

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

# Inclusão enquanto conceito sistematicamente contestado: implicações para o caso da inclusão escolar de pessoas neurodivergentes no Brasil

Rogéria Adriana de Bastos-Antunes, Eileen Pfeiffer Flores

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.14482>

Submetido em: 2025-12-12

Postado em: 2025-12-29 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o(s) endosso(s) de:

- Jorge Oliveira-Castro (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5438-7330>)

# Inclusão enquanto conceito sistematicamente contestado: implicações para o caso da inclusão escolar de pessoas neurodivergentes no Brasil

**AUTOR 1, ROGÉRIA ADRIANA DE BASTOS ANTUNES**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4498-0139>  
[bastos.rogeria@gmail.com](mailto:bastos.rogeria@gmail.com)

**AUTOR 2, EILEEN PFEIFFER FLORES**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7440-8872>  
[eileen@unb.br](mailto:eileen@unb.br)

<sup>1</sup>Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal (DF), Brasil

<sup>2</sup>Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal (DF), Brasil

**RESUMO:** De início, o estudo lembra que trabalhos conceituais sobre inclusão escolar são uma oportunidade de se rever estratégias anticapacitistas e classificatórias que possam existir no ambiente acadêmico. O presente trabalho traz a análise conceitual em duas etapas. A primeira consistiu na aplicação de algumas técnicas de análise conceitual e a segunda surgiu da constatação de que não havia um, e sim vários, usos paradigmáticos do conceito de inclusão, levando-nos à tese de que se trata de um *conceito sistematicamente contestado*, e não apenas plural ou confuso. A análise parte da observação de usos cotidianos do termo no contexto escolar, especialmente no discurso de professores, e os compara com usos presentes em textos teóricos e normativos de referência. Mostra-se que o caráter sistematicamente contestado do termo se manifesta em legislações que normatizam sua aplicação, nas falas dos profissionais que trabalham com inclusão, nos discursos de pais que lutam pela inclusão de seus filhos neurodivergentes, na política e em diversos campos de embate e conflito. Ao final, argumenta-se que o fato de o conceito de inclusão ser sistematicamente contestado pode refletir não só sua complexidade, mas principalmente a persistência de situações concretas de exclusão.

**Palavras-Chave:** Inclusão, análise conceitual, neurodivergente, neurotípico.

## INCLUSION AS A SYSTEMATICALLY CONTESTED CONCEPT: IMPLICATIONS FOR THE CASE OF SCHOOL INCLUSION OF NEURODIVERGENT INDIVIDUALS IN BRAZIL

**ABSTRACT:** This study begins by noting that conceptual investigations into school inclusion offer an opportunity to critically revisit ableist and classificatory strategies that may persist in academic environments. The present paper develops a conceptual analysis in two stages. The first stage consisted in applying selected techniques from ordinary language philosophy, and the second emerged from the realization that there are not one, but several, paradigmatic uses of the concept of inclusion. This led us to the thesis that inclusion is not simply a plural or vague term, but rather a *systematically contested concept*, whose meaning is subject to ongoing normative disputes. The analysis draws on everyday uses of the term in school settings particularly in teachers' discourse and compares them to its uses in theoretical and normative documents. We show that the contested character of the concept is reflected in legislation that regulates its application, in the speech of education professionals, in the advocacy of parents fighting for their neurodivergent children, in political debates, and in various other social domains marked by tension and conflict. In conclusion, we argue that the systematic contestation of the concept of inclusion may reflect not only its internal complexity, but also the persistence of concrete exclusionary situations that inclusion, as an educational and political ideal, seeks to confront.

**Keywords:** Inclusion, conceptual analysis, neurodivergent, neurotypical.

## **INCLUSIÓN COMO CONCEPTO SISTEMÁTICAMENTE IMPUGNADO: IMPLICACIONES PARA EL CASO DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE PERSONAS NEURODIVERGENTES EN BRASIL**

**RESUMEN:** Este estudio parte del reconocimiento de que los trabajos conceptuales sobre la inclusión escolar permiten revisar críticamente estrategias capacitistas y clasificatorias que aún pueden persistir en el ámbito académico. El presente trabajo desarrolla un análisis conceptual en dos etapas. La primera consistió en aplicar ciertas técnicas de la filosofía del lenguaje ordinario, y la segunda surgió al constatar que no hay un único uso paradigmático del concepto de inclusión, sino varios. Esto nos llevó a la tesis de que se trata de un concepto sistemáticamente impugnado, es decir, un término cuyo significado está sometido a disputas normativas permanentes. El análisis se basa en el uso cotidiano del término en el contexto escolar, especialmente en el discurso de los docentes, y lo compara con sus usos en textos teóricos y normativos de referencia. Mostramos que el carácter impugnado del concepto se manifiesta en las legislaciones que regulan su aplicación, en las palabras de profesionales de la educación, en la lucha de padres por la inclusión de sus hijos neurodivergentes, en el discurso político y en varios otros campos de conflicto. Al final, se argumenta que el hecho de que el concepto de inclusión sea sistemáticamente impugnado puede reflejar no sólo su complejidad interna, sino también la persistencia de exclusiones concretas que la inclusión, como ideal educativo y político, pretende precisamente combatir.

**Palabras clave:** Inclusión, análisis conceptual, neurodivergente, neurotípico.

## INTRODUÇÃO

O estudo do conceito de inclusão (neste estudo, mais especificamente no contexto de estudantes neurodivergentes na escola) é algo que precisa ser lembrado não só como um modo de abordar a entrada e permanência de pessoas neurodivergentes em cenários educacionais, mas como uma oportunidade de revelar a relação entre estratégias capacitistas que possam existir nesse espaço e a(s) lógica(s) do(s) uso(s) do termo em diferentes e mutas vezes conflitantes cenários. O contexto deste estudo é um em que, como se sabe, o modelo médico ainda é predominante quando se trata de inclusão (Araujo et al., 2023). Desse modo, por vezes, o sujeito ainda pode ser suprimido por um diagnóstico e assim, perder a sua singularidade. Contrário a isso, o anticapacitismo, é lembrado por (Mozzi, 2024), como a capacidade de aceitação e acolhimento do ser humano em sua diversidade, enquanto Martín (2017), enfatiza que envolve uma luta que corrobora com aspectos de inclusão social. Isso se refere ao oposto de comportamentos capacitistas, que com frequência perpetuam crenças limitantes sobre pessoas neurodivergentes, ou seja, indivíduos cujo perfil cognitivo difere de um padrão cognitivo estabelecido por questões sociopolíticas (Arentz, 2024).

### O que é e o que não é análise conceitual

Iniciemos com um exemplo de uma definição de inclusão que aparece na literatura. Marco (2020), diz se tratar de múltiplas ações capazes de abolir desigualdades diante de uma diversidade social. Essa conceituação, embora abrangente, mostra-se, por isso mesmo, pouco distintiva, pois aborda toda e qualquer abolição de desigualdade e acaba não auxiliando na compreensão do que seria importante ou de possíveis tensões nas atividades compartilhadas em que o conceito de inclusão tem importância. Nesse sentido, este estudo se propôs a realizar a análise do conceito de inclusão a partir das técnicas da filosofia da linguagem ordinária, principalmente as elencadas por Wilson (2001; para uma defesa do papel da análise conceitual na atividade científica, ver Machado & Silva, 2007). Tais técnicas, que serão detalhadas mais adiante, partem da premissa de que a linguagem não está separada da realidade, mas é uma expressão viva das práticas sociais. Ao analisar como um conceito funciona em diferentes cenários, não estamos apenas lidando com palavras, mas investigando os modos como essas palavras carregam e refletem formas de vida. Podemos dar um exemplo ilustrativo desta inseparabilidade entre palavras e práticas vivas: explicar o que significa um termo específico usado na pesca artesanal no Nordeste, como "manzuá" (uma armadilha tradicional para peixes) não é apenas definir uma palavra, mas tornar inteligível toda uma rede de saberes, técnicas, modos de vida e relações com o ambiente. A análise conceitual, portanto, não é uma atividade diletante de busca por definições corretas ou etimologias curiosas. Trata-se de uma investigação profunda sobre os usos de um conceito e sobre o que esses usos revelam das práticas, tensões e, como veremos neste estudo, dos próprios conflitos sociais que se encarnam nos contextos onde esses termos são empregados e disputados.

Durante o processo de análise, portanto, foi verificado que os usos do termo inclusão não eram apenas variados, mas sim *sistematicamente contestados por grupos em conflito*, o que nos aproximou da análise filosófica de Gallie (1956), que introduziu o termo 'conceitos essencialmente contestados' para descrever conceitos que, por sua natureza, geram disputas intermináveis sobre seus usos adequados entre os usuários.

## Objetivo

O objetivo deste manuscrito é realizar uma análise conceitual do termo inclusão. O contexto deste estudo é a inclusão no ambiente escolar. No entanto, não iremos delimitar especificamente o que constitui inclusão escolar, uma vez que essa é justamente a disputa conceitual que desejamos esclarecer. A análise buscará entender a inclusão em termos gerais, ou "inclusão" *tout court*, comparando usos em um cenário concreto (no caso, a escola) com os usos na legislação, permitindo desvelar, como veremos, características e contrastes que não são evidentes à primeira vista e que ajudam a compreender melhor disputas e disparidades no uso do termo e nas práticas relevantes.

## Metodologia

A análise conceitual se deu em duas etapas. Primeiro, aplicamos algumas técnicas de análise conceitual propostas por Wilson (2001) em seu manual, onde ele extrai alguns princípios ("rules of thumb") para facilitar o uso de análise conceitual por não-filósofos. A segunda etapa surgiu da primeira, quando nos demos conta que não havia um, e sim vários, "usos paradigmáticos" do conceito de inclusão. Começamos perguntando sobre os usos em um contexto escolar, no dia-a-dia de professores. Depois, comparamos este com usos em textos teóricos de referência (Lei nº 13.146, 2015; Unesco, 1998; Unesco, 2015; Unesco 2019). Foi quando vimos que não parecia haver confusão conceitual apenas, nem diferentes "definições" que eventualmente poderiam ser classificadas ou reduzidas, mas sim, uma disputa no ponto crucial do conceito, ou seja, nos critérios que deveriam valer para reconhecer como legítima uma aplicação do conceito (e.g., este é um exemplo de inclusão). Nesse momento, o "conceito essencialmente contestado" de Gallie (1956), mostrou-se particularmente útil, uma vez que pode ajudar a entender que as diferentes definições de inclusão não são apenas anomalias, mas sim, parte intrínseca do próprio conceito, refletindo sua complexidade e a natureza multifacetada dos debates que o cercam. Antes de prosseguir, é importante explicar, em que consiste a análise conceitual, uma vez que é o método que utilizamos.

A análise conceitual em psicologia se refere à estrutura e objetividade de conceitos, evitando armadilhas linguísticas e explicações circulares, que podem levar a confusões conceituais (Wilson, 2001). Não se trata de uma nova teoria dos fenômenos psicológicos, mas tem como objetivo retificar a lógica dos conceitos e esclarecer o uso de conceitos psicológicos que são compartilhados (Flores et al., 2020). Esse modo de conceitualizar é relevante principalmente para estimular e tornar ainda mais eficaz a comunicação e compreensão (Wilson, 2001) entre pares, pois entender os conceitos é uma oportunidade para compreender o seu uso nas relações sociais.

## Diferença entre análise conceitual e definição

As pessoas interagem com seus pares e se comunicam ao fazerem solicitações, emitirem opiniões ou responderem a questionamentos, fazendo uso de palavras que, na maioria das vezes, lhes são familiares e havendo dúvida, podem consultar um dicionário. Wilson (2001), no entanto, explica que, para responder perguntas que envolvem conceitos, é preciso não só saber o significado das palavras, mas também estar aberto para responder possíveis questionamentos posteriores à sua resposta. A maneira como usamos os conceitos pode variar a depender do contexto, de quem faz uso destes e até, como

veremos, das disputas envolvidas em seu uso. Uma pessoa que aos finais de semana tem uma rotina de ir ao cinema, por exemplo, pode indicar um filme aos amigos e afirmar que “o filme é magnífico” e seus ouvintes, querendo compreender o que ele quer dizer com essa afirmação, perguntarem “o que você quer dizer com magnífico?” Tal questionamento, nesse contexto, não significa que seus amigos não saibam a definição de “magnífico” e que precisem consultar um dicionário. Na verdade, o que eles querem saber é quais foram os critérios que o amigo usou para classificar o filme como “magnífico”. Trata-se de uma questão do que conta como magnífico e de que critérios o falante está usando para usar o conceito nesse contexto. Essa é uma questão conceitual, e não de definição. Neste artigo, estaremos lidando com questões conceituais, embora obviamente citemos definições dadas por diferentes atores como parte do material analisado.

### **Análise conceitual não é definição**

Responder a perguntas sobre conceitos pode ser um pouco delicado, diante da possibilidade de não se ter uma resposta precisa. Por exemplo, um estudante universitário pode perguntar ao colega: “o professor de história é bom?” e o colega perguntar: “o que é ser bom para você?” ou ainda dizer que “depende do que você considera ser bom”. Ou seja, não é a respeito de significados, mas de conceitos, que poderão ter a sua definição a partir do contexto. Se eu acho bom, eu considero se tratar de algo que me faz bem, mesmo que outra pessoa considere o oposto disso, o que também exemplifica uma análise conceitual.

Vemos, portanto que a análise conceitual não consiste em alguma fixação de um significado operacional, nem no mero esclarecimento de “questões terminológicas”. De acordo com Wilson (2001), as palavras não têm significado intrínseco, pois só significam dentro do uso que se faz delas. Informa ainda que, por outro lado, não se trata de algum subjetivismo em que “cada pessoa entende o que lhe dá na telha”. Os conceitos têm seu uso definido em contextos e práticas humanas compartilhadas, que Wittgenstein (1996), chamava de “formas de vida”. Responder perguntas sobre conceitos não significa, portanto, responder como uma determinada pessoa usa o termo, mas considerar os diversos usos e contextos aos quais o conceito se aplica.

Diante de perguntas que possam envolver a análise conceitual, Wilson (2001), propõe algumas técnicas para que se possa analisar os conceitos, das quais cinco se encontram na Tabela 1. Essas “técnicas” ou “rules of thumb” (Wilson, 2001), são uma espécie de precipitado de estratégias usadas na filosofia e servem para ajudar a elucidar o funcionamento dos conceitos.

**Tabela 1***Técnicas de Análise Conceitual Utilizadas na Análise do Conceito de Inclusão*

<b>Técnica</b>	<b>Descrição</b>
Caso modelo	Ocorrência que pareça, sem dúvida alguma, exemplar: “se isso não é um bom exemplo de x, nada mais será.”
Contraexemplo	Método oposto, em que se possa dizer: “seja lá o que for tal conceito, isto eu sei que não é.”
Casos afins	Análise de caso considerando outros conceitos afins semelhantes ou que estejam ligados ao conceito.
Caso limítrofe	Análise de caso do qual não se tem certeza, e ver o que diria a respeito dele.
Contexto social	Contextos nos quais a linguagem surge na vida real em circunstâncias particulares.

*Nota.* Tabela elaborada pela autora a partir de Wilson (2001).

**ANÁLISE DOS USOS DO CONCEITO DE INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR****Caso Modelo**

A partir do termo inclusão pode-se pensar em um caso em que um aluno com diagnóstico de autismo esteja frequentando uma Classe Especial, composta apenas por alunos neurodivergentes. No entanto, já foi verificado pela equipe pedagógica da escola, que ele consegue permanecer por um tempo maior em uma “Sala Comum Inclusiva”, ou seja, classe composta por alunos neurotípicos e neurodivergentes. Também foi verificado que, nesses momentos, ele interage bem com colegas e professores, além de se interessar pelas atividades propostas, que realiza dentro das suas condições. Diante dessa abertura do aluno, para estar em uma condição acadêmica oposta à sua realidade de “Classe Especial”, opta-se pela inclusão e ele passe a frequentar a sala referente ao 5º ano do Ensino Fundamental, tendo as mesmas oportunidades de seus colegas neurotípicos. Ou seja, participando de apresentações em datas festivas da escola, de passeios escolares e tendo direito a todas as adaptações necessárias para realizar as atividades propostas em sala de aula.

**Contraexemplo**

Considerando o mesmo caso de inclusão, suponha que o aluno neurodivergente tenha tido várias vivências, ou seja, estado na “Classe Comum Inclusiva” em horas e dias marcados pela equipe

pedagógica da escola, e tendo ficado evidente o seu potencial para frequentar tal sala, ele passe a frequentá-la, o que o deixa tão feliz quanto a sua família que sonhava em vê-lo em uma sala com alunos neurotípicos. No entanto, esse aluno autista é colocado em uma carteira no fundo da sala de aula, os colegas pouco interagem com ele, enquanto os colegas copiam do quadro ou utilizam seus livros pedagógicos, ele recebe uma folha impressa com desenhos para colorir e, mesmo pedindo para fazer o que os demais colegas estão fazendo, lhe é negado a oportunidade de tentar.

### **Casos Afins**

É difícil compreender o conceito de inclusão em um ambiente escolar, sem compreender em quais ocasiões ela se faz necessária, em quais momentos o aluno faz jus à inclusão ou não teria direito a ela. Falar de inclusão é também abordar outros conceitos afins como oportunidade, merecimento, direito, condições, acolhimento. Para Wilson (2001), ter clareza dos conceitos afins, pode auxiliar na compreensão do conceito original, pois se torna difícil entender um determinado conceito se de algum modo, se ignora os demais conceitos dos quais ele também pertence. Essa compreensão poderá auxiliar os profissionais envolvidos com a inclusão, no ambiente escolar, se familiarizarem com novos termos e obterem mais informações em relação ao direito do aluno de estudar em uma sala composta por alunos neurotípicos e neurodivergentes.

Todos os autistas têm direito à inclusão? Será que é responsabilidade do aluno autista ter condições para ser incluído? A resposta seria sim para o direito à inclusão e não para qualquer indagação que exija que o aluno autista tenha que ter condições específicas para ser incluído. Direito é uma questão universal, ou seja, é para todos, mas a questão não é de se fazer inclusão por fazer, mas colocá-la em prática considerando o ganho e o suporte necessário para o aluno autista em uma sala de aula inclusiva. Lembrando que cabe à escola se adequar às necessidades do aluno e não o contrário, como por exemplo, o respeito ao número de alunos por turma, a existência de monitores quando houver a necessidade, professores capacitados, além de educação inclusiva junto aos alunos neurotípicos, independente de esses terem colegas neurodivergentes em suas salas de aula.

### **Casos Limítrofes**

Situações em que não se tem certeza, ou seja, casos que geram dúvidas conceituais, conforme apontado por Wilson (2001), também devem ser analisados. Um aluno é grosseiro com o professor que não aceita a sua justificativa por não entregar a atividade proposta e é impedido de ir ao passeio da escola.

É possível dizer que ele provocou a própria exclusão? Em outro contexto, imagine um adolescente jogando videogame com sua avó e sem que ela saiba, o neto faça adaptações em algumas fases, omita algumas regras da avó, e assim ele consiga ter a companhia dela no jogo. Considerando que a adaptação foi feita somente em um dia da semana, porque ele não tinha com quem jogar, mesmo assim poder-se-ia dizer que essa é uma forma de inclusão?

Imagine um corredor que participa de uma corrida divertida de rua, onde existe a regra que, minutos após a largada, um carro larga em baixíssima velocidade e ao alcançar o corredor, este perderá a chance de ser classificado e ganhar um troféu. Entre risos e diversão, ele é alcançado logo no Quilômetro 5, ou seja, não poderá ter o troféu. Ser alcançado logo no início da corrida e ter que abandonar a prova e perder a chance de ganhar o troféu, seria uma forma de exclusão verdadeira ou uma representação de

exclusão? É preciso analisar os casos, por mais estranhos que possam parecer, pois isso pode ajudar na identificação do que Wilson (2001) classificou como casos verdadeiros, que são importantes quando se fala em conceitos.

## Contexto Social

Partindo da pergunta, será que o aluno autista merece participar do processo de inclusão? Questionamento compatível com circunstâncias reais que podem surgir no ambiente escolar, de modo que leve a pensar sobre o conceito de merecimento. Isso porque no ambiente escolar, a inclusão tem sido associada com merecimento, ou seja, como se fosse um privilégio obtido pelo mérito, e não um direito.

Para auxiliar na compreensão do conceito de merecimento, pode-se analisar o termo a partir da discussão do não merecimento. Um(a) professor(a) ou qualquer outro profissional da equipe pedagógica que acompanhasse o processo de ensino aprendizagem do aluno, poderia perguntar: Esse aluno não merece participar do processo de inclusão? Esse questionamento poderia surgir em um conselho de classe, por exemplo, mediante o questionamento de outros profissionais, que não trabalham diretamente com o aluno neurodivergente, e com isso, questionarem a sua inclusão.

A partir desse questionamento, considerando que a possibilidade de inclusão prevaleça, o aluno não seria excluído e teria o seu direito reconhecido, o que significa oportunidade de ocupar um lugar composto por uma forma diversificada de aquisição de aprendizagem. Do mesmo modo, considerando que a possibilidade de exclusão seja prevalecida, ou seja, o não merecimento significaria o oposto, ou seja, não respeitar os diferentes modos e tempo para a aquisição da aprendizagem, não inovar, mas fortalecer a segregação. De acordo com Mantoan (2003), é excluir aqueles que ignoram as informações que a escola valoriza, além de impedir a diversidade de novos conhecimentos.

Cabe agora sintetizar alguns aspectos verificados a partir do uso das técnicas, aplicando-as ao uso do conceito de inclusão no contexto escolar. Nota-se que, no uso típico do conceito de inclusão no dia a dia da escola, destacam-se algumas características: (1) tende-se a atribuir ao indivíduo maiores ou menores condições de ser incluído, ou seja, a inclusão é considerada dependente do indivíduo atingir certos critérios; (2) a inclusão, portanto, não é considerada obrigação universal da escola, mas processo específico em que se avalia, caso a caso, se uma criança pode ou não aceder a essa condição de incluído; (3) há crianças que não precisam ser incluídas, pois nunca foram excluídas. O princípio polar nos mostra, portanto, que, no contexto escolar, só entra em questão a inclusão quando já ocorre alguma forma de exclusão (e.g., não estar junto com as crianças da sala comum); (4) a inclusão tem direção – da sala especial para a sala comum. Ninguém diz que as crianças da sala comum estão sendo excluídas da sala especial; (5) um conceito afim é, portanto, desejabilidade. O lugar do qual alguns são excluídos é, logicamente, um lugar no qual desejam ser incluídos e que, portanto, é mais desejável que o lugar onde se encontram atualmente.

## CONCLUSÃO 1: INCLUSÃO, NA PRÁTICA, SURGE EM CONTEXTOS DE EXCLUSÃO

A principal conclusão dessa nossa primeira análise é, portanto, que inclusão como algo universal, todo-abrangente, é algo típico de documentos oficiais (como veremos adiante), *mas em situações sociais concretas em que dizemos que alguém ou um grupo precisa ser incluído, é porque existem movimentos implícitos e explícitos de exclusão em operação*. Pode até parecer óbvio, mas em documentos e diretrizes raramente isso é

explicitado, como se inclusão fosse algo que não estivesse sempre lado a lado com conflitos e lutas por lugares. O conceito nasce na necessidade de se incluir “algo” ou “alguém” que, portanto, se encontra excluído. Isso implica em que é desejável estar naquela posição, naquele lugar ou com acesso àquilo do qual se está sendo excluído. Se algo não é considerado desejável ou necessário para uma pessoa ou um grupo, não faz sentido dizer que ela está sendo excluída. Portanto, para entender o conceito de inclusão, se faz necessário compreender em quais contextos se afirmaria que ela não está acontecendo como deveria. Envolve alguém ou algum grupo que exclui e, portanto, algum tipo de conflito, se a pessoa pode entrar a qualquer momento em um determinado espaço, ter acesso àquele direito, etc., o que significa dizer que, se não há barreiras e nem nunca houve, não irá surgir o tópico da inclusão. *Fica claro, portanto, que o tema da inclusão não se dá no vácuo e sim, centralmente, em um âmbito de exclusão ativa e, portanto, de conflito.* Esse aspecto é interno ao conceito e não contingente. Vemos já, portanto, um aspecto importante do conceito da inclusão: ele tende a andar junto com o conflito. *Se não há conflito de interesses, não surge a questão da inclusão.*

Verificou-se que além de ser um conceito sistematicamente contestado, muitas das pessoas que mais precisariam dessa inclusão, ainda não fazem parte dessa disputa, pois, de modo geral, os principais interessados estão fora. O que leva mais uma vez a uma das questões principais desse trabalho, que é o protagonismo. Esse momento, parece então, mostrar uma afinidade entre os conceitos de inclusão e de protagonismo. Sendo que esse último é definido no presente trabalho, como a possibilidade de se ter uma caracterização rica e espessa que vai para além de qualquer diagnóstico, como por exemplo, dentro de uma história onde o personagem possa ser pleno como seria qualquer outro neurotípico. Ou seja, se o personagem é autista, geralmente isso é só uma das questões de um livro. O que ele pensa, o que ele faz, qual o papel dele na história, o que ele sente, não só como autista, mas como um personagem protagonista, que possa ir para além do ser, ao ter uma certa riqueza e profundidade. Isso porque protagonismo não é só lutar pelos direitos, mas também poder ser sujeito nas relações cotidianas. Portanto, será analisado de modo breve, o que seria um protagonismo e o que não seria, a partir das técnicas conceituais de Wilson (2001) a seguir

## **ANÁLISE DOS USOS DO CONCEITO DE PROTAGONISMO NO CONTEXTO ESCOLAR**

### **Caso Modelo**

Partindo do termo protagonismo enquanto conceito afim de inclusão, imagine um aluno autista que componha uma turma de classe comum, onde é respeitado e incentivado pelos colegas e professores a participar das atividades em sala de aula. Esse aluno então, passa a participar das apresentações de trabalho escolar e dentro do seu conhecimento, ajuda os colegas quando estes necessitam. Nesse espaço, o aluno autista decide ações durante trabalhos em grupo e opina na organização da sala de aula, em momentos que essa precisa ser revista para as atividades escolares, ou seja, o aluno autista participa das atividades propostas auxiliando e protagonizando suas ações.

### **Contraexemplo**

Utilizando o contexto anterior, imagine que o mesmo aluno autista, compondo a mesma turma de classe comum, fosse sempre ajudado e nunca ajudante, mas sempre objeto de ajuda e de auxílio, de modo que o possível protecionismo o impedisse de ser e agir por conta própria dentro da sua sala de aula.

### **Casos afins**

Protagonismo que é um dos conceitos afins de inclusão também é um termo contestado e pode se referir tanto a um protagonista de um filme, por exemplo, como a um aluno neurodivergente que protagoniza o seu papel dentro de uma sala comum inclusiva, ao participar e poder tomar decisões nesse ambiente. Trata-se de um termo que também pode trazer conceitos afins como: decidir, opinar e liderar, para dar alguns exemplos. Assim como na inclusão, é preciso compreender o conceito de protagonismo para saber em quais momentos ele deve ocorrer.

### **Casos limítrofes**

No caso do protagonismo, também podem existir contextos que poderão gerar dúvidas envolvendo conceitos. Imagine um aluno neurotípico que ao conhecer o seu novo colega de sala, que se mostra bastante comunicativo, decida convidá-lo para montarem uma dupla e assim concorrerem a representantes da turma. O aluno neurotípico então, sugere ao novo colega que ele seja o representante e ele que é menos comunicativo, fique como vice. Em seguida, solicita que o novo aluno comunique a turma sobre a novidade. No entanto, durante a conversa, quando o novo colega diz ser autista, o aluno neurotípico recua e decide ele mesmo comunicar a turma. Para além de um capacitismo, seria possível dizer que o aluno autista contribuiu para a eliminação do seu protagonismo?

### **Caso social**

No contexto social, protagonismo também pode surgir como algo que se refere a alguém que, diante de um saber, pode comandar e liderar. Em se tratando de um ambiente escolar, esse termo geralmente é usado para classificar alunos neurotípicos proativos, comunicativos e que demonstram comportamento de liderança. O aluno com deficiência-PcD, por sua vez, é tido como aquele que deve ser ajudado e que não é capaz de tomar as próprias decisões. Ou seja, muitas das vezes, não consegue ter protagonismo, diante da inflexibilidade social no que se refere à inclusão.

As normas que ditam as regras desse lugar de inclusão serão abordadas a seguir, porém, antes de abordar a legislação, serão vistas duas formas principais de ver a inclusão escolar no Brasil, a partir de duas vertentes, sendo uma trazida por Mantoan (2003), ao afirmar que a inclusão total e irrestrita, pode mudar a realidade da grande maioria das escolas, que tendem a culpabilizar os alunos por deficiências que são das escolas e não deles e outra por Mendes (2006), ao assegurar que a inclusão total proporciona a ideia de baixo custo, na medida em que da abertura para fechamento de salas de recursos, além de evitar gastos com formação de professores especializados.

A disputa no que se refere a inclusão passa pelo fato de que sua compreensão tem ocorrido em campos que muitas das vezes são dessemelhantes. Para Mantoan (2003), o atendimento especializado, como por exemplo, a sala de recursos e ensino itinerante é considerado parte de uma integração escolar,

uma vez que insere o aluno de modo parcial no ensino regular, por se tratar de um serviço educacional segregado, ao passo que uma escola inclusiva se debruça sobre as demandas de todos os alunos.

Esse modo de pensar a inclusão, no que se refere a não excluir alunos, parece corroborar com Mendes (2019), ao assegurar que o aluno estando em uma classe comum, deve ter suas demandas atendidas dentro desse espaço, sem centrar no aluno específico, mas um apoio geral para todos da turma. No entanto, a pesquisadora não descarta a possibilidade de existir escolas especiais, mas desde que essas sejam revistas de modo a escolarizar e não como um lugar que possa atender o aluno de classe comum (Mendes, 2019). O que vai de encontro a ideia de inclusão total proposta por Mantoan (2003), ao defender a inclusão total na escola regular.

Percebe-se que essas duas vertentes envolvendo a inclusão, seja por meio de acesso ao conhecimento a partir do currículo, como proposto por Mendes (2006, 2019) ou a inclusão total defendida por Mantoan (2003) e Lima e Mantoan (2017), mostra que existe uma disputa em relação ao modo de ver a inclusão. Porém, como é um tema que está sempre em debate, também existem concordâncias, como por exemplo, ao melhor local para a escolarização do aluno que é público do ensino especial, uma vez que as duas vertentes concordam que a classe comum de escolas regulares ainda seja o ideal. Mas como afirmado por Mendes (2006), ainda não existe uma receita pronta que mostre a melhor maneira de educar alunos com deficiência.

## O USO DOS CONCEITOS NA LEGISLAÇÃO

A legislação envolvendo a inclusão de alunos neurodivergentes, como por exemplo, os alunos autistas na rede pública de ensino do Distrito Federal, tem amparo legal tanto nas Normas da SEEDF, como mostra a Portaria nº 180 (2019), que detalha o regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal, quanto a nível Federal, a partir da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência- LBI (Lei nº 13.146, 2015). A Portaria nº 180 (2019), traz as normas para todas as unidades escolares da rede. Nesse documento, a palavra inclusão, que por vezes é acompanhada por termos como garantia, democratização, habilidades e especificidades é citada nove vezes. Na rede pública de ensino, esses termos são utilizados principalmente em momentos relacionados a inclusão de alunos neurodivergentes em classes comuns inclusivas, ou seja, em classes que são compostas por alunos neurotípicos. A Tabela 2 mostra alguns exemplos dos termos utilizados.

**Tabela 2**

*Exemplos de Termos que Geralmente Acompanham o Conceito de Inclusão*

Em documentos da SEEDF	Na legislação federal
Garantia	Direito
Democratização	Barreiras
Habilidades	Igualdade
Especificidades	Oportunidade
Adaptação	Acessibilidade
Igualdade	Adaptação

---

*Nota.* SEEDF = Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Palavras como barreiras e garantia, por exemplo, aparecem pouquíssimas vezes no Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, detalhado na Portaria nº 180 (2019), que, dentre outros aspectos, informa que as escolas precisam atender às características de estudantes que tenham alguma deficiência, especificando o acesso e eliminação de “barreiras”, palavra que aparece duas vezes no documento. Novamente, vemos a parca admissão, na legislação, de nossa primeira conclusão: a de que o conceito de inclusão é inseparável de seu polo oposto a exclusão.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência -Estatuto da Pessoa com Deficiência-LBI, traz como princípio, assegurar e promover em condições de igualdade, os direitos e liberdades para a pessoa com deficiência com o objetivo de promover a sua inclusão social e a cidadania, aborda a palavra inclusão que aparece em boa parte da lei, acompanhada por termos como acessibilidade, barreiras, igualdade, oportunidade, adaptação, recursos e direitos (Lei nº 13.146, 2015). Ainda envolvendo normas públicas, a Declaração de Salamanca, de 1994 (Unesco, 1998), referência mundial quando se fala em inclusão, aborda os princípios, política e prática envolvendo as necessidades educativas especiais e em suas orientações inclusivas usa os termos acesso e adequação, para atender as necessidades individuais no ensino regular (Unesco, 1998).

## **CONCLUSÃO 2: INCLUSÃO É UM CONCEITO ESSENCIALMENTE CONTESTADO**

Conceitos essencialmente contestados são aqueles que possuem um entendimento central comum, mas suas aplicações específicas são continuamente debatidas e nunca resolvidas de forma definitiva. Para dar um exemplo diferente daquele aqui em foco, podemos tomar o termo "arte". No caso, há um acordo geral implícito e vago sobre o que se entende por arte, mas as definições específicas e aplicações do termo são ferozmente contestadas e variam amplamente. O que importa é que não se trata de algum desentendimento terminológico eventual, mas de uma característica **interna** ao conceito de arte. Por ele ser um termo que valora algo (isso é arte) ou não, aquilo que é ou não arte será sempre disputado em cada contexto social e histórico e não irá se resolver com algum movimento de definição operacional ou de fechamento arbitrário do que deverá contar como arte daqui para frente.

Um exemplo ainda melhor, a nosso ver, é o exemplo de "melhor cantora do Brasil" ou de "Campeão Eterno do Futebol". Todo mundo sabe o que significa "campeão" ou "melhor cantora", mas os critérios aplicados para dar o título a Pelé ou a Maradona irão sempre estar em disputa. Mais do que a quem atribuir, *são os próprios critérios do que conta como x* (no caso, o que conta como um bom jogador, o que conta como arte, o que conta como uma boa cantora) que estão em jogo quando se trata de conceitos sistematicamente disputados.

Para Wilson (2001) é difícil compreender um conceito sem considerar os conceitos afins, por acreditar que o conhecimento da existência desses termos, pode auxiliar na definição do conceito que ele define como “original”. Em se tratando do conceito de inclusão, conforme verificado nas políticas públicas supracitadas, esses conceitos são bastante recorrentes. O que também deixa evidente o quanto o termo inclusão é complexo. Gallie (1956), classificou como conceitos sistematicamente contestados, os termos que trazem em sua lógica o debate do seu significado, que é divulgado a nível político, social e histórico. Não é sobre ter um conceito correto e incontestável, mas um conceito contestado e espesso.

Ou seja, os próprios conceitos são contestados e abordam diversas expressões. Esse é o caso do conceito de inclusão.

Talvez, ao tentar definir o termo inclusão, alguém possa tentar encontrar a melhor definição ou a que mais se aproxima do que se considera verdadeiro, mas o fato é que se trata de um conceito aberto e sistematicamente contestado. Aparecem nas legislações que normatizam a sua aplicação, nas falas dos profissionais que trabalham com inclusão, dos pais que lutam para a inclusão dos seus filhos neurodivergentes, na política e em diversos campos que debatem a temática.

Em Manual para a Equidade e Qualidade com uma Perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida, a Unesco (2015), afirma que a política de educação pode influenciar e apoiar a prática da educação inclusiva, verificando o direito e modo de ensino de uma educação com qualidade. Ao discorrer sobre inclusão, cita os termos desigualdade, barreiras e injustiça para abordar as pessoas que estão sendo excluídas. Deixando evidenciado que, tanto o termo inclusão, quanto o termo exclusão estão sempre em disputa.

A complexidade do conceito inclusão também pode ser vista como uma forma positiva, por demonstrar que o conceito está em constante debate. Não é somente sobre inserir um aluno neurodivergente em uma sala composta em sua maioria por estudantes neurotípicos, mas é sobre uma perspectiva educacional que assegure o direito de aprender em um ambiente de ensino regular, eliminando barreiras historicamente construídas e socialmente arraigadas.

Para Mantoan (2003), falar de inclusão envolve todo e qualquer aluno, tenha ele dificuldade ou não de aprendizagem. Mas, como vimos na primeira seção, em que analisamos usos do conceito na escola, essa definição universal não se sustenta na prática, não porque seja muito utópica, mas porque todo conceito tem seu pólo oposto e se ele é camuflado na definição, ele irá aparecer no uso concreto do conceito. Não tem como inclusão ser aplicada a todo mundo e em todos os contextos, de novo, não porque seja uma meta muito utópica, mas por uma questão lógica. Assim como não há como todo dinheiro ser falsificado, pois isso esvaziaria o conceito de dinheiro falsificado, é logicamente incoerente afirmar que todo mundo deve ser incluído, posto que só precisa ser incluído quem está concretamente excluído de algum direito. *Falar de inclusão de modo universal, neutro, todo abrangente camufla os conflitos e as lutas por direitos que estão sempre envolvidas ao se falar em inclusão.*

Talvez o fato de haver muitas discussões e lugares de fala diversificados abordando o tema inclusão, explique o fato de se tratar de um conceito sistematicamente contestado, ou conforme afirmado por Silva (2011), essa disputa pode ocorrer justamente por ser um conceito que traz em si um valor agregado. As políticas públicas, ao definirem a inclusão em sua complexidade, não se tornam suficientes para que ela aconteça. Isso porque é preciso analisar conceitualmente, verificar as necessidades de cada aluno, sem ignorar o contexto em que essa necessidade acontece, ou como Wilson (2001) afirma, é preciso compreender como ele está sendo usado nas práticas sociais em que se está inserido. Por exemplo, nas instituições de ensino, no ambiente familiar e no contexto social em geral. Vale ressaltar que o fato de o conceito de inclusão ser complexo e contestado, envolve o fato de que para a temática existir é porque o oposto também é verdadeiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise conceitual realizada neste artigo procurou mostrar que, para entender o conceito de inclusão, é preciso considerá-lo enquanto um termo sistematicamente contestado. O que faz esse

conceito ser sistematicamente contestado? Talvez a melhor resposta seja o fato de ainda existir muita exclusão. Quando se inova, é comum encontrar resistência e a inclusão é uma forma de inovar. Por isso, talvez seja mais difícil a sua implementação, pois envolve muitos outros conceitos que transitam em outras áreas, tornando sua definição complexa. Logo, gera discussão e a necessidade de encontrar novos repertórios que identifiquem a sua importância e emergência é uma realidade, pois a inclusão é um paradigma que aborda quando ela deve ou não ocorrer. Isso porque falar do conceito de inclusão não é principalmente uma questão de definição, mas sobretudo uma questão de se, como e para quem ela deve acontecer.

Inclusão é participar plenamente, inclusive em papéis de mais protagonismo. Um adolescente autista, por exemplo, ao assumir mais esse papel, pode facilitar a empatia, a amizade e a interação entre estudantes, ou seja, a inclusão. A afinidade desses dois conceitos passa pelo fato de que não é possível imaginar uma sala de aula realmente inclusiva, em que as pessoas PcDs sejam continuamente apenas objetos de ajuda, de estudo ou de adaptações e nunca eles mesmos serem os adaptadores, líderes e mesmo ensinadores.

## REFERÊNCIAS

- Araujo, A. G. R., Silva, M. A. S., & Zanon, R. B. (2023). Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. *Psicologia escolar e educacional*, 27. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392023-247367>
- Arentz, S. (2024). Redefining neurodivergence: the role of naturopathy and herbal medicine. *Australian Journal of Herbal and Naturopathic Medicine*. 36 (2), 64-65. <https://doi.org/10.33235/ajhnm.36.2.64-65>
- Flores, E. P., Rogoski, B. N., & Nolasco, A. C. G. (2020). Compreensão narrativa: Análise de conceito e uma proposta metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36, Article e3635. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3635>
- Freitas, M. C. D. (2017). *O aluno-problema: Forma social, ética e inclusão*. Cortez.
- Gallie, W. B. (1956). *Essentially contested concepts*. Meeting of the Aristotelian Society.
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)
- Lima, N. S. T., Mantoan, M. T. E. (2017). Notas sobre inclusão, escola e diferença. *ETD - Educação Temática Digital*, 19(4), 824–832. <https://doi: 10.20396/etd.v19i4.8646274>.
- Machado, A., & Silva, F. J. (2007). Toward a richer view of the scientific method: The role of conceptual analysis. *American Psychologist Association*, 62(7), 671–681. <https://doi/10.1037/0003-066X.62.7.671>
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
- Marco, V. D. (2020). *Capacitismo: O mito da capacidade*. Letramento.
- Martín, M. T. (2017). Capacitismo. In: Platero, R. L., Rosón, M. & Ortega, E. (orgs.): *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 73-81). <https://digital.csic.es/handle/10261/153307>
- Mendes, E. G. (2019). A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(22). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* 11(33), 387-395. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503302>
- Mozzi, G. D. (2024). Para Desestabilizar Deficiências: uma análise de implicações aleijada. *Educação & Realidade*, 49,141804. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236141804vs01>
- Unesco. (1998). Declaração de Salamanca sobre princípios, políticos e prática na área das necessidades educativas especiais. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394629>. <https://doi.org/10.18554/ifd.v7i3.4983>

- Unesco. (2015). Education 2030: Equity and quality with a lifelong learning perspective. <https://en.unesco.org/gem-report/education-2030-equity-and-quality-lifelong-learning-perspective629>. <https://doi.org/10.18554/ifd.v7i3.4983>
- Unesco. (2019) Manual para garantir inclusão e equidade na educação. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019. (2019). Altera a Portaria nº 15/SEEDF, de 11 de fevereiro de 2015, publicada no DODF nº 41, de 27 de fevereiro de 2015, que aprova o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ee9b60ba60e74ea5b6b7094a9dce8c67/Portaria\\_180\\_30\\_05\\_2019.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ee9b60ba60e74ea5b6b7094a9dce8c67/Portaria_180_30_05_2019.html).
- Ryle, G. (2005). *El concepto de lo mental*. Paidós Ibérica. (Trabalho original publicado em 1949)
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2022) *Carta de serviços – Processo de inclusão*. <https://www.educacao.df.gov.br/processo-de-inclusao>
- Silva, R. (2011, outubro). História conceitual e conceitos políticos essencialmente contestados. In *Anais do 35º Encontro Anual da ANPOCS*.
- Wilson, J. (2001). *Pensar com conceitos*. Martins Fontes.
- Wittgenstein, L. (1996). *Investigações Filosóficas*. Nova Cultural.

## DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

**As autoras:**

**Autor 1 - Rogéria Adriana de Bastos-Antunes e Autor 2 - Eileen Pfeiffer Flores** declaram que a disponibilidade de dados não se aplica, por se tratar de um estudo conceitual.

## DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

As autoras:

- **Autor 1 - Rogéria Adriana de Bastos-Antunes e Autor 2 - Eileen Pfeiffer Flores** declaram que ambas tiveram as seguintes "**contribuições de autoria**" no manuscrito:

- **Conceitualização**
- **Curadoria de dados**
- **Análise formal**
- **Investigação**
- **Metodologia**
- **Administração do projeto**
- **Visualização**
- **Redação – rascunho original –**

## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Eu **Rogéria Adriana de Bastos-Antunes** declaro que não possuo conflito de interesses de qualquer natureza com o presente artigo e estou de acordo com a submissão do trabalho intitulado: Inclusão enquanto conceito sistematicamente contestado: implicações para o caso da inclusão escolar de pessoas neurodivergentes no Brasil, à **SciELO Preprints**, bem como assumo a responsabilidade pública pelo seu conteúdo, que é original e inédito e não foi submetido a outro periódico.

Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal (DF), Brasil

E-mail: [bastos.rogeria@gmail.com](mailto:bastos.rogeria@gmail.com)

Brasília, 12 de dezembro de 2025

## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Eu **Eileen Pfeiffer Flores** declaro que não possuo conflito de interesses de qualquer natureza com o presente artigo e estou de acordo com a submissão do trabalho intitulado: Inclusão enquanto conceito sistematicamente contestado: implicações para o caso da inclusão escolar de pessoas neurodivergentes no Brasil, à **SciELO Preprints**, bem como assumo a responsabilidade pública pelo seu conteúdo, que é original e inédito e não foi submetido a outro periódico.

Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal (DF), Brasil

E-mail: [eileen@unb.br](mailto:eileen@unb.br)

Brasília, 12 de dezembro de 2025

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.