais envolvidos nas pesquisas em relação ao Transtorno do Espectro Autista torna-se evidente quando estes reconhecem a dificuldade em lidar com as crianças, devido à carência de embasamento teórico sobre o autismo, a constituição do psiquismo humano, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, bem como os comportamentos característicos do TEA (COSTA FASC, 2015).

As informações expostas nos artigos analisados evidenciam que os recursos empregados no trabalho com estudantes autistas, muitas vezes, não se mostram suficientemente eficazes em razão da falta de compreensão profunda sobre os processos de aprendizagem específicos de cada aluno. A ausência de um conhecimento detalhado sobre as particularidades cognitivas, sensoriais e comportamentais dos estudantes com TEA limita a adaptação de estratégias pedagógicas adequadas, comprometendo a eficácia das abordagens utilizadas no ambiente escolar. SANTOS SC (2012) defende que o trabalho pedagógico deve se focar nas habilidades dos alunos e não apenas em suas limitações, por meio de situações contextualizadas e de um currículo adaptado.

Em síntese, os recursos disponíveis para a inclusão escolar vão além da mera adaptação física do ambiente, abrangendo um conjunto de ações interdependentes que, quando devidamente integradas, asseguram uma educação de excelência para todos. Como afirma VIGOTSKI LS (1997), a pessoa com deficiência não deve ser compreendida a partir de uma perspectiva de menor desenvolvimento, mas sim como alguém cujo desenvolvimento ocorre por caminhos singulares e igualmente legítimos.

CULTURA ESCOLAR

A inclusão escolar, enquanto processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas e das relações sociais no ambiente educacional, é influenciada por uma série de fatores internos e externos à escola. Mais do que uma política a ser implementada, a inclusão propõe a ruptura de toda uma base de estrutura formal e tradicional de ensino do país, o que implica mudanças de paradigma educacional e a redefinição de planos para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças, atenta a inovar nos processos pelos quais forma e instrui os alunos (MANTOAN MTE, 2004).

A escola, ao incorporar valores e atitudes que refletem a aceitação da pluralidade, estabelece um ambiente propício à construção de um espaço educacional que não apenas reconhece, mas também celebra as diferenças, favorecendo, assim, o desenvolvimento de uma aprendizagem verdadeiramente inclusiva e equitativa para todos os sujeitos envolvidos. De acordo com ROPOLI EA, et al. (2010), o ambiente escolar inclusivo deve ser fundamentado na concepção de identidade e diferenças, sem oposições binárias.

No entanto, ao confrontarmos essas perspectivas teóricas com os achados da literatura especializada, surge um cenário bem diferente. Diante das análises realizadas, percebe-se que os professores frequentemente se veem imersos em um cenário de isolamento ao lidarem com alunos surdos, sentindo-se desamparados devido à escassez de recursos especializados e à falta de formação específica para atender a essa demanda. FREIRE P (1987) defende que a educação ocorre em comunhão, mediada pelo mundo, em uma prática de liberdade e transformação social. A “comunhão” proposta por Freire pressupõe um coletivo que aprende junto, mas o que os estudos revisados evidenciam é uma experiência de trabalho solitário, exacerbada pela complexidade das necessidades comunicativas e educacionais dos alunos surdos, que exigem uma abordagem diferenciada e, muitas vezes, não encontram o suporte necessário no ambiente escolar.

Nessa direção, LIMA PA (2006) afirma que o processo de inclusão deve ser o horizonte de todo o sistema educacional, e não responsabilidade apenas do professor. Cabe à escola, ao proceder à inclusão, refletir sobre os argumentos que são usados a favor e contra ela, verificar quais são as condições que tem a oferecer e se envolver nesse projeto, viabilizando a presença de professores intérpretes.

O ambiente educacional, longe de ser um simples espaço físico, revela-se, assim, um complexo cenário social e cultural que influencia profundamente as práticas docentes e as perspectivas sobre o atendimento às diversidades.

Os dois estudos revisados sobre alunos com deficiência intelectual revelam que os professores frequentemente se sentem isolados em suas práticas pedagógicas, especialmente quando se trata de atender a essas demandas específicas. A ausência de uma rede de apoio colaborativa entre os educadores é uma constante, com muitos professores enfrentando carência de parcerias com colegas. Embora parte do corpo docente não trabalhe diretamente com alunos com deficiência, as práticas pedagógicas e os conhecimentos especializados poderiam ser compartilhados e trocados de forma integrada, criando um ambiente mais coeso e enriquecedor. Como já apontado por MANTOAN MTE (2004), a inclusão exige uma ruptura estrutural que ainda não se consolidou, e essa falta de integração entre os pares limita a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Essa ausência de cooperação compromete a criação de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, onde a colaboração entre os profissionais da educação deveria ser um fator-chave para o sucesso no atendimento à diversidade. Como observam MONTEIRO CM e FREITAS AP (2023), a escola tem se constituído como um espaço de socialização, destinado à aprendizagem de habilidades funcionais, e não de conteúdos escolares, o que evidencia um esvaziamento da função pedagógica em nome de um cuidado assistencialista.

16

Os estudos realizados com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) evidenciam que, embora o ambiente escolar esteja progressivamente adotando uma abordagem mais inclusiva, ainda persiste uma significativa sensação de solidão pedagógica no contexto das práticas em sala de aula. Essa solidão se manifesta na falta de suporte contínuo e na escassez de estratégias pedagógicas adaptadas que atendam às necessidades específicas desses alunos. De acordo com LIMA IB e ANGELO RCO (2024), percebe-se que, dentre os pesquisados, há uma cultura de que o trabalho pedagógico seja voltado para a intervenção no déficit de interação social e de comunicação das crianças com TEA, com grandes dificuldades para se avançar em intervenções pedagógicas propriamente ditas.

Apesar de avanços em termos de conscientização e adaptação curricular, a ausência de colaboração interdisciplinar e de uma rede de apoio efetiva entre os profissionais da educação perpetua um cenário no qual o educador, frequentemente, se vê sobrecarregado e sem a devida orientação para promover a plena inclusão dos estudantes com deficiência. As maiores

dificuldades se relacionam à ausência de formação especializada, orientação, estruturação adequada da escola, recursos, turmas com menor quantidade de alunos, contribuições de outros profissionais e melhoria nos materiais pedagógicos.

5. OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES

Os desafios enfrentados na inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, para além das características peculiares a cada deficiência, mas influenciados diretamente por elas, referem-se ao desconhecimento e à formação deficitária tanto dos agentes que elaboram as políticas públicas de educação quanto dos que atuam diretamente com elas.

Assim, emerge uma série de questionamentos sobre o processo de inclusão envolvendo aprendizagem, avaliação, estruturação curricular, didática, suporte especializado, gestão escolar e acessibilidade das escolas. Sabe-se que a educação inclusiva esbarra nas relações, atitudes e crenças dos envolvidos, nas falhas de capacitação profissional, na falta ou inexistência de materiais e recursos, na estrutura física e arquitetônica, além do que envolve a organização institucional das escolas, o sistema educacional, as leis e as políticas públicas. Essas questões e outras dificuldades vivenciadas por professores, gestores, pais e alunos acabam por limitar e até atrapalhar a proposta de inclusão.

Quando se situa, especificamente, a realidade de alunos surdos, o que se observa é um distanciamento na relação entre professor e aluno, devido à falta de aquisição do conhecimento de Libras, ocasionando um déficit na interação comunicativa e consequente exclusão do aluno o qual fica isolado na relação com o intérprete, pois a inclusão é imposta muitas vezes sem que a escola esteja devidamente adaptada.

WEIZENMANN LS, et al. (2021) delineiam, dentre as adversidades com os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o manejo com os comportamentos disruptivos, muitos dos quais decorrentes das desadaptações do processamento sensorial, a adaptação do currículo e o método de ensino de acordo com as características particulares de seus alunos.

Estudos sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual evidenciam dificuldades que se ampliam a outros processos inclusivos, em especial àqueles envolvendo alunos com TEA: entre elas, destacam-se a necessidade de conciliar a atenção individualizada ao aluno com deficiência e ao restante da turma, bem como a falta de um professor de apoio. Sendo assim, independentemente do diagnóstico do educando, destacam-se como necessidades: formação especializada, orientação, estruturação adequada da escola, recursos, turmas com

menor quantidade de alunos, contribuições de outros profissionais e melhoria nos materiais pedagógicos. Não poderia ficar de fora a família próxima à escola, que indubitavelmente auxilia no desenvolvimento dos alunos e na efetivação da inclusão (BENITEZ P e DOMENICONI C, 2012).

6. OS IMPACTOS DAS CONCEPÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O ato pedagógico, vai além da transmissão de conhecimento. É uma ação que promove a dignidade humana e dá às pessoas condições de se desenvolver. Mas, na prática, as concepções dos professores muitas vezes se distanciam desse ideal e acabam reforçando práticas de segregação. Essa realidade é evidenciada quando se observa que muitos pais desistem da inclusão escolar de seus filhos devido às constantes reclamações em relação ao comportamento das crianças (MONTEIRO CM e FREITAS AP, 2023).

No contexto da inclusão de alunos surdos, essa dificuldade se revela ainda mais acentuada. Atualmente, no viés educacional, o aluno surdo encontra-se inserido nas escolas de ensino regular, mas não propriamente incluído. Essa condição compromete sua estrutura educacional e inviabiliza perspectivas de progressão no desenvolvimento, desmotivando o discente a frequentar a escola e restringindo sua convivência, em grande medida, ao ambiente familiar.

18

Com certa regularidade, as atividades propostas aos educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), realidade que se pode estender a outros processos de inclusão, resumem-se a cópias de materiais, com tarefas infantilizadas e repetitivas (MONTEIRO CM e FREITAS AP, 2023). Observa-se, assim, que nas escolas inclusivas predomina uma perspectiva de prática escolar associada à socialização e ao tratamento e à redução dos comportamentos considerados inadequados, em detrimento de intervenções pedagógicas mais significativas.

Assim como relatado por WEIZENMANN LS, et al. (2021), MONTEIRO CM e FREITAS AP (2023) também ressaltam que os estudantes, por vezes, são impedidos de permanecer em sala de aula e de participar das atividades realizadas pelo restante da turma em função de comportamentos considerados difíceis, limitando, com isso, as oportunidades de aprendizagem que lhes são oferecidas.

MANTOAN MTE (2006) aponta situações que interferem nos novos enfoques educacionais para a reconstrução da escola brasileira, entre os quais se destacam: a resistência

das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão por meio de políticas públicas que impedem as escolas de se mobilizarem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; e o preconceito e o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência.

Observa-se, com base em tudo o que foi explorado até o momento, uma busca persistente pela aproximação da normalidade como parâmetro organizador das práticas escolares, o que contrasta frontalmente com os princípios de uma educação verdadeiramente inclusiva.

7. AS PERSPECTIVAS PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

A qualificação profissional deve transcender as concepções teóricas gerais a respeito da educação inclusiva. Como já referido anteriormente, para Vigotski, a pessoa com deficiência não deve ser compreendida a partir de uma perspectiva de menor desenvolvimento, mas sim como alguém cujo desenvolvimento ocorre de maneira diferente.

Cabe ao professor seja ele regente de uma classe regular, seja no Atendimento Educacional Especializado (AEE), planejar e executar situações e atividades estimulantes e desafiadoras que visem ao desenvolvimento integral do estudante. DE OLIVEIRA IF, et al. (2020) destacam que o professor deve mediar o processo sem diminuir o valor do estudante com deficiência, tornando-o protagonista da aprendizagem. Com a substituição da perspectiva quantitativa pela qualitativa, passa-se a buscar não aquilo que falta ao indivíduo, mas suas potencialidades, as quais se mostram e se desenvolvem nas relações com os outros, por meio das mediações socioculturais. WEIZENMANN LS, et al. (2021) ressaltam, com base na teoria histórico-cultural, que a escola é um contexto propício para a criação de caminhos indiretos de desenvolvimento, que são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural e histórico, enfatizando a necessidade, apontada VIGOTSKI LS (2009) de despertar na criança o seu potencial, de forma que ela tenha acesso aos estágios superiores de desenvolvimento.

Conforme apresentado por MONTEIRO CM e FREITAS AP (2023), Vigotski diferencia as complicações primárias da deficiência aquelas relacionadas diretamente a fatores orgânicos das complicações secundárias, que resultam do modo como se estabelecem as relações com a pessoa com deficiência, sendo determinadas, portanto, pelos sentidos atribuídos à deficiência.

As complicações primárias manifestam-se nas funções psíquicas elementares. Já as complicações secundárias afetam as funções psíquicas superiores – entre as quais se encontram a linguagem, a atenção voluntária, a memória lógica, a elaboração conceitual, a imaginação, entre outras, uma vez que estas, segundo Vigotski (1997), se desenvolvem nas/pelas relações com os outros, sendo externas antes de tornarem-se internas. Ao fazer essa diferenciação, VIGOTSKI LS (1997) ressalta que as ações educacionais devem ter como foco as complicações secundárias, visto que elas são responsáveis pelos principais prejuízos ao desenvolvimento do indivíduo e, por não estarem condicionadas pelos fatores biológicos, são mais suscetíveis a mudanças.

Os desafios para a inclusão efetiva são inúmeros e demandam um longo prazo para formações e mudanças de mentalidade. Foca-se aqui a importância do professor nesse processo, uma vez que ele é quem está diretamente com o estudante, estabelecendo laços e avaliando suas potencialidades. Por essa razão, ressalta-se a importância, tão enfatizada nos artigos analisados, de sua formação continuada. Compreende-se, no entanto, que a efetivação da inclusão está muito além das paredes da sala de aula, exigindo transformações estruturais e culturais mais amplas.

CONCLUSÃO

20

Apesar dos avanços legais como: a LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto n. 6.949/2009 e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a efetivação do direito à educação ainda não se concretizou plenamente. Os estudos analisados mostram que a escola pública brasileira enfrenta o que se pode chamar de inclusão por exclusão.

WEIZENMANN LS, et al. (2021) lembram que a inclusão não depende apenas da boa vontade do professor, por mais central que seja seu papel, mas também de condições estruturais: formação, tempo para planejamento, suporte da equipe diretiva, materiais especializados, entre outros fatores.

Embora haja uma conscientização crescente sobre a importância da igualdade de condições, a realidade escolar ainda está distante do que a legislação proclama. Cada deficiência abordada nos estudos apresenta particularidades que geram concepções docentes diversas e essas concepções, muitas vezes, não se traduzem em práticas verdadeiramente inclusivas. Os desafios vão além da disposição do professor.

No entanto, a perspectiva histórico-cultural que orienta este estudo oferece um caminho. VIGOTSKI LS (1997) defende que a criança com deficiência, mesmo com processos de simbolização qualitativamente distintos, percorre os mesmos mecanismos de aprendizagem. O foco se desloca da normalidade para as potencialidades. É nessa direção que a inclusão pode deixar de ser apenas um ideal e se tornar prática.

REFERÊNCIAS

BENITEZ P, DOMENICONI C. Envolvimento familiar no processo de inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2012; 18(3): 451-466.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 1996; 23 dez.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP; 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Diário Oficial da União*, 2009; 26 ago.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, 2015; 7 jul.

BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*, 2020; 1º out.

COSTA FASC. Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dissertação (Mestrado em Ciências). Bauru: Universidade do Oeste Paulista; 2015.

DE OLIVEIRA IF, et al. A utilização do aplicativo VLIBRAS como forma de ensino e aprendizagem para alunos surdos. *Revista Psicologia & Saberes*, 2020; 9(16): 1-12.

FREIRE P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.

FREIRE P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2022.

LIMA IB, ANGELO RCO. Transtorno do Espectro Autista e aprendizagem: crenças e saberes do professor do Atendimento Educacional Especializado. *Educação em Revista*, 2024; 40: e33654.

LIMA PA. *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: A ver camp; 2006.

MACEDO YM, SANTANA E. Políticas de inclusão do estudante surdo no contexto escolar. *Ensino em Foco*, 2020; 3(6): 65-78.

MANTOAN MTE. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus; 2004.

MANTOAN MTE. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: PRIETO RG, ARANTES VA (org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus; 2006. p. 15-30.

MOHER D, et al. Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: a recomendação PRISMA. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 2015; 24(2): 335-342.

MONTEIRO CM, FREITAS AP. Concepções que fundamentam os sentidos atribuídos por educadores à inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo. *Revista Educação Especial*, 2023; 36(1): e21/1-19.

PEDROZA RLS, CHAGAS JC. A prática pedagógica como processo de humanização. In: GONZÁLEZ AMB, et al. Educação, direitos humanos e organização do trabalho pedagógico. Brasília: Paralelo 15; 2016. p. 85-98.

PLETSCH MD. O que há de especial na educação especial brasileira? *Momento – Diálogos em Educação*, 2022; 29(1): 1-15.

ROPOLI EA, et al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará; 2010.

SANTOS, S. C. Deficiência intelectual e práticas pedagógicas: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 89-102, 2012.

SILVA BN, et al. Quais as dificuldades do professor para ensinar um aluno surdo no sistema regular na cidade de Parnaíba? *Revista Psicologia & Saberes*, 2020; 9(11): 1-12.

SOUSA MNS, BRITO MDO. Os desafios do professor ao trabalhar com o aluno surdo em escola pública de Ilha Grande-Piauí. *Revista Psicologia & Saberes*, 2020; 9(12): 1-10.

TACCA MCVR. Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea; 2009.

TAVARES LM, et al. Formação continuada e inclusão escolar: desafios e possibilidades. *Revista Educação e Pesquisa*, 2016; 42(3): 679-694.

VIGOTSKI LS. A construção do pensamento e da linguagem. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 2009.

VIGOTSKI LS, LURIA AR, LEONTIEV AN. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone; 2019.

VIGOTSKI LS. Obras escogidas. Madrid: Visor; 1997. v. 5.

WEIZENMANN LS, PEZZI FAS, ZANON RB. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2020; 24: e217841.

WEIZENMANN LS, PEZZI FAS, ZANON RB, BACH FM. Inclusão de crianças com autismo: percepções de professores. *Revista de Psicologia da IMED*, 2021; 13(2): 75-91.