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

Representações sociais docentes sobre estudantes com deficiência e inclusão escolar no Ensino Fundamental II

Larissa Gabrielle Ramos Navarro, Abigail Malavasi

https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

Submetido em: 2026-11-02
Postado em: 2026-11-03 (versão 1)
(AAAA-MM-DD)

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

ARTIGO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOCENTES SOBRE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II

LARISSA GABRIELLE RAMOS NAVARRO[1]
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9774-1416
<larissagrnavarro@gmail.com>
ABIGAIL MALAVASI[2]
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9324-8643
<amalavas@uol.com.br>

[1] Universidad de la Empresa (UDE), Montevidéu, Uruguai.
[2] Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Santos, São Paulo (SP), Brasil.

RESUMO: Este artigo, recorte de uma dissertação de mestrado profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, teve como objetivo identificar e analisar as representações sociais de professores regentes do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede municipal de Santos/SP, acerca dos estudantes com deficiência, e compreender de que modo essas construções incidem sobre a prática pedagógica e o processo de inclusão escolar. A pergunta orientadora foi: como o professor regente vê o estudante com deficiência em sala de aula e como essa visão incide sobre sua prática e sobre a inclusão escolar? Fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici, e nos processos de ancoragem e objetivação, articulada a discussões sobre a medicalização da educação e os paradigmas da educação especial. Trata-se de pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, realizada com dez docentes de diferentes componentes curriculares, por meio de questionário de identificação e de entrevistas semiestruturadas submetidas à Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin. Emergiram quatro categorias: o olhar do professor sobre a inclusão, a terceirização do ensino, a centralidade dos laudos e a aprendizagem pela falta. Os resultados indicam a permanência de representações marcadas pelo não pertencimento, pela homogeneização e pela patologização do não aprender, que se materializam em barreiras atitudinais. Conclui-se que a efetivação de práticas inclusivas demanda o enfrentamento dessas representações e a adoção de estratégias orientadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem, pelo Ensino Colaborativo e pelo Plano Educacional Individualizado.

Palavras-chave: representações sociais, inclusão escolar, formação docente, medicalização da educação, ensino fundamental II.

TEACHERS' SOCIAL REPRESENTATIONS OF STUDENTS WITH DISABILITIES AND SCHOOL INCLUSION IN LOWER SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT: This article, drawn from a professional master's thesis in Teaching Practices in Primary Education, aimed to identify and analyse the social representations held by lower secondary school teachers at a municipal school in Santos, state of São Paulo, Brazil, regarding students with disabilities, and to understand how these constructions bear upon pedagogical practice and school inclusion. The guiding question was: how does the mainstream teacher see the student with a disability in the classroom, and how does this view bear upon their practice and upon school inclusion? The study is grounded in Serge Moscovici's Theory of Social Representations and in the processes of anchoring and objectification, articulated with debates on the medicalisation of education and on the paradigms of special education.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

This qualitative field study was conducted with ten teachers from different curricular subjects, through an identification questionnaire and semi-structured interviews, submitted to Laurence Bardin's Content Analysis. Four categories emerged: the teacher's view of inclusion, the outsourcing of teaching, the centrality of medical diagnoses, and learning framed as deficit. The findings indicate the persistence of representations marked by non-belonging, homogenisation and the pathologisation of not learning, which materialise as attitudinal barriers. It is concluded that effective inclusive practices require confronting these representations and adopting strategies guided by Universal Design for Learning, Collaborative Teaching and the Individualised Education Plan.

Keywords: social representations, school inclusion, teacher education, medicalisation of education, lower secondary education.

REPRESENTACIONES SOCIALES DOCENTES SOBRE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA

RESUMEN: Este artículo, recorte de una tesis de maestría profesional en Prácticas Docentes en la Enseñanza Fundamental, tuvo como objetivo identificar y analizar las representaciones sociales de profesores de la educación secundaria básica (Enseñanza Fundamental II) de una escuela de la red municipal de Santos/SP, acerca de los estudiantes con discapacidad, y comprender cómo esas construcciones inciden sobre la práctica pedagógica y el proceso de inclusión escolar. La pregunta orientadora fue: ¿cómo ve el profesor al estudiante con discapacidad en el aula y cómo esa mirada incide sobre su práctica y sobre la inclusión escolar? Se fundamenta en la Teoría de las Representaciones Sociales, de Serge Moscovici, y en los procesos de anclaje y objetivación, articulada con discusiones sobre medicalización de la educación y paradigmas de la educación especial. Investigación de campo, de enfoque cualitativo, realizada con diez docentes de diferentes componentes curriculares, mediante cuestionario de identificación y entrevistas semiestructuradas sometidas al Análisis de Contenido de Laurence Bardin. Emergieron cuatro categorías: la mirada del profesor sobre la inclusión, la tercerización de la enseñanza, la centralidad de los diagnósticos médicos y el aprendizaje por la carencia. Los resultados indican la permanencia de representaciones marcadas por el no pertenecer, por la homogeneización y por la patologización del no aprender, que se materializan en barreras actitudinales. Se concluye que la efectivación de prácticas inclusivas demanda el enfrentamiento de esas representaciones y la adopción de estrategias orientadas por el Diseño Universal para el Aprendizaje, la Enseñanza Colaborativa y el Plan Educativo Individualizado.

Palabras clave: representaciones sociales, inclusión escolar, formación docente, medicalización de la educación, educación secundaria básica.

INTRODUÇÃO

A educação das pessoas com deficiência percorreu, historicamente, trajetórias marcadas por exclusão, segregação e integração parcial, até alcançar, no horizonte normativo contemporâneo, o princípio da inclusão escolar. No Brasil, esse direito encontra respaldo em marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão, que asseguram o acesso à escola regular e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entretanto, a garantia legal do acesso não implica, por si só, a efetivação da participação e da aprendizagem (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2015).

Os números confirmam o avanço do acesso e, ao mesmo tempo, delimitam o que ele não resolve. No país, o percentual de matrículas de estudantes da educação especial em classes comuns passou

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

de 85,5%, em 2013, para 93,5%, em 2021 (Brasil, 2022). Na rede municipal de Santos, as matrículas de estudantes com deficiência cresceram de 1.031, em 2019, para 1.680, em 2023 (Navarro, 2023). A universalização do acesso, portanto, está praticamente consolidada como política; a pergunta que permanece aberta é a da qualidade da experiência escolar desses estudantes após a matrícula.

No contexto do Ensino Fundamental II, persiste uma forma de exclusão pouco explícita, mas fortemente operante. Em muitos casos, o estudante com deficiência é mantido fisicamente na sala de aula, mas sua escolarização é deslocada para outros agentes, como o Profissional de Apoio Escolar Inclusivo (PAEI) ou o AEE, enquanto o professor regente se distancia da responsabilidade pedagógica direta. Esse movimento é frequentemente justificado por fatores como turmas numerosas, ausência de formação específica e supostas limitações inerentes à deficiência, o que remete ao conceito legal de barreira atitudinal, definida como comportamento ou atitude que impede ou prejudica a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições (Brasil, 2015).

Partindo dessa problemática, o presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa de campo desenvolvida no âmbito de uma dissertação de mestrado profissional. O objetivo foi identificar e analisar as representações sociais de professores do Ensino Fundamental II da rede municipal de Santos/SP sobre estudantes com deficiência, investigando de que modo tais representações incidem sobre a prática pedagógica relatada pelos docentes e sobre o processo de inclusão escolar. A questão que organizou a investigação pode ser assim formulada: como o professor regente do Ensino Fundamental II da rede municipal de Santos vê o estudante com deficiência em sala de aula, como isso incide sobre sua prática e, por consequência, sobre a inclusão escolar (Navarro, 2023)?

Ancorada na Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada por Serge Moscovici a partir de sua tese de doutorado sobre a psicanálise (Moscovici, 1976), esta investigação parte do pressuposto de que o modo como o professor concebe o aluno com deficiência não decorre de uma leitura neutra da realidade, mas de construções sociais elaboradas, compartilhadas e legitimadas no cotidiano escolar. Os conceitos que sustentam essa leitura, a distinção entre universo reificado e universo consensual e os processos de ancoragem e objetivação, são apresentados na fundamentação teórica e retomados na análise dos dados. Compreender como esses processos operam nos discursos docentes é, portanto, condição para compreender por que a inclusão, mesmo respaldada legalmente, permanece um horizonte distante da prática cotidiana.

A relevância deste estudo reside no entendimento de que a transformação da escola inclusiva exige mais do que adequações estruturais ou normativas; requer o exame crítico das crenças, dos valores e dos sentidos que orientam a ação docente. Como se demonstra na fundamentação teórica, parte dos estudos brasileiros mais recentes sobre representações sociais docentes e inclusão tem recorrido à abordagem estrutural, com técnicas de evocação livre aplicadas a amostras amplas e geograficamente dispersas. São escassos os estudos que, a partir de entrevistas semiestruturadas conduzidas em uma única unidade escolar, examinam como esses sentidos operam no Ensino Fundamental II, segmento em que a fragmentação disciplinar produz condições específicas de trabalho. É nesse ponto que este artigo pretende contribuir. Ao tornar visíveis essas representações, busca-se também subsidiar a reflexão sobre práticas pedagógicas que assegurem não apenas o acesso, mas também a participação, a aprendizagem e o pertencimento de todos os estudantes.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Teoria das Representações Sociais na educação

A Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada por Serge Moscovici, oferece um referencial fecundo para compreender como os sujeitos elaboram sentidos compartilhados sobre objetos, práticas e grupos sociais. Seu interesse central não está apenas na produção do conhecimento, mas na forma como esse conhecimento circula, é apropriado e orienta ações no cotidiano (Moscovici, 2015).

Para Jodelet (2008, p. 411 apud De Rosa, 2014, p. 660), o trabalho de Moscovici se propõe como impulso para abrir novos percursos de descoberta, e é nesse sentido que *La psychanalyse, son image et son public* "deve ser considerada uma obra seminal: ela tem dado vida a novas invenções".

Essa obra corresponde à tese de doutorado defendida por Moscovici em 1961, na qual o autor investigou como a psicanálise, um saber científico, foi apropriada pelo senso comum, fazendo uso de entrevistas, questionários e revisão bibliográfica; constatou, então, que o sujeito percebe a presença social de uma ciência de acordo com o grupo ao qual pertence (Moscovici, 1976). Para situar a originalidade dessa proposta, cabe recuperar a distinção clássica entre Representações Coletivas (RC), conceito de Émile Durkheim atribuído à Sociologia, e Representações Individuais (RI), campo tradicionalmente reservado à Psicologia. Moscovici rompe com essa dicotomia ao propor as Representações Sociais como uma categoria "mista", situada no cruzamento entre esses dois planos (Moscovici, 1976, p. 40, tradução nossa). Como explicam Almeida e Santos (2011), enquanto a representação coletiva transmitiria de modo estático a herança acumulada pela sociedade, na representação social o indivíduo participa ativamente da construção da sociedade, ao mesmo tempo que é por ela constituído. Sá (1996, p. 38) esclarece que essa proposição amplia a noção durkheimiana: "a proposição das RS não revoga as RC, mas acrescenta outros fenômenos aos seus estudos", sobretudo a fluidez, a velocidade e a flexibilidade próprias da comunicação nas sociedades contemporâneas.

No campo educacional, a TRS permite examinar como professores constroem explicações, expectativas e julgamentos acerca dos estudantes com deficiência, da inclusão escolar e de suas próprias práticas. Esses sentidos não são neutros nem individuais: resultam de interações sociais, trajetórias formativas, valores culturais e saberes historicamente sedimentados na instituição escolar. Almeida e Naiff (2011) observam que, diante do desafio representado pela inclusão, os docentes elaboram de modo coletivo pensamentos, falas e atitudes que constituem as representações em circulação no grupo.

Moscovici distingue dois universos de conhecimento: o reificado, associado ao saber científico, e o consensual, vinculado ao senso comum e às experiências ordinárias. Quando um fenômeno novo ou desestabilizador ingressa no universo consensual, os sujeitos tendem a torná-lo familiar por meio de dois processos centrais: a ancoragem e a objetivação (Moscovici, 2015).

Nas palavras do autor, no universo reificado, "a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais", ao passo que, no universo consensual, "a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício" (Moscovici, 2015, p. 50-51).

No contexto da inclusão, a deficiência é frequentemente ancorada em categorias como falta, incapacidade ou dependência, o que reduz a complexidade do estudante a uma leitura restritiva de seu potencial. Essa operação simbólica contribui para naturalizar expectativas baixas, práticas pedagógicas

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

empobrecidas e formas de exclusão menos visíveis, mas profundamente persistentes. Carvalho (2004, p. 38) adverte que a exclusão "nem sempre é visível", podendo apresentar-se "com formas dissimuladas porque simbólicas, mas presentes nas representações sociais acerca dos excluídos".

A ancoragem é definida por Moscovici (2015, p. 61) como o processo "que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada". Ancorar é, portanto, nomear e classificar: "categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele" (Moscovici, 2015, p. 63). Já a objetivação é o movimento que reúne a ideia daquilo que não é familiar com a realidade: "objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância" (Moscovici, 2015, p. 71-72). É por meio da objetivação que uma representação abstrata, como a própria noção de deficiência, ganha concretude e passa a orientar, de forma quase automática, a conduta dos sujeitos diante dela.

À abordagem processual ou genética, de linhagem moscoviciana, soma-se a abordagem estrutural desenvolvida por Abric (2001), segundo a qual toda representação se organiza em torno de um núcleo central, estável e normativo, e de elementos periféricos, mais flexíveis e sensíveis ao contexto. A distinção importa para este estudo por uma razão metodológica: ela permite ler as falas que contrariam a representação dominante não como ruído ou inconsistência do sujeito, mas como zona periférica, isto é, como o lugar em que a mudança, quando ocorre, começa (Sá, 1996; Abric, 2001).

Assim, a TRS se mostra especialmente pertinente para analisar as barreiras atitudinais à inclusão escolar, uma vez que permite compreender não apenas o que os professores dizem, mas os sistemas de sentido que organizam suas percepções e orientam suas condutas.

Da homogeneização à medicalização

A escola moderna consolidou-se historicamente como uma instituição voltada à homogeneização, à disciplina e à padronização dos corpos e dos tempos escolares. Nessa lógica, aquilo que escapa ao padrão esperado tende a ser lido como desvio, indisciplina ou incapacidade, produzindo mecanismos de seleção e exclusão (Foucault, 1999).

Com o fortalecimento de discursos médico-psicológicos sobre a infância e o comportamento, questões pedagógicas e sociais passaram a ser reinterpretadas como problemas clínicos. A medicalização da educação desloca o foco das condições institucionais e metodológicas para supostas causas individuais do fracasso escolar, responsabilizando o estudante por não corresponder às expectativas da escola (Collares; Moysés, 1994).

Esse deslocamento pode ser lido como um processo de ancoragem: o não aprender, fenômeno complexo e multideterminado, é classificado e nomeado a partir de categorias médicas já disponíveis no repertório docente, o que reduz sua complexidade a um rótulo clínico e evita o exame crítico das práticas pedagógicas e institucionais em jogo (Moscovici, 2015).

Esse movimento repercute diretamente na inclusão escolar, pois favorece a patologização do não aprender e a crença de que a intervenção pedagógica depende prioritariamente do diagnóstico. Em vez de revisar suas práticas, a escola transfere frequentemente a responsabilidade para laudos, especialistas

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

ou serviços de apoio, reforçando a ideia de que o aluno com deficiência pertence a outro lugar que não a sala regular.

Desse modo, discutir medicalização, homogeneização e normalização torna-se essencial para compreender por que a inclusão ainda encontra tantas resistências no cotidiano escolar. Tais processos ajudam a explicar por que, mesmo diante de um arcabouço legal robusto, persistem barreiras simbólicas e atitudinais à participação plena dos estudantes com deficiência.

A produção sobre representações sociais docentes e inclusão escolar

O levantamento que precedeu esta investigação seguiu os procedimentos do estado da arte, entendido como estudo que identifica questões significativas na constituição teórica e na prática pedagógica de um campo (Romanowski; Ens, 2006). Realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com os descritores "representações sociais", "educação especial" e "inclusão" e recorte temporal de 2016 a 2020, o levantamento retornou 26 registros, dos quais 16 tratavam conjuntamente das representações sociais docentes e da inclusão, sendo 14 dissertações e duas teses (Navarro, 2023).

A síntese desse conjunto revela três regularidades. A primeira é a predominância do referencial moscoviciano, adotado em 13 dos 16 estudos. A segunda é a convergência dos achados: de modo geral, as representações docentes situam-se predominantemente no universo consensual, e a justificativa recorrente para a dificuldade de trabalhar com o estudante com deficiência é a ausência de formação específica, com transferência das adaptações pedagógicas ao professor da sala de recursos. A terceira é metodológica: a entrevista semiestruturada aparece em dez estudos, seguida da Técnica de Associação Livre de Palavras, em cinco, e do grupo focal, em quatro, com a Análise de Conteúdo de Bardin como procedimento analítico mais frequente (Navarro, 2023).

Quatro estudos publicados em 2025, consultados sem pretensão de exaustividade para atualizar esse panorama, confirmam as conclusões substantivas, e três deles recorrem à abordagem estrutural. Comunale e Ferreira (2025) aplicaram evocação livre de palavras a 123 profissionais da educação básica da região metropolitana do Rio de Janeiro, tendo "inclusão escolar" como termo indutor, e encontraram no núcleo central da representação termos de registro humanista, como respeito, igualdade, acolhimento e diversidade, ao lado da persistência, relatada pelos próprios participantes, de práticas excludentes e de insuficiência de recursos de acessibilidade; "despreparo" figura na zona de contraste. Lima e Vieira (2025) investigaram, com 50 docentes de cinco escolas de Igarassu, em Pernambuco, as representações sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, por meio de questionário e associação livre, analisados segundo a abordagem estrutural, e registraram que 47,5% dos participantes nunca participaram de formação voltada a esse trabalho. Taveira e Ribeiro (2025) examinaram, com 143 professores da rede pública de Minas Gerais, objeto adjacente ao aqui estudado, a representação do professor com deficiência, e identificaram núcleo central formado por dificuldades e superação, enviesado pela representação da deficiência. Oliveira e Santos (2025), por fim, em estudo de caso em escolas estaduais de Salvador, registram que a inclusão é reconhecida como direito sem que se efetive no cotidiano, embora o façam a partir da Teoria Crítica da Sociedade, e não da Teoria das Representações Sociais.

Três lacunas se desenham nesse panorama. A primeira é de profundidade. Nesses estudos, o recurso a amostras amplas e a técnicas de evocação privilegia a estrutura da representação e deixa em

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

segundo plano o processo pelo qual ela se forma e se sustenta na interação cotidiana de um mesmo coletivo docente. Taveira e Ribeiro (2025) indicam que esse predomínio decorre também de constrangimentos práticos: a intenção inicial daquele estudo era realizar entrevistas com base na abordagem processual, abandonada, entre outras razões, porque identificar as escolas e reunir número suficiente de professores sem particularizar a pesquisa se mostrou inviável. Essa dificuldade se atenua quando a investigação é conduzida por quem já integra o corpo profissional da unidade. A segunda lacuna é de segmento: dos 16 estudos do levantamento, dez concentram-se na Educação Infantil (dois), nos anos iniciais do Ensino Fundamental (três) ou na formação inicial (cinco); os demais tratam do Ensino Médio (dois), da educação superior (um) ou não delimitam o segmento (três), e o Ensino Fundamental II aparece em apenas um deles, sobre o estágio de licenciandos, ao lado do Ensino Médio (Navarro, 2023). Nenhum, portanto, investiga docentes em exercício no Ensino Fundamental II, no qual o estudante circula por oito ou mais professores especialistas e nenhum deles detém o vínculo continuado que caracteriza os anos iniciais. A terceira decorre do achado de Comunale e Ferreira (2025): se o núcleo central da representação de inclusão é hoje de registro humanista e, ainda assim, as práticas excludentes persistem, a questão que se impõe é a da distância entre o valor declarado e a prática descrita. Essa distância não é acessível por técnicas de evocação, que captam o que o docente associa ao termo indutor e não o que ele relata fazer em sala. É a essas três lacunas que este artigo responde, ao analisar, por meio de entrevistas semiestruturadas, o conjunto dos professores regentes de uma única escola.

PERCURSO METODOLÓGICO

Delineamento

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo, de abordagem qualitativa, orientado pela compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas. A opção metodológica pela pesquisa qualitativa justifica-se pela possibilidade de apreender crenças, interpretações e posicionamentos docentes em sua complexidade relacional e contextual (Minayo, 2012; Creswell, 2010; Chizzotti, 2000). O estudo qualitativo desenvolve-se "numa situação natural", é "rico em dados descritivos", tem "um plano aberto e flexível" e focaliza "a realidade de forma complexa e contextualizada" (Lüdke; André, 2013, p. 20), atributos que atendem ao objetivo aqui proposto.

Contexto da pesquisa

O estudo foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Santos/SP, localizada na área continental do município. Trata-se de região distante da área insular, de pequena extensão territorial, com baixo desenvolvimento socioeconômico e pobreza predominante. A unidade dispõe de biblioteca, sala multimídia, salas de aula climatizadas, quadra poliesportiva coberta e acesso à internet (Navarro, 2023). A unidade é aquela em que a primeira autora atuava como professora do Atendimento Educacional Especializado, condição própria do mestrado profissional, voltado à investigação da prática no contexto em que o pesquisador atua, e que viabilizou o acesso ao conjunto do corpo docente do segmento e cujas implicações são discutidas adiante, com os aspectos éticos.

Participantes

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

Participaram dez professores regentes do Ensino Fundamental II, atuantes em diferentes componentes curriculares. Foram convidados todos os professores regentes do segmento em exercício na unidade no período da coleta. Como, no Ensino Fundamental II, cada regente leciona em todas as turmas do segmento, e havia estudantes com deficiência matriculados, todos atendiam esses estudantes, o que dispensou critério adicional de inclusão. Não houve recusas. Cada participante escolheu o próprio pseudônimo, e é por ele identificado nos excertos: Fábio, Flor, Helena, Joana, Lívia, Maria, Patrícia, Penélope, Renata e Wagner. Os nomes de estudantes e de escolas mencionados pelos participantes foram substituídos por alônimos (Navarro, 2023).

Em atenção ao compromisso de anonimato assumido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a caracterização do grupo é apresentada de forma agregada, sem vinculação entre pseudônimo e componente curricular, formação ou tempo de docência. No Ensino Fundamental II de uma única unidade escolar há, em regra, um docente por componente curricular, de modo que associar um pseudônimo a uma disciplina permitiria, a qualquer pessoa da própria escola ou da rede, identificar de imediato o autor de cada fala, inclusive das que contêm juízos sobre estudantes e sobre outros profissionais. O mesmo raciocínio se aplica ao tempo de docência e à formação, que em grupos de dez participantes funcionam como quase identificadores. Perde-se, com isso, a possibilidade de correlacionar posições individuais a atributos de perfil; entende-se, porém, que a proteção dos participantes prevalece sobre esse ganho analítico, tanto mais porque as representações aqui analisadas são tratadas como propriedade do coletivo docente, e não de sujeitos isolados.

Aspectos éticos

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos, por meio da Plataforma Brasil, sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 52624221.0.0000.5509 e parecer consubstanciado nº 5.637.047, emitido em 12 de setembro de 2022, nos termos das Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, e a coleta de dados teve início somente após essa aprovação. Obteve-se, em seguida, autorização da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Santos (Seduc), que a comunicou por escrito à unidade escolar, e anuência da direção da própria unidade. No momento das entrevistas, os objetivos da pesquisa foram esclarecidos aos participantes, que leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo-lhes assegurado o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo. Apenas o áudio foi gravado, e não se utilizaram imagens nem a reprodução das vozes (Navarro, 2023).

A condição de pesquisadora interna exige registro. A primeira autora atuava na unidade como professora do Atendimento Educacional Especializado, função que mantém interlocução cotidiana com os docentes entrevistados e com os profissionais de apoio. Essa posição favoreceu o acesso aos participantes e a confiança na situação de entrevista, mas pode ter induzido respostas mais próximas do discurso inclusivo que se espera de quem ocupa aquela função. Se presente, esse efeito atuaria no sentido de atenuar, e não de acentuar, as representações excludentes registradas, e é considerado entre os limites do estudo, nas considerações finais.

Instrumentos e procedimentos de coleta

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

A produção de dados combinou dois instrumentos. O primeiro foi um questionário de identificação, aplicado no início de cada encontro, com dados de perfil e de formação. O segundo foi uma entrevista semiestruturada, procedimento adequado quando se busca aprofundar percepções, experiências e sentidos atribuídos a uma determinada realidade social, pois permite esclarecimentos, correções e adaptações no curso do próprio diálogo (Lüdke; André, 2013). O roteiro organizou-se em dez questões, que abordaram: a convivência prévia com pessoas com deficiência no âmbito pessoal; o significado atribuído a ter um estudante com deficiência em sala de aula; a compreensão de inclusão; a atribuição de responsabilidade por promovê-la; a avaliação do trabalho do Profissional de Apoio Escolar Inclusivo; as ações cotidianas voltadas à inclusão; os procedimentos de avaliação dos estudantes com deficiência; os procedimentos de avaliação dos demais estudantes; a percepção sobre a efetivação da inclusão na própria escola; e um item aberto final (Navarro, 2023).

As entrevistas foram realizadas individualmente, em sala reservada da própria escola, ao longo de três dias, após a emissão do parecer de aprovação, em setembro de 2022, e foram gravadas em áudio e transcritas integralmente, constituindo o corpus da investigação. Os excertos reproduzidos nas seções seguintes preservam a linguagem coloquial dos participantes, tal como expressa no ato da entrevista; as supressões são indicadas por reticências entre colchetes e nenhuma outra alteração foi introduzida.

Procedimentos de análise

Para a organização e interpretação dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin, desenvolvida em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferência e interpretação (Bardin, 2011). Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante das transcrições, entendida como o contato inicial com o corpus, em que se trata de "conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações" (Bardin, 2011, p. 126); na exploração, procedeu-se à codificação e à categorização temática, tomando como unidade de registro o tema, isto é, o enunciado portador de um sentido completo sobre o estudante com deficiência, a inclusão ou o próprio papel docente, e como unidade de contexto o turno de fala em que esse enunciado se inscreve; e, no tratamento dos resultados, os dados foram articulados ao referencial teórico da pesquisa.

A categorização foi conduzida *a posteriori*, pela recorrência temática entre participantes (Navarro, 2023). Para este artigo, as falas analisadas na dissertação foram reexaminadas com um critério explícito: sustentam uma representação do grupo os temas enunciados por, no mínimo, três dos dez entrevistados, o que permitiu distinguir o que circula no coletivo docente daquilo que permanece como posição individual. Esse critério responde a uma exigência própria do referencial adotado. Uma representação social não se confunde com uma opinião: ela é, por definição, compartilhada, elaborada e legitimada no interior de um grupo (Moscovici, 2015). Entrevistas individuais analisadas tematicamente não demonstram, por si, esse caráter compartilhado; é a recorrência do mesmo esquema de classificação em falas de sujeitos distintos, que atuam na mesma unidade escolar e sobre os mesmos estudantes, que autoriza a inferência. Ao longo da análise, portanto, indica-se sempre quantos e quais participantes sustentam cada representação, e as falas que a contrariam são tratadas como elementos periféricos, no sentido de Abric (2001), e não como exceções a serem descontadas. A distinção entre núcleo e periferia

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

é empregada aqui como recurso interpretativo, e não como resultado de procedimento estrutural, que exigiria técnicas específicas de identificação da centralidade dos elementos (Abric, 2001).

Desse processo analítico emergiram quatro categorias: o olhar do professor sobre a inclusão, a terceirização do ensino, a centralidade dos laudos e a aprendizagem pela falta, apresentadas nesta ordem a seguir.

As categorias correspondem às da dissertação que originou o estudo (Navarro, 2023). As três últimas foram aqui renomeadas para explicitar o processo representacional predominante em cada uma: "Falas do professor referentes ao Profissional de Apoio Escolar Inclusivo" passou a "terceirização do ensino"; "Falas onde observa-se o papel que o professor se coloca", cujo eixo é a atribuição, pelo próprio docente, da tarefa de identificar sinais e encaminhar o estudante ao diagnóstico, passou a "centralidade dos laudos"; e "A aprendizagem", a "aprendizagem pela falta".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O olhar do professor sobre a inclusão

Os discursos revelam que a aceitação do estudante com deficiência ainda está condicionada à natureza atribuída à deficiência e ao grau de proximidade que ela mantém com o padrão de normalidade escolar. Três dos dez participantes, Joana, Patrícia e Maria, condicionam explicitamente a viabilidade do trabalho pedagógico ao tipo ou ao grau da deficiência apresentada. Trata-se de um exercício explícito de ancoragem: o aluno é nomeado e reclassificado a cada nova deficiência que apresenta, e é a partir desse rótulo, e não do sujeito em sua singularidade, que o professor decide, de antemão, o quanto está disposto a se engajar.

> Bom, depende assim da deficiência dele. Então, já trabalhei com deficiência auditiva, foi assim, gostei muito de trabalhar, respondia bem a aluna [...] Quando teve uma deficiência mental eu não gostei muito assim dessa participação assim em sala de aula até porque também não tinha é uma pessoa ao lado, um mediador que fosse pra ajudar [...] Então achei que ela ficou meio assim jogada. (Joana)

> Aí é complicado. É complicado porque vai depender muito da deficiência né? Porque dependendo da deficiência vai ser o modo como nós vamos trabalhar com ele. Então eu acho que vai depender muito. Não sei se eu poderia te responder assim. (Patrícia)

> É mais complexo dependendo do grau né do de qual a necessidade que o aluno apresenta [...] Pra mim todos os alunos têm necessidades especiais, todos têm a sua necessidade. Então eu, eu tento enxergar e tento trabalhar, claro que no Ensino Fundamental II é muito difícil. (Maria)

Essa leitura reforça a permanência de uma lógica homogeneizadora, na qual a diferença é percebida como obstáculo à rotina pedagógica. Em três casos, a consequência extraída dessa leitura é a defesa de espaços distintos da sala regular. Penélope sustenta-a de modo explícito e reiterado:

> Olha, é assim: o aluno de inclusão, eu acho que ele deveria sim não ficar só ele deveria ter uma escola assim que tenha mais respaldo [...] É, porque a escola ela dá o recurso, e tudo mais, mas uma escola especializada, tipo Josephina, é voltada mais pra ele. Eu acho que ele tem e desenvolveria bem melhor. (Penélope)

> Acho assim, uma escola, assim, especial, tipo assim, como tem a Josephina, na prefeitura de Santos, algumas escolas como a APAE, né? As escolas dos autistas, assim, é um trabalho assim,

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

> os professores são mais qualificados, são mais capacitados onde o aluno ele vai desenvolver melhor do que esse novo sistema que colocaram a inclusão. (Penélope)

A escola mencionada, cujo nome foi substituído por alônimo, é uma unidade da rede municipal que atuou por muitos anos como escola de educação especial e que foi posteriormente convertida em escola de ensino regular (Navarro, 2023). A representação, portanto, permanece ancorada em um arranjo institucional que a própria rede já desfez. Lívia e Wagner não chegam a defender a escola especializada, mas propõem arranjos parcialmente segregados, o contraturno com outras crianças com deficiência e uma sala à parte para o trabalho específico, o que indica que a alternativa à sala regular circula no grupo em gradações, e não como posição isolada.

Segundo Arroyo (2014), o modo pedagógico tradicional é uma monopedagogia, caracterizada como destruidora e empobrecedora, pois trabalha com uma concepção generalista que almeja a homogeneização dos alunos; assim, aqueles que não se adequam a ela são tidos como incapazes e indisciplinados. Veiga-Neto (2001, p. 111) reforça que a própria lógica de dividir os estudantes em classes, por níveis cognitivos, aptidões e idades, foi um arranjo inventado para colocar em ação a norma, separando o normal do anormal e fixando, na organização do currículo, "quem somos nós e quem são os outros".

A instituição escolar surge dos jogos de poder e se organiza como as prisões, hospitais e quartéis; de modo intencional, a escola funciona como um dispositivo de controle, e o poder da disciplina adestra e transforma sujeitos em "corpos dóceis", numa forma homogeneizadora de tornar todos dóceis e úteis (Foucault, 1999). A ancoragem docente do aluno com deficiência em categorias hierarquizadas de comprometimento é, assim, um efeito direto dessa lógica: quanto mais próximo do normal for o aluno, menos receio o professor terá de trabalhar com ele; quanto mais próximo do normal, mais fácil será "encaixá-lo" na turma homogênea. O que foge à normalidade dá trabalho e é desafiador, como se observa a seguir.

> É um desafio! Na verdade assim... já me causou mais é eu tinha muito mais medo, tinha muito mais receio. Hoje eu ainda tenho, é no sentido de cada ano uma criança diferente [...] então sim causam um uma certa ansiedade, como é que vai ser, como é que eu posso trabalhar, como é que eu posso alcançar aquela criança. É sempre um desafio. (Lívia)

No decorrer das entrevistas, duas professoras relataram vivências pessoais de exclusão e segregação, no caso, com as suas próprias filhas, o que evidencia como as representações docentes sobre a deficiência se constroem também fora da escola, atravessadas por experiências familiares.

> No caso da minha filha [...] pra ela era muito difícil. Né? Ver que que a outra criança estava evitando. Ela chegava perto da outra criança, a outra criança saía. [...] Na escola, eu fui convidada a retirar a minha filha. (Renata)

> Eu acho que eu vivi muito esse negócio com a com a minha filha, né? Ela passou por vários tipos de é como se fala rejeição né? [...] Essa coisa de inclusão é um pouco complicada, porque nem todo mundo aceita. (Flor)

Esses dois relatos merecem registro particular. Neles, a exclusão não é objeto de análise externa: é experiência vivida na posição de mãe. Ainda assim, nenhuma das duas participantes converte essa vivência em recusa da lógica segregadora quando fala da posição de professora, o que sugere que a

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

representação não se desfaz pela experiência pessoal de sofrimento, e sim pela reelaboração das categorias com que se classifica o estudante.

Tal perspectiva indica que a inclusão ainda é compreendida, por parte do grupo docente, de modo restritivo e hierarquizado. O aluno é admitido na escola, mas não plenamente reconhecido como sujeito pertencente ao espaço da sala de aula. Registre-se, contudo, que a posição não é unânime. Maria formula, na mesma entrevista em que condiciona o trabalho ao grau da deficiência, a recusa explícita da classificação: "Mas eu não faço a diferenciação, pra mim todos os alunos são especiais, cada um tem a sua necessidade. [...] Então, não tem por que ter tantos nomes, tantas diferenciações". A coexistência das duas formulações em um mesmo sujeito é teoricamente relevante: ela mostra a representação em disputa interna, com um núcleo classificatório ainda operante e uma periferia em que a crítica a ele já se enuncia (Abric, 2001).

A terceirização do ensino

Outro eixo recorrente refere-se à transferência da responsabilidade pedagógica ao Profissional de Apoio Escolar Inclusivo. Em vez de compreender esse profissional como mediador, três dos dez participantes, Penélope, Wagner e Fábio, o percebem como responsável direto pelo ensino do estudante com deficiência ou como quem lhes indica o que fazer, o que fragiliza a corresponsabilização pedagógica. Essa inversão de papéis expressa uma representação social em ação: é porque o professor ancorou o aluno com deficiência na categoria "aluno do PAEI", e não "meu aluno", que ele orienta sua conduta de afastamento em relação a ele (Moscovici, 2015). As Diretrizes da Educação Inclusiva do município de Santos estabelecem, ao contrário, que cabe ao PAEI atuar "como facilitador no processo pedagógico e social, contribuindo para a aquisição e o progressivo desenvolvimento da autonomia e independência do aluno em seu cotidiano" (Santos, 2021, p. 27), e que "a responsabilidade por todos os alunos da sala de aula é do professor titular, sendo o PAEI apenas um elo, um facilitador nestas relações" (Santos, 2021, p. 31).

> Não, eu não vejo por quê? Porque o trabalho é do mediador que agora é o PAEI, né? Eles auxiliam o tempo todo. Então, o trabalho é deles [...]. (Penélope)

> Bom eu como tem as meninas que fazem atendimento. Elas me passam relatório do progresso, de como eu devo preparar o exercício, né? Eu tenho que fazer diferente [...] então eu preciso daquela pessoa que faz o acompanhamento pra me passar o que ou como eu vou trabalhar esses exercícios, ou até explicação pra ele, né? (Wagner)

> Às vezes, a gente criou um trabalho conjunto, eu ficava muito perdido, e elas que, na verdade, elas que me às vezes elas me ajudavam mais do que eu fazia alguma coisa, né! (Fábio)

As falas analisadas mostram que essa terceirização produz um deslocamento do papel docente, pois o professor regente passa a se colocar à margem do processo de ensino do estudante com deficiência. Em alguns relatos, a adaptação curricular e o acompanhamento cotidiano são vistos como atribuição exclusiva do PAEI, o que compromete a construção de práticas colaborativas.

Convém, porém, distinguir dois planos presentes nas entrevistas. O reconhecimento do trabalho do PAEI é positivo: seis dos dez participantes, Joana, Penélope, Wagner, Maria, Flor e Helena, avaliam favoravelmente a atuação desse profissional, e dois deles, Wagner e Maria, associam essa avaliação à crítica das condições de trabalho oferecidas, referindo baixa remuneração, ausência de recursos e

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

acúmulo de estudantes por profissional. A terceirização, portanto, não decorre de desapreço pelo PAEI, mas da localização do estudante em uma categoria que não é a do professor regente.

Emergem, contudo, falas de sentido crítico quanto ao próprio trabalho do PAEI, evidenciando a expectativa, por parte do professor, de que esse profissional assuma integralmente a aprendizagem do aluno:

> Sinceramente falando, eu não vejo evolução. Porque eles ficam ao lado do aluno, coloca o dedo pra falar onde é que o aluno escreve [...] Isso eu não acho que que é um apoio. Isso não faz com que o aluno evolua. (Renata)

> [...] o fato das meninas que estão auxiliando junto com eles não virem preparadas, não terem alternativas [...] Elas são simplesmente uma paisagem que estão ali ao lado [...] Isso não é inclusão. (Renata)

Essas duas falas, ambas de uma mesma participante, comportam mais de uma leitura. Podem expressar a expectativa de que o PAEI assuma a aprendizagem do estudante, incompatível com a função de facilitador definida nas diretrizes municipais; assim entendida, a crítica ao PAEI seria o avesso da terceirização, e não sua negação. Podem também ser lidas como crítica legítima à precarização do trabalho desse profissional, que chega à sala sem formação e sem material. O restante da entrevista favorece a primeira interpretação: nela, a participante afirma que o PAEI deveria "se inteirar do conteúdo" para responder às dúvidas do estudante, isto é, exercer função docente. Adota-se, por isso, essa leitura, sem desconsiderar a pertinência da segunda quanto às condições de trabalho.

Esse movimento favorece a existência de um currículo paralelo, informalmente organizado, que corre ao lado do trabalho pedagógico da turma. Em vez de inclusão, produz-se uma forma de participação fragmentada, em que o estudante permanece na sala, mas fora da centralidade do processo educativo. Vê-se aqui como uma representação (o aluno como "pertencente ao PAEI") se objetiva em uma prática concreta e cotidiana: a existência mesma de dois currículos simultâneos na mesma sala.

A recusa dessa objetivação também está presente no corpus, e formulada com clareza por uma participante: "E aí eu ter que dar um conteúdo diferenciado isso não inclui o meu aluno. Né? Eu só incluo esse aluno quando eu dou o mesmo conteúdo da sala, só que numa linguagem diferente, mas o conteúdo tem que ser o mesmo" (Renata). A formulação coincide com o princípio que orienta o Desenho Universal para a Aprendizagem, discutido nas proposições para a prática inclusiva: diversificar os meios de acesso sem reduzir o objeto de ensino.

A centralidade dos laudos

As entrevistas também evidenciam a força da medicalização nas interpretações docentes sobre a deficiência e o fracasso escolar. O laudo aparece como referência privilegiada para explicar dificuldades de aprendizagem, orientar expectativas e justificar limites no planejamento pedagógico. Quatro dos dez participantes, Lívia, Flor, Fábio e Helena, atribuem a si mesmos ou à escola a tarefa de identificar sinais e encaminhar o estudante ao diagnóstico. O laudo funciona, assim, como objeto privilegiado de objetivação: é ele que confere concretude, materialidade e legitimidade científica a uma representação até então difusa sobre determinado aluno, preenchendo com substância, nos termos de Moscovici (2015), aquilo que, no discurso docente, ainda era apenas uma suspeita.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

> Mas na escola todo ano eu acabo tendo contato com uma criança diferente e a gente percebe isso desde o berçário [...] a gente já começa a identificar, começa a identificar alguns traços, algumas coisas que, né, nos acende uma luzinha. A gente começa a ficar mais atento. (Lívia)

> Às vezes, o professor, ele consegue ter esse olhar primeiro que a família. (Flor)

> Tem um aluno também que ele não tem laudo, mas tem dificuldades e hoje a gente foi tentar conversar com a mãe, mas num quis, ela meio que saiu pela tangente assim. (Fábio)

> Então, ela, começou a perceber que ele tinha alguma coisa pela convivência na escola, né? [...] Na escola não conseguiram diagnosticar, foi bem difícil esse processo do diagnóstico [...]. (Helena)

Esse padrão de leitura desloca a atenção das condições didáticas e institucionais para o diagnóstico individual, reforçando a ideia de que o conhecimento médico seria o principal mediador da ação educativa. Nas quatro falas, a identificação de sinais é atribuída ao professor ou à escola; nas três que tratam da experiência profissional, ela aparece como competência legítima, e em duas delas a família aparece como instância que resiste ou que chega depois. O rótulo clínico opera, assim, como elemento de validação da diferença e, simultaneamente, como credencial do próprio docente.

Segundo Skliar (2003, p. 161), a medicalização "não provém de modo direto da medicina", mas se infiltra "de uma forma muito grosseira, mas também muito sutil, em outras disciplinas do conhecimento, governando-as [...] até produzir sua autojustificação". Por meio da medicalização, o aluno é culpabilizado pelo fracasso escolar, e considera-se incumbência exclusiva da equipe de saúde a solução para suas dificuldades, isentando o professor da busca por estratégias pedagógicas alternativas (Collares; Moysés, 1994).

Como efeito, o estudante tende a ser reduzido à sua condição diagnóstica, e a escola se exime de rever práticas, estratégias e concepções pedagógicas. Isso reforça a patologização do não aprender e limita as possibilidades de intervenção docente. Não se trata, evidentemente, de negar a existência de condições que demandam acompanhamento clínico, mas de examinar a banalização pela qual questões de ordem pedagógica passam a ser tratadas como questões médicas.

A aprendizagem pela falta

O último eixo refere-se às representações sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência. Em quatro dos dez participantes, Penélope, Renata, Joana e Wagner, predomina uma visão marcada pela falta, pela restrição e pela baixa expectativa de desempenho, o que conduz a propostas pedagógicas simplificadas e pouco desafiadoras. Essa é, mais uma vez, uma ancoragem: o aluno é classificado de antemão na categoria "incapaz" ou "limitado", e essa categoria passa a orientar, de forma antecipada, o quanto de esforço pedagógico lhe será dedicado.

> É pra mim é um pouco difícil, né? Essa questão de aprendizagem, porque eu tenho que retornar e eu não aprendi, por exemplo, o aluno que chega pra mim sem ser alfabetizado, é um desafio [...] Agora sem ser alfabetizado não tem como. (Renata)

> Oh, avaliar uma criança com deficiência é uma responsabilidade muito grande porque a criança com deficiência ela tem seu limite então o professor ele tem que saber como avaliar, né? Essa criança, porque é o limite dele é diferente de uma criança normal. (Penélope)

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

> Mas assim, é assim, em termos de trabalhar, eu vi assim que a pessoa num me dava uma resposta assim, que eu esperava que fosse um pouquinho mais. Eu achava que ficava devendo. Essa deficiência mental. (Joana)

> Então, eu vejo a inclusão assim, né? Quando o aluno ele não consegue, né? Eh atingir, ele não consegue se entrosar muitas vezes, não consegue se entrosar com a turma, tem uma dificuldade, às vezes não consegue fixar o que você, o que você tá trabalhando. Então, eu vejo uma inclusão como isso. (Joana)

A noção de limite prévio, que nessa fala organiza a avaliação, desdobra-se em duas prescrições práticas registradas no corpus. A primeira é a restrição do trabalho ao material concreto:

> Olha, eu lido assim de uma forma concreta. Porque o aluno deficiente ele não fica muito no abstrato, né? Então ele, eu trabalho mesmo na forma concreta com ele com através de jogos, né? Através de desenhos, através de gravuras, de cards. (Penélope)

A segunda é a redução deliberada da exigência, formulada como cuidado:

> Eu converso com elas e sempre peço pra elas não forçarem eles, entendeu? Pra eles fazerem o que é possível pra eles pra eles não ficarem cansados, entendeu? (Wagner)

Essas duas prescrições, tomadas em conjunto, descrevem o que se pode caracterizar como a produção de um estudante "café com leite": aquele a quem se oferece atividade fácil o bastante para ocupar o tempo, sem a expectativa de que avance no conteúdo da turma. A expressão é da análise, não dos participantes, e assim se explicita para não ser lida como categoria do campo (Navarro, 2023). Para compreender de onde provém esse olhar, convém retomar a história das pessoas com deficiência, marcada pelo período do extermínio, da segregação e da exclusão: acreditava-se que a deficiência era um impedimento para o trabalho, e as potencialidades e habilidades das pessoas com deficiência eram sistematicamente ignoradas (Sassaki, 2006). Houve inclusive uma época em que pessoas com deficiência eram classificadas por meio de testes que as dividiam em deficientes educáveis, treináveis e profundos (Kirk; Gallagher, 1979), uma ancoragem institucionalizada que ainda ecoa, sob novas roupagens, no sistema educacional atual.

Em alguns depoimentos, a surpresa diante de produções consistentes de estudantes com deficiência revela o quanto as expectativas docentes estavam ancoradas em uma imagem deficitária desses sujeitos. Trata-se de indício de que o contato direto e sustentado com o aluno pode desencadear um processo de reancoragem, deslocando a representação inicial de falta para uma representação de potência.

> Eu acho muito difícil você avaliar uma criança com deficiência, sabe por quê? Todos eles têm uma inteligência pra alguma coisa. Eu já percebi que todos eles são bons em alguma coisa [...] ele é um excelente goleiro. Então, eu acho que cada um tem uma inteligência como a gente. (Wagner)

> Eu tive um aluno [...] ele escrevia quando eu pedi um texto por exemplo pra ele escrever, ele escrevia somente coisas relacionadas a aviação [...] E por que que ele gostava tanto de avião? Então nós aproveitamos, né? Esse gancho, né? Já que ele gosta tanto então vamos trabalhar em cima disso. (Patrícia)

> E aí eu dou o conteúdo e eu estou explicando: ele com aqueles olhinhos arregalados prestando atenção. E eu falo, você entendeu Lucas? Ele fala, entendi [...] É isso pra mim não tem preço, isto é inclusão de verdade. (Renata)

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

Essas três falas não confirmam a representação dominante nesta categoria; elas a contrariam. Chama atenção, antes de tudo, que provenham dos mesmos participantes que, em outros momentos, enunciam a representação deficitária: Wagner recomenda não forçar os estudantes e, adiante, reconhece em cada um uma inteligência; Renata declara que, sem alfabetização, "não tem como" e, adiante, descreve a compreensão do conteúdo por um estudante como "inclusão de verdade". Não há, portanto, dois grupos de professores, um inclusivo e outro excludente, mas representações em tensão no interior de cada sujeito. Além disso, nos três casos o relato associa o deslocamento a um acontecimento singular, como o desempenho inesperado, o interesse particular ou a resposta compreendida, e nenhum deles o atribui a formação ou a informação recebida. Esse dado é compatível com a hipótese, retomada nas proposições para a prática inclusiva, de que intervir sobre representações exige experiência concreta e sustentada, e não apenas discurso normativo. Pela abordagem estrutural, essas falas podem ser lidas como elementos periféricos, nos quais, segundo Abric (2001), costuma iniciar-se a transformação de uma representação.

Um dado final delimita o alcance dessas aberturas. Perguntados diretamente se a inclusão ocorre na escola em que atuam, sete dos dez participantes responderam afirmativamente, um deles com ressalvas, e três responderam que ela não ocorre (Navarro, 2023). A percepção majoritária de que a inclusão está realizada convive, no mesmo corpus, com a defesa de espaços segregados, com a transferência do ensino ao profissional de apoio e com a redução deliberada da exigência. Essa discrepância entre o que se afirma sobre a inclusão e o que se descreve da própria prática constitui o achado central deste estudo: a inclusão é reconhecida como valor no universo consensual, ao mesmo tempo em que as categorias que organizam a ação cotidiana permanecem as do paradigma que ela pretendia substituir.

Quadro 1 – Síntese das categorias, processos representacionais e efeitos sobre a prática

Categoria	**Processo representacional**	**Conteúdo da representação**	**Efeito sobre a prática**	**Participantes**
O olhar do professor sobre a inclusão	Ancoragem	A deficiência classificada por tipo e grau de proximidade do padrão de normalidade	Engajamento docente decidido de antemão pelo rótulo; defesa de espaços distintos da sala regular	3 de 10 (condicionamento); 3 de 10 (espaços distintos)
A terceirização do ensino	Ancoragem e objetivação	O estudante como "aluno do PAEI", e não como "meu aluno"	Currículo paralelo na mesma sala; afastamento do regente do ato pedagógico	3 de 10
A centralidade dos laudos	Objetivação	O laudo como prova material e validação científica da diferença	Identificação precoce como competência docente; deslocamento das condições didáticas para o diagnóstico individual	4 de 10
A aprendizagem pela falta	Ancoragem, com indícios de reancoragem	O estudante como sujeito de limite prévio	Restrição ao material concreto; redução deliberada da exigência; aberturas associadas a experiência singular	4 de 10

Fonte: elaborado pelas autoras a partir do corpus da pesquisa.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

PROPOSIÇÕES PARA A PRÁTICA INCLUSIVA

Os achados da pesquisa indicam que a superação das barreiras à inclusão escolar exige intervenções que ultrapassem a dimensão normativa e alcancem o cotidiano pedagógico. Por isso, a formação docente e a reorganização do trabalho escolar aparecem como eixos centrais para enfrentar a terceirização do ensino, a centralidade do diagnóstico e a lógica da homogeneização. Do ponto de vista da TRS, atuar sobre essas dimensões significa, sobretudo, criar condições para que novas ancoragens e objetivações substituam as anteriores, o que tende a ocorrer por meio de experiências concretas, sustentadas e coletivas de convivência e coautoria pedagógica com os alunos com deficiência (Rodrigues; Lima-Rodrigues, 2011). Os indícios de reancoragem registrados na análise da aprendizagem pela falta reforçam essa leitura: em todos eles, os próprios docentes associam o deslocamento a um acontecimento vivido, e não a informação recebida.

Cada uma das proposições a seguir responde a uma das quatro categorias analisadas.

Ao condicionamento do engajamento ao tipo e ao grau da deficiência responde o Plano Educacional Individualizado (PEI). Ao substituir o rótulo diagnóstico pelo mapeamento de necessidades, objetivos e estratégias de um estudante determinado, o PEI desloca o eixo do planejamento da categoria para o sujeito e institui um documento de referência compartilhado entre os profissionais que atuam com ele (Pletsch; Glat, 2013). Em um segmento como o Ensino Fundamental II, no qual o estudante circula por muitos professores especialistas, esse documento compartilhado é um dos poucos instrumentos de continuidade pedagógica disponíveis.

À terceirização do ensino responde o Ensino Colaborativo, na medida em que redistribui a responsabilidade pedagógica entre professor regente, profissional de apoio e professor do AEE por meio de planejamento conjunto, e não de divisão de estudantes. A superação da inversão de papéis identificada nas entrevistas não depende de exortação ao professor, mas de tempo institucional de planejamento compartilhado, o que remete à organização do trabalho escolar e não apenas à disposição individual (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Glat; Pletsch; Fontes, 2007).

À centralidade dos laudos responde o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Ao propor que a aula seja concebida desde a origem com múltiplos meios de representação, de ação e expressão e de engajamento, o DUA torna dispensável a espera pelo diagnóstico como condição da ação pedagógica, porque a acessibilidade deixa de ser adaptação posterior dirigida a um estudante identificado e passa a ser atributo do planejamento (Zerbato; Mendes, 2018).

À aprendizagem pela falta responde a articulação das três estratégias sob um mesmo princípio, formulado com exatidão por uma das participantes: diversificar a linguagem sem reduzir o conteúdo. A redução da exigência, mesmo quando enunciada como cuidado, produz o efeito que pretende evitar, porque confirma ao estudante e ao próprio professor a expectativa de incapacidade. A alternativa não é a supressão das adaptações, e sim a distinção entre adaptar o acesso e rebaixar o objeto de ensino (Mantoan, 2003).

Essas estratégias contribuem para deslocar o foco do déficit para as potencialidades do estudante e para consolidar práticas menos fragmentadas, mais participativas e pedagogicamente comprometidas com a aprendizagem de todos. Na dissertação que originou este artigo, essas proposições foram sistematizadas em um produto educacional, um livro digital destinado a um curso de formação

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

para professores do Ensino Fundamental, cujo propósito é fomentar as experiências de reflexão coletiva que a análise indica como condição de mudança das representações (Navarro, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a pergunta que abriu a investigação, os dados autorizam responder que os professores regentes participantes veem o estudante com deficiência a partir de quatro operações encadeadas: classificam-no por tipo e grau de comprometimento, buscam no laudo a legitimação dessa classificação, localizam-no na categoria de responsabilidade de outro profissional e atribuem-lhe um limite prévio de aprendizagem. Cada uma dessas operações incide sobre a prática tal como os próprios docentes a relatam, respectivamente, como decisão antecipada de engajamento, como deslocamento da atenção para o diagnóstico individual, como currículo paralelo e como redução da exigência.

A esse quadro soma-se a discrepância identificada ao final dos resultados: sete dos dez participantes afirmam que a inclusão ocorre na escola, ao mesmo tempo em que descrevem práticas que a contradizem. A inclusão é reconhecida como valor, mas as categorias que organizam a ação cotidiana permanecem as do paradigma que ela pretendia substituir.

A pesquisa evidenciou que, no grupo investigado, as representações sociais docentes sobre os estudantes com deficiência são fortemente atravessadas por referências biomédicas, expectativas reduzidas e concepções excludentes de escolarização. Embora a matrícula em classe regular seja garantida legalmente, a inclusão efetiva permanece limitada pela persistência de barreiras atitudinais, pela terceirização do ato pedagógico e pela tendência à patologização do não aprender.

Os dados analisados mostram que o estudante com deficiência ainda é frequentemente percebido como alguém que exige tratamento diferenciado no sentido de afastamento da centralidade pedagógica, o que compromete sua participação plena na vida escolar. Ao mesmo tempo, algumas falas indicam possibilidades de mudança, sobretudo quando os professores assumem posturas mais reflexivas e abertas à reconfiguração das práticas, e é significativo que os próprios docentes associem essas aberturas a experiências concretas com estudantes determinados, e não a informação normativa.

À luz da Teoria das Representações Sociais, esses achados sugerem que a mudança buscada não se resolve apenas no plano normativo ou informacional: é preciso intervir sobre os próprios processos de ancoragem e objetivação que sustentam a homogeneização e a exclusão simbólica, criando, no cotidiano escolar, novas experiências capazes de deslocar as categorias com as quais o professor classifica e, com isso, acolhe ou afasta o aluno com deficiência.

Os resultados devem ser lidos nos limites do delineamento. Trata-se de um estudo em uma única unidade escolar, com dez docentes, cujos dados foram produzidos em 2022; a prática pedagógica foi acessada pelo relato dos participantes, e não por observação; a condição de pesquisadora interna, discutida no percurso metodológico, pode ter influenciado as respostas; e a contagem de participantes por representação baseia-se nas falas selecionadas na dissertação, o que pode subestimar a recorrência de alguns temas. As conclusões não se generalizam estatisticamente, mas oferecem uma descrição detalhada de processos representacionais que estudos com outros desenhos, como a observação de aulas e a comparação entre unidades escolares, poderão examinar.

Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar depende do enfrentamento das representações que sustentam a homogeneização e a exclusão simbólica. Nesse processo, a formação continuada, o trabalho colaborativo e o planejamento pedagógico acessível são fundamentais para

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

assegurar não apenas o acesso, mas também o pertencimento, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A teoria das representações sociais. In: TORRES, Claudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo (org.). *Psicologia social*: principais temas e vertentes. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 287-295.

ALMEIDA, Sabrina Araújo de; NAIFF, Luciene Alves Miguez. Inclusão educacional nas representações sociais de professores e estudantes de magistério. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 6, n. 1, p. 29-38, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6_n1/Almeida_%26_Naiff.pdf>. Acesso em: 31/10/2026.

ARROYO, Miguel González. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022*. Brasília, DF: Inep, 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva*: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. *Série Ideias*, São Paulo, n. 23, p. 25-31, 1994.

COMUNALE, Rosangela; FERREIRA, Danielle Mello. O desafio da inclusão escolar: o que revelam as representações sociais dos professores? *Cadernos Cajuína*, v. 10, n. 6, e1506, 2025. <https://doi.org/10.52641/cadcajv10i6.1506>

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa*: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DE ROSA, Annamaria Silvana. 50 anos depois: a "Psychanalyse, son image et son public" na era do Facebook. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (org.). *Teoria das representações sociais*: 50 anos. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 650-743.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação*, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/678>. Acesso em: 31/10/2026.

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. *Educação da criança excepcional*. Tradução: Marília Zanella Sanvicente. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

LIMA, Hariel Regina Dias de; VIEIRA, Vania Maria de Oliveira. Desafios ao processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista: representações sociais de professores de Igarassu-PE. *Horizontes*, v. 43, n. 1, e023161, 2025. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v43i1.1906>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar*: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar*: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>

MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1976. (Original publicado em 1961).

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NAVARRO, Larissa Gabrielle Ramos. *A relação entre as representações sociais dos professores do Ensino Fundamental II de uma escola do município de Santos/SP referentes aos alunos com deficiência e o processo de inclusão escolar*. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) – Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2023.

OLIVEIRA, João Max Conceição de; SANTOS, Jaciete Barbosa dos. Vozes e reflexões docentes sobre educação inclusiva. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana, v. 42, n. 1, p. 79-88, jul./dez. 2025. <https://doi.org/10.47250/forident.v42n1.p79-88>

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25001>. Acesso em: 31/10/2026.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 31/10/2026.

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS (Município). Prefeitura Municipal de Santos. *Diretrizes da educação inclusiva*. Santos, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão*: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SKLIAR, Carlos. Sobre a anormalidade e o anormal: notas para um julgamento (voraz) da normalidade. In: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença*: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-194.

TAVEIRA, Valber de Resende; RIBEIRO, Luiz Paulo. A docência atravessada pela deficiência: uma análise das representações sociais de professores. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 10, e202510116, 2025. <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol10.10116>

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>

Submetido: XX/XX/20XX
Preprint: XX/XX/20XX
Aprovado: XX/XX/20XX
Editor de seção:

FINANCIAMENTO
A pesquisa que originou este artigo contou com bolsa de estudos concedida pela Prefeitura Municipal de Santos, no âmbito do projeto Mestre-Aluno.

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS
As transcrições das entrevistas não podem ser disponibilizadas publicamente, em razão do compromisso de anonimato e sigilo assumido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE nº 52624221.0.0000.5509). O questionário de identificação e o roteiro da entrevista semiestruturada constam dos anexos da dissertação que originou este artigo (Navarro, 2023).

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA
Larissa Gabrielle Ramos Navarro – Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Escrita: rascunho original, Escrita: revisão e edição.

Abigail Malavasi – Metodologia, Supervisão, Validação, Escrita: revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE
As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18711

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

As autoras utilizaram a ferramenta de Inteligência Artificial Claude (Anthropic) como apoio nas seguintes atividades: revisão ortográfica, gramatical e de coesão textual; verificação da correspondência entre citações e referências e conferência destas nas fontes originais; adequação às normas da ABNT e ao template do periódico; e revisão das versões em inglês e espanhol do título, do resumo e das palavras-chave. A ferramenta não foi utilizada na produção ou na análise dos dados, nem na formulação dos resultados e das conclusões, e nenhuma transcrição integral ou dado identificável dos participantes foi inserido na ferramenta. Todo o conteúdo derivado desse uso foi revisado criticamente pelas autoras, que assumem total responsabilidade pelo manuscrito.

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.