

O panorama das Representações Sociais de professores sobre a Inclusão na educação básica

Overview of teachers' Social Representations about Inclusion in basic education

Guilherme Rocha Savarezzi¹

Pedro Humberto Faria Campos²

Roberto Gimenez³

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar uma revisão da literatura sobre o tema Representações Sociais de professores sobre a Inclusão na educação básica, de modo que intenta responder sobre qual paradigma histórico estariam amparadas tais representações, se no Teológico, no Médico/Científico ou no da Complexidade. Nesse sentido, optou-se pela busca de artigos nos bancos da Capes, EBSCO e Scielo. Utilizaram-se como descritores os termos “Representações Sociais”, “Inclusão” e “Educação”, retornando 26 artigos que foram lidos por inteiro e posteriormente analisados. Como conclusão, verificou-se que as representações sobre a Inclusão estão voltadas aos modelos de Normalização e de Integração, sendo, portanto, relacionadas ao paradigma Médico/Científico.

Palavras-chave: Representações Sociais; Professor; Inclusão; Educação.

Abstract: This article aims to present a literature review on the theme Social Representations of teachers about Inclusion in basic education, thus, it tries to answer by which historical paradigm these representations would be supported, if the Theological, the Medical/Scientific or the Complexity. In this sense, we chose to search for articles on Capes, EBSCO and Scielo databases. The terms “Social Representations”, “Inclusion” and “Education” were used as descriptors, returning 26 articles that were thoroughly read and subsequently analyzed. In conclusion, it was verified that the representations about Inclusion are focused on the Standardization and Integration models, being, therefore, related to the Medical/Scientific paradigm.

Keywords: Social Representations; Teacher; Inclusion; Education.

Introdução

A Declaração de Salamanca, documento discutido e assinado por 88 governos e 25 organizações educacionais em 1994, reafirma o compromisso com uma Educação para todos. Neste âmbito, defende tópicos importantes, como o direito fundamental de que toda criança atinja níveis adequados de

1 Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Professor do curso de Educação Física da Universidade Cidade de São Paulo. ORCID 0000-0003-2816-7884.

2 Doutor em Psicologia Social pela Universidade de Provence, França. Professor na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisador Visitante na Fundação Carlos Chagas em SP/FAPESP Processo: 21/11938-6. ORCID 0000-0002-0844-8358.

3 Doutor em Educação Física pela Universidade de São Paulo. Coordenador do curso de Educação Física da Universidade Cidade de São Paulo. ORCID 0000-0002-4953-5941.

aprendizagem, respeitando o fato de terem características, interesses, habilidades e necessidades que são únicas, de modo que os sistemas educacionais deveriam se adaptar para levar em conta todas estas vastas diferenças (UNESCO, 1994). Apesar de o tema em questão já apresentar relevância antes desta carta ser escrita e demonstrar evolução conceitual no decorrer dos anos após ela, a Declaração de Salamanca se tornou um marco para a Inclusão em seu sentido geral e para a Inclusão Educacional.

A partir deste marco, seguiram-se muitos avanços em termos de legislação por parte dos países signatários do documento, principalmente no que diz respeito à Educação. No Brasil, por exemplo, o tema é notório na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (publicados entre 1997 e 2000) e na recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, a qual traz como princípios balizadores da educação a igualdade, a diversidade e a equidade (BRASIL, 2017).

Neste sentido, é interessante a forma como a Inclusão tem ganhado novas nuances nos últimos anos. Se antes o tema era bastante aplicado em consonância com as questões relacionadas às pessoas com deficiência, conforme destacam Lima e Mantoan (2017), por conta da universalização do acesso à educação escolarizada, grupos sociais que antes eram silenciados por projetos implicitamente monoculturais ganharam voz e trouxeram desequilíbrio ao sistema vigente. Sendo assim, pessoas que sofriam exclusão por questões étnico-culturais, de gênero, orientação sexual, idade, vulnerabilidade social etc., ganharam maior notoriedade em uma educação inclusiva que passou a ser entendida de forma mais ampla (LIMA; MANTOAN, 2017).

Tendo em mente o acima exposto, nota-se que temas ligados à Inclusão continuam a apresentar pertinência, ainda mais se relacionados ao campo educacional. Quando analisadas as realidades das escolas brasileiras, por exemplo, é perceptível o quanto se está longe de atingir o que Aranha (2004, p. 7) descreve como característica de uma escola inclusiva: “aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”.

É digna de nota, nesse caso, a importância que a figura do professor adquire frente a este contexto, pois suas práticas em sala de aula são imperativas para uma adequada aplicação dos processos de educação inclusiva. É o professor, em suas práticas, que tratará a turma de forma homogeneizada ou que respeitará a diversidade que existe em sala, enquanto fará adaptações que atenderão às potencialidades e necessidades de cada um de seus alunos (ARANHA, 2004).

Neste tocante, é importante destacar que um dos fatores preponderantes que influenciarão as práticas mais ou menos inclusivas por parte dos professores são as representações sociais que nutrem sobre o tema. As representações sociais que um grupo de pessoas têm sobre um objeto são um guia para a ação nos assuntos relacionados a ele. O pressuposto é o de que elas, de fato, orientarão as condutas do grupo (ABRIC, 1994; ALVES-MAZZOTTI, 2008; FLAMENT, 1994; JODELET, 1994; SÁ, 2002).

Sobre a Inclusão

Em face das premissas acima, apesar de notarem-se grandes avanços na literatura acadêmica sobre o tema Inclusão e algumas modificações provocadas por estes no processo formação docente, destaca-se que as representações que os professores têm sobre o tema sofrem influência do contexto histórico-cultural do qual fazem parte (ABRIC, 2000).

No que diz respeito à parte histórica, rememorando os caminhos percorridos até chegarmos ao conceito do que hoje se entende por Inclusão, passaram-se ao menos três fases, cada uma com seu próprio paradigma dominante, a saber: a) fase do Paradigma Teológico; b) fase do Paradigma Médico/Científico; e c) fase do Paradigma da Complexidade.

A fase do Paradigma Teológico apresentou variadas formas no modo como a humanidade tratou a diferença – num período que vem do início da espécie, passando pela antiguidade até o fim da Idade Média –, sendo marcada pelo modelo de exclusão.

Durante a era pré-histórica, por exemplo, ou os sujeitos se mostravam capazes de atender às demandas geradas por uma vida nômade (deslocar-se por longas distâncias, caçar etc.) ou seriam abandonados (BIANCHETTI; BERMAN, 2014; SAVAREZZI; GIMENEZ, 2016). Já na Idade Antiga, com os deuses gregos servindo como parâmetros de perfeição que a humanidade deveria atingir, pessoas com deficiências evidentes eram descartadas logo que nasciam. Além disso, aquela sociedade evidenciava outros comportamentos que hoje seriam entendidos como preconceituosos, como é o caso de apenas serem considerados cidadãos gregos – com participação nas decisões políticas e com direito ao ócio criativo – os homens adultos e não escravos (BIANCHETTI; BERMAN, 2014; GORCZEVSKI; MARTIN, 2011). Por fim, já durante o período medieval, com o domínio da igreja católica no ocidente, estabeleceu-se a dicotomia entre corpo e alma, com o corpo e várias de suas manifestações sendo relacionados ao pecado. Assim, pessoas com deficiência passaram a ter suas condições tratadas como castigo divino, e diferenças relacionadas à etnia ou gênero eram punidas com a escravidão ou a morte (REINKE *et al.*, 2017; SAVAREZZI; GIMENEZ, 2016).

A fase do Paradigma Médico/Científico teve seu início marcado por grandes revoluções, como o Renascimento e a Revolução Comercial, que geraram novas formas de enxergar os fenômenos da natureza e a estrutura social, tendências que foram incrementadas por movimentos posteriores como o Iluminismo e a Revolução Industrial (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011; BIANCHETTI; BERMAN, 2014; GIMENEZ, 2015).

O trato com a diferença começou a obedecer aos ditames do modelo de Institucionalização, de modo que o sujeito, em vez de ser eliminado, passava a sofrer com internações, sendo afastado da vida em sociedade. Em geral, com o advento dos novos modos de produção, esse era o destino de pessoas que não se mostrassem produtivas, ou seja, pessoas com deficiência e com diversas outras características ou comportamentos que fugissem ao padrão dominante de normalidade, sendo internados em sanatórios, manicômios, prisões, entre outras instituições (BIANCHETTI; BERMAN, 2014; GIMENEZ, 2015; SASSAKI, 1997).

Posteriormente, com a evolução do pensamento reflexivo e crítico em meados do século XX e com a decorrente mudança de posicionamento do meio acadêmico e de diversas categorias profissionais, empilharam-se críticas ao modelo de Institucionalização, estabelecendo-se, aos poucos, um modelo de Integração, segundo o qual os sujeitos considerados diferentes, seja por alguma deficiência ou por algum comportamento “desviante”, deveria passar por processos normalizadores, para serem, então, reinseridos na vida em sociedade. Surgem, assim, as casas de passagem, os centros de vida independente, as salas de aula para alunos com necessidades especiais, entre outros locais que serviam ao objetivo de ajustar o sujeito ao alcance de determinados padrões (GIMENEZ, 2015; SAVAREZZI; GIMENEZ, 2016; SASSAKI, 1997).

Por fim, já na passagem do século XX para o século XXI, estabeleceu-se, ao menos conceitualmente,

o paradigma da Complexidade, oriundo de avanços nos campos da Física e da Biologia. Dessa forma, entendendo as linhas tradicionais como insuficientes em dar conta de explicar os diferentes objetos, estabeleceu-se uma concepção sistêmica da realidade, passando-se a entender os fenômenos em sua totalidade e explicando-os como dependentes de inúmeras variáveis ligadas a diversos campos de conhecimento (GIMENEZ; SILVA, 2014).

Tal mudança impacta diretamente a forma como se pensa a diferença, substituindo o modelo de Integração pelo de Inclusão. Essa nova linha possibilitou um olhar multidisciplinar sobre as necessidades de públicos como as pessoas com deficiência, convertendo o foco para as potencialidades destes indivíduos e não mais para suas limitações (GIMENEZ; MANOEL, 2005). Além disso, esse novo viés estendeu a abrangência do pensamento inclusivo a outros grupos, em geral excluídos da sociedade por seu gênero, sua etnia ou outras diferenças (LIMA; MANTOAN, 2017).

A recapitulação desses três paradigmas, juntamente com seus modelos, permite identificar a origem de processos excludentes que, na sociedade como um todo, são evidenciados em preconceitos contra diversos grupos, seja por sua condição física, seu gênero, sua etnia, sua idade, entre outros, os quais, por sua vez, afetam o universo da educação formal. Mittler (2003, p. 24), por exemplo, explica que “o que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam”; sendo assim, o panorama escolar, no que diz respeito ao binômio exclusão/inclusão, sofre influência direta do processo histórico apontado nos parágrafos anteriores.

Uma destas influências é bastante notada no que diz respeito à legislação relacionada à educação das pessoas com deficiência. Mantoan (2015), por exemplo, retrata uma disputa de forças políticas, em que um grupo defende o retorno da educação especial, com a não obrigatoriedade da instrução no âmbito regular, enquanto outro grupo legisla em favor da frequência de todos os estudantes na escola regular em concomitância com atendimento educacional especializado gratuito. Em suma, trata-se da segregação amparada nos modelos de Institucionalização e Integração, oriundos do paradigma Médico/Científico, contra o modelo de Inclusão, relacionado ao paradigma da Complexidade.

Apesar das disputas políticas citadas, o direito à educação para todos, exposto na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ainda persiste no Brasil, conforme evidenciado por textos legais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que garantem igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; pelo Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001), que impossibilita qualquer diferenciação com base em alguma deficiência; pelo Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009), que garante um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, impedindo que qualquer pessoa seja excluída da educação regular em razão de deficiência; pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que define o público-alvo da educação especial, a saber, estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo seu atendimento em escola regular com a educação especial sendo transversal da educação infantil ao ensino superior; e pela Resolução nº 4 (BRASIL, 2010), que estabelece diretrizes para o atendimento educacional especializado na educação básica, ao mesmo tempo em que define a criação da sala de recursos multifuncionais na escola regular, possibilitando ao aluno um processo concomitante das modalidades de ensino citadas (regular e especial).

As representações docentes sobre a Inclusão, além serem influenciadas por fatores históricos e disputas políticas, também se transformam pela própria interação do educador, com um contexto social

por vezes conservador e preconceituoso em relação a diversos temas e grupos. Esta incidência impacta as representações dos professores e, por consequência, suas práticas (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Levando em conta a destacada pertinência demonstrada, o presente artigo propõe conduzir uma revisão da literatura como forma de evidenciar o panorama apontado por estudos que tratam sobre as representações sociais que os professores têm sobre da Inclusão dentro do contexto educacional. Buscar-se-á, então, responder à seguinte questão norteadora: As representações sociais dos professores sobre o objeto Inclusão estão amparadas em qual paradigma histórico: Teológico, Médico/Científico ou da Complexidade? Há concomitância de representações baseadas em nuances dos diferentes paradigmas ao mesmo tempo?

A presente revisão seguirá embasada nas representações sociais conforme entendidas pela teoria proposta por Serge Moscovici e ampliada por uma série de outros autores. Moscovici (2012) esclarece que as representações não seriam apenas opiniões ou imagens sobre algo, mas teorias do senso comum construídas por grupos sociais sobre objetos pertinentes à sua realidade, de forma que tais teorias teriam influência direta sobre a comunicação deste grupo, bem como sobre os valores e as ideias compartilhadas pelos seus pares. As representações sociais formadas determinariam, inclusive, quais comportamentos seriam interessantes ou aceitáveis a esta comunidade (MOSCOVICI, 2012).

Procedimentos de análise

Segundo Galvão e Ricarte (2020), a aplicação de uma Revisão Sistemática da Literatura sobre determinado tema demanda o respeito a algumas etapas: 1) delimitação do tema para a revisão; 2) seleção das bases de consulta; 3) elaboração criteriosa dos parâmetros de busca avançada; 4) observação cuidadosa de normas para a seleção dos textos e da forma como serão sistematizados.

Sendo assim, para dar início à empreitada, na fase equivalente à delimitação do tema, optou-se por realizar uma revisão sistemática de artigos cujo foco estivesse voltado para as representações sociais dos professores de escolas da Educação Básica⁴ sobre a Inclusão.

Já no que diz respeito à seleção de bases, definiu-se por efetuar a busca em três importantes bancos de dados acadêmicos: o banco de acesso livre de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a plataforma EBSCO e o indexador Scielo. O rastreamento se ateve a artigos nacionais e internacionais em periódicos classificados conforme o critério Qualis Capes com extratos A1, A2, A3, A4, B1 e B2, que retratassem pesquisas acadêmicas com base no tema citado e que tivessem sido escritos nos últimos dez anos (entre janeiro 2010 e dezembro de 2020), sendo excluídos da lista de análise ensaios e outros artigos de revisão de literatura (Critérios de Inclusão e Exclusão expressos no Quadro 1).

Quanto aos parâmetros de busca, respeitando o formato das plataformas escolhidas, no banco de periódicos da Capes, utilizou-se como descritores os termos “Representações Sociais”, “Professores” e “Inclusão”, sendo a pesquisa posteriormente refinada pelos filtros “*Education*” e “*Artigos*”. Na EBSCO e no indexador Scielo, os descritores foram “Representações Sociais” e “Inclusão”, utilizando-se de forma conjunta o termo “Educação” em uma primeira procura e “Escola” num segundo momento. Posteriormente, a mesma

4 No Brasil, a Educação Básica abrange as fases referentes à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996). Porém, quando o presente artigo se referir a contextos internacionais, os mesmos dirão respeito a etapas de ensino equivalentes.

busca foi realizada nos três bancos utilizando os mesmos termos nas línguas inglesa, espanhola e francesa.

Em resumo, as pesquisas nos bancos indicados retornaram 271 artigos, sendo 194 oriundos do banco de periódicos da Capes, 72 do indexador Scielo e 5 da EBSCO. Após essa busca inicial, 32 artigos foram excluídos por serem repetidos. Depois, seguindo o parâmetro de observação cuidadosa de normas para seleção de textos, passou-se a analisar os resumos dos trabalhos restantes com o intuito de aprofundar a pesquisa somente naqueles empenhados, mesmo que parcialmente⁵, na Representação Social – os artigos teriam, obrigatoriamente, que tratar do tema com base na Teoria das Representações Sociais – de docentes, atuantes ou em formação, sobre a Inclusão na Educação Básica. Nesta fase, outras 213 obras foram descartadas, restando, então, 26 artigos, que foram lidos em sua íntegra com a meta de estabelecer um panorama representacional predominante nas realidades pesquisadas.

Quadro 1: Normas para inclusão e exclusão dos artigos na pesquisa de Revisão Sistemática

Critérios de Inclusão	Artigos disponíveis no banco de acesso livre do Portal de Periódicos Capes, no Indexador Scielo e na Plataforma EBSCO Artigos de pesquisa original que tratem especificamente das Representações Sociais de professores sobre algum aspecto relacionado à Inclusão na Educação Básica. Atender ao grupo de palavras-chave estabelecidas Publicação entre os anos de 2010 e 2020 Artigos com evidente relação com a teoria investigada.
Critérios de Exclusão	Artigos sem livre acesso Artigos repetidos Artigos que não apresentam evidente relação com o tema investigado Trabalhos que retratem ensaios teóricos e revisões de literatura, além de outros textos que não se caracterizem como artigos científicos (livros, capítulos de livro, teses, dissertações, etc.)

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A análise dos textos se deu pela leitura e coleta de informações comparáveis nos textos (GALVÃO; RICARTE, 2020): Título, Objetivo, Método de coleta/análise de dados, Sujeitos (Quantidade) e Resultados/Conclusões.

Resultados e discussão

A análise dos conceitos encontrados na revisão sistemática de literatura realizada, gerou um relatório de revisão (GALVÃO; RICARTE, 2020) com alguns temas que serão apresentados e discutidos

⁵ Alguns dos artigos citavam, além da representação dos docentes, as representações de outros atores da comunidade escolar sobre a Inclusão.

nos subtópicos abaixo. Os temas em questão retratam assuntos que foram salientes num nível geral e que apresentaram relevância numa visão mais ampla dos 26 artigos estudados.

Sobre a deficiência e a questão das “minorias”: representações sobre a Inclusão no Brasil e em outros países

O primeiro tópico de destaque diz respeito aos contextos e às temáticas retratados nos artigos. Neste sentido, dentre os 26 estudos trabalhados, 17 retratam realidades representacionais brasileiras e nove estrangeiras. Dentre estes nove, constam estudos realizados nos seguintes países: México (2), Chile (2), Argentina (1), Colômbia (1), Portugal (1), Romênia (1) e Israel (1). Quanto às temáticas discutidas, tem-se desde estudos sobre a representação dos docentes sobre a Inclusão de uma forma geral (sem pensar em grupos específicos) e sobre a questão da diversidade, representações sobre a inclusão de grupos com deficiências e transtornos específicos (síndrome de Down, transtorno mental, Transtorno do Espectro Autista etc.) e representações sobre a inclusão de grupos tidos como minoritários (questões de sexualidade ou étnicas).

Primeiramente, é perceptível, na análise, que, enquanto os estudos realizados no Brasil parecem ter a Inclusão com o foco predominantemente voltado a questões relacionadas a deficiências e transtornos (dez dos 17 estudos brasileiros estão relacionados ao tema), nos estudos estrangeiros são mais caros os temas relacionados à Inclusão de forma mais ampla, sendo que apenas dois dos nove estudos realizados fora do Brasil voltam-se à representação sobre deficiências ou transtornos específicos. O fato de muitas pesquisas trabalharem o referido tema nos contextos brasileiros pode indicar que ainda há emergência pela formação de representações sobre ele (VALA, 1993).

Corroborando a questão o fato de que, mesmo estudos que tratam da Inclusão de forma ampla, têm resultados que indicam que as representações dos professores sobre o tema ainda estão voltadas a pessoas com deficiências e transtornos. Como exemplo, pode-se apontar o estudo de Souza (2020) que constata o seguinte:

a emergência do termo *deficiência* associado a inclusão já era esperada pelos pesquisadores, embora o estudo não tenha sido direcionado para pessoas com deficiência, verificamos que involuntariamente essa associação encontra-se presente no imaginário coletivo dos sujeitos (SOUZA, 2020, p. 1433, grifo do autor).

Esse entendimento denota o perigo de, conforme citado por Lima e Mantoan (2017, p. 826), reduzir o entendimento sobre a Inclusão a “um processo de inserção de estudantes em um dado contexto e a partir de especificidades, identificadas por meio de atributos fixados e organizados em categorias e representações”. Este é o tipo de categorização que obscurece o potencial de ver a diferença como ponto de partida do processo educacional e apenas serve para classificar o aluno no binômio “normal” ou “de inclusão” (LIMA; MANTOAN, 2017).

Além disso, entender a Inclusão voltada apenas às pessoas com deficiências provoca representações como as encontradas por Almeida, Mendes e Campos (2017), segundo as quais os alunos com deficiência intelectual, em uma visão inatista, simplesmente não conseguem aprender, enquanto os alunos com dificuldade de aprendizagem (que seriam abrangidos em uma visão mais ampla de Inclusão) são representados como desinteressados – que poderiam aprender, mas não querem. Em que pese o fato da

inadequação de ambas as formas de pensar, para os professores pesquisados, apenas aos primeiros caberia um viés inclusivo.

Outro revés relacionado à questão é revelado pelo fato de que, dentre os estudos que revelam representações sobre grupos específicos, poucos são os que tratam de temáticas étnico-culturais, de gênero, de orientação sexual, de idade, de vulnerabilidade social, entre outras. São grupos que, embora tenham ganhado voz nos últimos anos, talvez por uma visão reducionista da Inclusão, não têm sido alvo de tantos estudos que investigam as representações de professores a seu respeito (LIMA; MANTOAN, 2017).

Representação voltada à normalização

Outra característica que demonstra muita força dentro das 26 investigações analisadas é a representação social dos professores sobre a Inclusão amparada num viés de normalização do indivíduo. Esta questão é expressa nos resultados expostos por Lima e Machado (2011), Garnique-Castro (2012), Morales (2011), Muis e Carvalho (2010), além de aparecer de forma explícita ou implícita nos textos da maioria dos outros artigos.

O conceito de normalização está ligado ao viés de Integração (anterior ao da Inclusão), baseando-se também em um paradigma médico sobre os sujeitos. Neste sentido, as pessoas precisariam ser aprimoradas ou “reabilitadas” para alcançar os padrões esperados de normalidade para, depois disso, conseguirem assumir seu lugar na sociedade (SAVAREZZI; GIMENEZ, 2016). Esse modelo está atrelado às categorizações apontadas por Lima e Mantoan (2017) e que foram citadas no tópico anterior, bem como a uma forma negativa de pensar a diferença.

Em relação ao aluno com deficiência, por exemplo, a pesquisa de Vargas e Portilho (2018) indica que a representação docente pela normalização implica em pensar o estudante de forma inatista – de modo que não se espera muito dele por ter nascido com “problemas” que o tornariam incapaz de aprender – ou empirista – em que o discente precisaria ser preparado primeiro por médicos, psicólogos ou até por professores especializados em educação especial antes de frequentar as salas regulares. O foco dos docentes não estaria, então, nas potencialidades dos alunos, mas na falta destas. Já Lima e Machado (2011), ao tratarem da representação de professores de Física sobre a possibilidade de aprendizagem de alunos com deficiência visual, descobriram que estes docentes acreditavam na total incapacidade destes estudantes em aprender os conhecimentos relacionados à sua disciplina. Corroborando essa ideia, o estudo de Gutiérrez e Fernández (2020), realizado em escolas de Bogotá e Cáli (Colômbia), explica que os professores encaram de forma negativa a Inclusão de alunos com alguma “incapacidade” nas escolas regulares, não demonstrando nenhum entusiasmo em relação a essa possibilidade.

Conforme exemplifica a investigação de Tuval (2014), realizada em duas escolas primárias de Israel, o viés de normalização destacado no parágrafo anterior também afeta os alunos com alguma dificuldade de aprendizagem. Neste caso, sem pensar nas diferenças apresentadas entre os alunos, em vez de modificar ou adaptar a forma como os conteúdos são aplicados, pratica-se a estratificação dos discentes, o que implica na separação daqueles que não obtêm sucesso em atingir certos parâmetros estabelecidos para um trabalho com outro professor. É importante perceber o fato de que o estudante poderia retornar à sala regular se conseguisse o desenvolvimento necessário, porém, conforme nos aponta o autor, a tarefa se torna hercúlea quando se pensa que, ao ser caracterizado como “incapaz”, o

aluno continua a carregar o peso desta marca durante toda sua trajetória escolar.

Já estudos que destacam as representações sobre a Inclusão de grupos tidos como minoritários trazem outros matizes do processo normalizador, embora também ligados à negação da diversidade. É o caso da investigação de Souza, Silva e Santos (2017), que demonstra a forma negativa com a qual os professores encaram a diversidade sexual, implicando em práticas docentes que contribuem para a homofobia no ambiente escolar.

Há, também, uma pesquisa na Romênia, desenvolvida por Brault *et al.* (2019), sobre a Inclusão educacional de meninas ciganas. Esta indica um processo de invisibilização cultural do povo cigano frente aos outros alunos, mascarado por um discurso homogeneizador por parte dos docentes de que “todos os alunos são iguais”, o que implica na ausência de práticas docentes adaptadas à realidade desta etnia.

Por fim, destaca-se um estudo argentino de Di Piero (2019) que demonstra uma representação docente saudosista, meritocrática e, também, homogeneizadora sobre os jovens (representação negativa sobre esta faixa etária), que implica em exclusão destes alunos da fase equivalente ao ensino médio naquele país.

Em qualquer dos casos, o fato de a representação docente sobre a Inclusão ser ainda amparada no viés da normalização/integração/modelo médico, apresenta relação com uma identidade docente tradicional, que se acomoda em práticas pedagógicas pouco inovadoras (DI PIERO, 2019; GARNIQUE-CASTRO, 2012; LIMA; MACHADO, 2011; MACHADO; SIQUEIRA, 2020; MORALES, 2011; TUVAL, 2014), além de sofrer forte influência do discurso neoliberal, que prega a igualdade dentro de uma forte lógica econômica e meritocrática (DI PIERO, 2019; ENS; EYNG; GISI, 2016; LOBATO, 2017; SOUZA; SILVA; SANTOS, 2017; SOUZA, 2020).

Sobre o discurso e a prática

Um relativo descompasso entre o discurso e a prática docentes também é um fator bastante manifesto nos artigos analisados. Desta maneira, conforme nos indicam Garnique-Castro e Gutiérrez-Vidrio (2012), apesar de muitos professores expressarem em seus discursos que se consideram inclusivos, apresentam práticas não inclusivas (normalizadoras), como explicitou o tópico anterior.

Um dos motivos que os autores apontam como amparo para a constatada ambiguidade é uma fala docente enviesada em dois discursos: um deles, o discurso oficial, expresso na legislação vigente e na produção acadêmico-científica, que, por sua vez, teve forte influência do movimento inclusivo pós-Salamanca (UNESCO, 1994). Na contramão disso, conforme já citado, existe outro discurso, que abarca um contexto educativo voltado ao mercado e à meritocracia. Sendo assim, de acordo com o que citam Ens, Eyng e Gisi:

A educação se efetiva num contexto caracterizado pelas contradições e tensões entre a inclusão da diversidade, prevista nas políticas educacionais e a exclusão produzida pela extrema valorização dos índices, da performatividade nas mesmas políticas. (ENS; EYNG; GISI, 2016, p. 107)

No olho desse furacão de conceitos e pressões distintas, a depender de como o professor enxerga a normatividade da situação em que se encontra em determinado momento, ele acaba por dar vazão a ações menos inclusivas e diferentes de seus discursos.

Apesar de ser uma característica notória em vários dos estudos revisados, a pesquisa de Tuval

(2014)⁶, por conta de uma proposta metodológica etnográfica que agregou desde entrevistas com docentes até observações sistemáticas das salas de aula em escolas israelenses, acaba por fornecer um panorama mais claro dessa realidade, bem como de seus efeitos. Neste sentido, o estudo se deparou com o fato de que o discurso aberto dos professores era inclusivo, enquanto suas práticas eram de estratificação, de forma que os alunos com dificuldade de aprendizagem eram classificados e separados em salas especiais.

Para lidar com essa ambivalência apontada pelo autor, os professores desenvolviam estratégias que serviam para camuflar a realidade, para conciliar o inconciliável. Uma destas estratégias foi nomeada pelo autor como “mais do mesmo”, em que simplesmente repetia-se, vez após vez, o mesmo conteúdo e da mesma forma para as crianças “mais fracas”, garantindo um tratamento que demonstrasse uma igualdade superficial, mas que reforçava a estratificação. Outra estratégia, nomeada de “o caminho certo”, negava a diversidade ao passo que o professor justificava seu modo de ensinar como o melhor e único caminho possível para determinado objetivo. Tem-se, ainda, a forma como as salas especiais eram nomeadas: uma de “sala do desafio” e outra de “sala da integração”, para dar-lhes uma conotação positiva apesar de seu caráter segregador.

Conforme Tuval (2014, p. 19), a incompatibilidade entre a Inclusão declarada pelos professores e sua prática passa a ser “resolvida com o auxílio de um sistema de representações sociais que neutraliza qualquer ameaça ao seu profissionalismo, pois criam uma realidade camuflada na qual podem funcionar”.

Além da confusão gerada por conceitos distintos, outra questão que influencia a situação de descompasso aqui tratada é o fato de que o professor, como parte da sociedade, também carrega consigo os preconceitos estruturais alimentados por ela (APABLAZA, 2014; DI PIERO, 2019; FRAGOSO; CASAL, 2012; GARNIQUE-CASTRO, 2012;).

Neste sentido, apesar do discurso favorável à Inclusão, existe uma negatividade implícita em relação a ela, que acaba por se materializar na prática. Fragoso e Casal (2012), por exemplo, explicam que é pouco provável que os professores realizem adaptações com base na diversidade, pois consideram que estas estão mais no nível do desejável do que do possível. Já Apablaza (2014) destaca certa dificuldade dos professores em aplicar a Inclusão, sendo a diversidade entendida como um obstáculo. Gutiérrez e Fernández (2020) indicam falta de entusiasmo dos professores com práticas que tenham a diferença como condição aceita e valorizada. Por fim, destaca-se o exposto por Fettback e Baldin (2014), quando citam que o docente que é obrigado a aplicar uma Inclusão na qual não acredita acaba por adotar estratégias que confirmem sua tese.

É possível inferir, então, que a prática docente talvez esteja mais fortemente guiada pela representação vigente da sociedade do que pelo discurso inclusivo que sustentam.

Obstáculos para a Inclusão: desculpa ou fato?

Permeando as representações sociais dos professores sobre a Inclusão, também aparecem obstáculos que são apresentados como dificultadores do processo, dentre os quais destacam-se a formação (inicial e continuada), tida como ineficiente pelos docentes; a falta de apoio dos órgãos governamentais, traduzida na falta de políticas públicas e de fornecimento de materiais/estruturas que auxiliem a efetivação da Inclusão na escola; e a falta de apoio das famílias.

6 Artigo original em língua inglesa. Os termos do artigo usados nesta revisão apresentaram tradução livre nossa.

No que diz respeito à formação docente ineficiente, este obstáculo para Inclusão é apontado nas representações dos professores nas pesquisas de Apablaza (2014), Farias e Campos (2017), Fragoso e Casal (2012), Garnique-Castro e Gutierrez-Vidrio (2012), Gutiérrez e Fernández (2020), Morales (2011), Musis e Carvalho (2010), Silva *et al.* (2019), Souza (2020) e Ujii e Zych (2010). Além disso, em um estudo sobre a Inclusão de alunos com síndrome de Down, Vieira *et al.* (2015) indicaram, em seus resultados, que os professores não sabiam o que fazer com estes discentes na classe e que lhes faltavam meios pedagógicos que facilitariam o processo educativo. Souza, Sousa e Gonçalves (2020) apontam para um sentimento de incapacidade por parte dos professores relacionado a uma formação que não os prepara para a realidade de sala de aula.

Assim como a questão da formação ineficiente, a falta de apoio dos órgãos governamentais é um problema que aparece nas representações dos docentes em vários dos artigos revisados (APABLAZA, 2014; DIAS; GONÇALVES; FONSECA, 2020; FARIAS; CAMPOS, 2017; GARNIQUE-CASTRO; GUTIERREZ-VIDRIO, 2012; MUSIS; CARVALHO, 2010; SILVA *et al.*, 2019; SOUZA; SOUSA; GONÇALVES, 2020; UJII; ZYCH, 2010). Segundo Gutiérrez e Fernández (2020), os professores representam a Inclusão como algo que foi imposto pelo governo, sem que este fornecesse as condições necessárias para que ela ocorresse de forma adequada, algo que torna os professores descrentes em relação às práticas inclusivas.

Por fim, as representações dos professores sobre a Inclusão ainda indicam a falta de apoio das famílias para sua efetivação, conforme explicam as investigações de Feetback e Baldin (2014), Lobato (2017) e Silva *et al.* (2019). Em um estudo sobre a Inclusão de alunos com transtornos mentais, Farias e Campos (2017) apontam para uma representação negativa dos professores sobre o apoio das famílias, pois estas não cumpriam seu papel, levando o aluno para um acompanhamento fornecido fora da escola (indicação de um viés de normalização), às vezes por falta de condição, mas também por falta de clareza em relação à situação.

Além de indicar os obstáculos que aparecem nas representações dos professores, os artigos revisados também discutem sua possível origem. Alguns deles apontam, por exemplo, para uma atitude de resistência à mudança por parte dos docentes. Ujii e Zych (2010, p. 61) explicam que, ao citar os obstáculos para a Inclusão, o educador “está apenas deixando vir à tona as concepções incrustadas no arcabouço da dominação e resistência à mudança da situação que está posta”. Corroborando isso, Morales (2011), nos resultados de sua pesquisa, cita que a concepção do professorado está relacionada a uma cultura escolar pouco permeável, à desmotivação, além de à pouca disposição a mudanças e inovação. Sendo assim, de certa forma, os artigos passam a mensagem de que uma mudança na atitude dos docentes em prol de um trabalho mais inclusivo ajudaria a vencer os obstáculos apontados.

No entanto, há investigações que tomam um caminho complementar ao discutir a questão acima. Souza, Sousa e Gonçalves (2020), por exemplo, diferente dos estudos citados no parágrafo anterior, explicam que há, sim, um esforço dos professores em favor da Inclusão, porém, este é minado pelos obstáculos já apontados, pois provocariam um sentimento de desamparo e ineficácia do docente diante da situação. Neste sentido, Garnique-Castro (2012) explica que a posição do professor diante da Inclusão está relacionada aos seus sentimentos de medo e frustração. Por fim, Gutiérrez e Fernández (2020) explicam que a falta de apoio se torna um fator crucial, pois, somada ao aumento de demanda de trabalho imposta ao docente pelos processos inclusivos, traria dificuldades que gerariam no professor um sentimento negativo sobre a Inclusão. Nesses casos, a mudança de atitude por parte dos professores aconteceria conforme estes

tivessem maior apoio para vencer os obstáculos discutidos.

Em síntese, no entendimento dos autores, a origem representacional dos obstáculos apontados pelos docentes para a efetivação dos processos inclusivos varia entre uma linha de pensamento que culpabiliza o professor pelo fracasso da Inclusão escolar – apontando uma pretensa falta de atitude positiva perante a mesma – e outra que entende os obstáculos citados como reais e causadores de um sentimento de desamparo docente em relação às questões inclusivas.

Propostas para formação inicial e continuada

Apesar da discussão suscitada no tópico anterior quanto à origem representacional dos obstáculos para a inclusão, os artigos analisados parecem apresentar concordância quando sugerem que parte importante da solução para o problema da efetivação da Inclusão na escola passa por uma formação docente eficiente.

Neste sentido, Souza (2020) explica que a formação deve ser significativa para mudar as representações dos docentes sobre o tema, de modo que não seja pragmática ou conteudista, mas que busque quebrar barreiras atitudinais (GARNIQUE-CASTRO, 2012; GUTIÉRREZ; FERNÁNDEZ, 2020; UJIIE; ZYCH, 2010) e que forneça estratégias que ajudem os professores a lidarem de maneira adequada com a questão (SILVA, *et al.*, 2019).

Dias, Gonçalves e Fonseca (2020) sugerem uma alteração substancial na formação docente inicial (graduação), com mudanças nas metodologias, na organização e no planejamento de aulas e atividades, nas adaptações curriculares e nos sistemas de avaliação, enfatizando o respeito à diversidade e o olhar ao outro em sua singularidade. Já Azevedo e Cerqueira (2015) apontam para a formação em nível de pós-graduação como um possível caminho. Outros autores propõem que a formação deveria se concretizar em espaços de reflexão proporcionados não apenas no contexto universitário, mas também por grupos de formação continuada dentro da própria escola, baseados em situações emergentes da própria ação docente (FETTBACK; BALDIN, 2014; FRAGOSO; CASAL, 2012; MACHADO; SIQUEIRA, 2020; VARGAS; PORTILHO, 2018).

Por fim, dentre os estudos analisados, há os que indicam que a mudança na formação passaria pela inserção, na graduação ou nos cursos de pós-graduação, de disciplinas específicas que discutiriam melhor questões geradoras de exclusão (disciplina de “Corpo, Gênero e Sexualidade”, por exemplo), de ações educacionais que reconhecessem diferenças linguísticas e comunicacionais de certos grupos (pessoas com deficiência auditiva ou visual, por exemplo), além da parceria com organizações não-governamentais ligadas a grupos excluídos (LOBATO, 2017; SOUZA; SILVA; SANTOS, 2017).

Retornando ao problema...

A questão norteadora desta revisão sistemática inquiria o seguinte: As representações sociais dos professores sobre o objeto Inclusão estão amparadas em qual paradigma histórico: Teológico, Médico/Científico ou da Complexidade? Há concomitância de representações baseadas em nuances dos diferentes paradigmas ao mesmo tempo? Neste sentido, após análise aprofundada dos textos, percebe-se que as representações dos professores aparentam forte engajamento com os preceitos do paradigma Médico/Científico.

No tópico “Sobre a deficiência e a questão das ‘minorias’: representações sobre a Inclusão no Brasil e em outros países”, por exemplo, é nítida a relação que os docentes fazem entre processos inclusivos predominantemente com o público formado pelos alunos com deficiência (SOUZA, 2020). Conforme já destacado, esta representação apenas reforça um processo de rotulação desses alunos em determinadas categorias e especificidades (LIMA; MANTOAN, 2017). Assim, em vez de um foco nas potencialidades desses estudantes, o que se tem é um destaque naquilo que lhes falta. Em decorrência disso, tornam-se privilegiados os processos normalizadores do paradigma Médico/Científico, sendo necessário corrigir e amenizar um pretenso problema antes de poder ensinar. Além disso, como os alunos sem deficiência, em tese, não apresentam tais “carências”, podem ser sujeitos de processos educacionais homogeneizados, em que se ignoram diferenças étnicas, de gênero ou outras.

Os tópicos seguintes – “Representação voltada à normalização”, “Sobre discurso e prática” e “Obstáculos para a Inclusão: desculpa ou fato?” – tornam a associação das representações docentes sobre a Inclusão ao paradigma Médico/Científico ainda mais inequívoca, uma vez que destacam diversos exemplos de significações voltadas à incapacidade dos estudantes público-alvo dos processos inclusivos (GUTIERREZ; FERNANDEZ, 2020; LIMA; MACHADO, 2011; TUVAL, 2014; VARGAS; PORTILHO, 2018;), além de atitudes negativas frente à Inclusão voltada a questões étnicas e de gênero (BRAULT, *et al.*, 2019; DI PIERO, 2019; SOUZA; SILVA; SANTOS, 2017). São significações e atitudes que, quando confrontadas com exigências legais e normas sociais, produzem descompassos entre discurso e prática, além do levantamento, por parte dos educadores, de uma série de obstáculos para a efetivação de processos educacionais inclusivos.

No entanto, a ideia de que possa haver uma concomitância de diferentes representações no período de tempo em que vivemos não pode ser descartada. Apesar dos quase 30 anos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e das decorrentes mudanças em leis e estruturas educacionais, transformações em termos de representações sociais tendem a levar mais tempo (ABRIC, 2000), não acontecendo de forma linear, além de serem dependentes de como os sujeitos entendem o contexto que determina a norma da situação em que se encontram (CAMPOS, 2021). Sendo assim, comportamentos relacionados ao (aparentemente predominante) paradigma Médico/Científico podem conviver com práticas associadas ao paradigma da Complexidade e, até mesmo, com alguns baseados em resquícios do paradigma Teológico.

Considerações finais

Debruçar-se sobre o conhecimento por meio de uma revisão de literatura é algo que Robert Yin (2016) cita como desejável, pois leva a uma reflexão maior sobre o tema, além de apresentar lacunas que podem ser investigadas em pesquisas posteriores. Neste sentido, o presente trabalho se propôs à busca de um panorama de estudos sobre as Representações Sociais que os professores têm sobre a Inclusão dentro do contexto educacional.

Alguns temas se mostraram mais salientes nos artigos, como são os casos de: a) Prevalência de temas relacionados à Inclusão de pessoas com deficiência em artigos brasileiros, contrastando com os artigos do exterior com um olhar mais amplo para as questões relacionadas à Inclusão; b) Representações dos professores sobre a Inclusão, entendendo-a sob o viés da normalização; c) Representações descompassadas, contrapondo um discurso inclusivo com uma prática não-inclusiva; d) Obstáculos para a Inclusão e suas

origens representacionais; e e) Formação docente inicial e continuada como parte importante da solução do problema.

Cada um dos tópicos tratados dá margem para importantes aprofundamentos, inclusive quando mantido o olhar sob a lente da Teoria das Representações Sociais. Pode-se discutir, por exemplo, se o discurso dos professores e a origem representacional dos obstáculos por eles apontados não estariam mascarados por uma possível zona muda, ou seja, talvez o discurso “politicamente correto” esteja obscurecendo as verdadeiras representações dos docentes sobre a Inclusão (ABRIC, 2005).

Os estudos analisados dão margem, ainda, a um maior aprofundamento sobre as questões ligadas à formação docente (inicial ou continuada). Neste caso, apesar de não terem objetivo propositivo quanto a esta questão, podem servir de ponto de partida para maior imersão no tema. Tem-se a possibilidade de, por exemplo, verificar quais estratégias poderiam melhorá-la a ponto de proporcionarem uma mudança de representação dos professores (FLAMENT, 1994). Poderia uma formação baseada num viés complexo, como exemplificado no Ensino para a Compreensão (EpC) (GIMENEZ; CORREIA, 2015; GIMENEZ; SILVA, 2014), ser marcante o suficiente para mudar representações sobre um tema tão caro quanto a Inclusão?

Além dos cinco temas destacados na exploração conceitual realizada na presente revisão, uma análise em nível metodológico demonstrou a prevalência de estudos qualitativos e com poucos sujeitos pesquisados. Sendo assim, há lacunas que podem ser preenchidas por estudos de natureza mista (quali-quantitativa ou quanti-qualitativa), que possibilitem um olhar macroscópico sobre o tema, ao passo que trabalhem com maior número de sujeitos.

Quanto às fragilidades e limitações da presente investigação, pode-se dizer que estão relacionadas, principalmente, à escolha pelo recorte determinado pelo tema pesquisado.

Por exemplo, a escolha da palavra “Inclusão” como parâmetro da revisão sistemática, pode ter deixado de fora artigos que tratam indiretamente dela pelo seu oposto, ou seja, a ‘Exclusão’. Esta pode ser uma das explicações por uma predominância de temas relacionados a pessoas com deficiência nos artigos selecionados.

Outra questão diz respeito à escolha pela Teoria das Representações Sociais como parâmetro de busca, opção que atende determinado viés, porém, pode deixar de fora outras linhas conceituais que tratam de como se formam as significações humanas sobre determinados temas. Pode-se afirmar, ainda, que os resultados de uma revisão discorrem sobre uma realidade pontual, não podendo ser generalizados a uma totalidade das representações dos docentes da Educação Básica.

Enfim, muitas são as reflexões e os caminhos proporcionados por estudos baseados nas Representações Sociais dos professores sobre a Inclusão. Espera-se que o panorama traçado aqui sirva de inspiração para essa temática tão rica e fértil e que, ao tratar deste assunto, seja possível contribuir para o fomento de representações e, por consequência, práticas pedagógicas, de fato, inclusivas.

Referências

ABRIC, J-C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, D. (Ed.) **Les représentations sociales**. 4 ed., Paris: Presses Universitaires de France, p. 187-203, 1994.

- ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2 ed., Goiânia: AB Editora, p. 27-38, 2000.
- ABRIC, J-C. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, p. 23-34, 2005.
- ALMEIDA, S. A.; MENDES, C. B. Q.; CAMPOS, P. H. F. Práticas educativas e as representações sociais elaboradas por professores sobre alunos com déficit intelectual, dificuldades de aprendizagem e o transtorno do espectro autista. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 138-168, 2017.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: Aspectos teóricos e aplicação à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 18-43, janeiro/junho, 2008.
- APABLAZA, M. S. Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v.40, n. 1, p. 7-24, 2014.
- ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe Publicações, p. 37-60, 2004.
- AZEVEDO, K. R.; CERQUEIRA, T. C. S. Jovens com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio. **Psicologia e Saber social**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 34-51, 2015.
- BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 23, n.1, p. 24-34, 2011.
- BIANCHETTI, L.; BERMAN, M. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Coord.). **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania**. 12 ed., Campinas: Papirus, 2014.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394)**. Brasília: Centro Gráfico, 1996.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 21 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 21 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEF, 2017.
- BRAULT, E. *et al.* L'inclusion des jeunes filles roms dans le système scolaire roumain, enquête de terrain à Craiova. **Revista Universitară de Sociologie**, Craiova, v.15, n.1, p. 61-78, 2019.
- CAMPOS, P. H. F. As práticas sociais e seu "contexto". In: ROSO, A. *et al.* (Orgs.) **Mundos sem fronteiras: Representações Sociais e práticas psicossociais**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2021, p. 122-156.

- DIAS, E. F. M.; GONÇALVES, J. P.; FONSECA, M. V. A. T. Diversidade e deficiência: Discursos da comunidade escolar sobre o processo de Inclusão em escolas de ensino comum. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-13, 2020.
- DI PIERO, E. Miradas docentes sobre los jóvenes y las jóvenes como “otros indeseables” en secundarias universitarias en La Plata. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 17, n. 1, p. 269-283, 2019.
- ENS, R. T.; EYNG, A. M.; GISI, M. L. Justiça escolar em um contexto de contradições: as representações de estudantes de licenciatura. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 103-124, 2016.
- FARIAS, I. S.; CAMPOS, D. T. F. Representações Sociais do Aluno Portador de Transtorno Mental e sua Inclusão na Escola: a visão de professores do ensino fundamental. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 95-119, 2017.
- FETTBACK, C. S.; BALDIN, N. O contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: as vozes dos professores e dos familiares na rede municipal de ensino de Joinville (SC). **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 17, p. 167-186, 2014.
- FLAMENT, C. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: ABRIC, J-C. (Ed.) **Pratiques sociales et représentations**. 1 ed., Paris: Presses Universitaires de France, p. 37-57, 1994.
- FRAGOSO, F. M. R. A.; CASAL, J. Representações Sociais dos Educadores de Infância e a Inclusão de Alunos com necessidades Educativas Especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 527-546, 2012.
- GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, 2020.
- GARNIQUE-CASTRO, F. Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. **Perfiles Educativos**, Ciudad do México, v. 34, n. 137, p. 99-118, 2012.
- GARNIQUE-CASTRO, F.; GUTIÉRREZ-VIDRIO, S. Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. **Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v. 4, n. 9, p. 577-593, 2012.
- GIMENEZ, R. O percurso da Educação Física adaptada: do paradigma teológico a uma prática inclusiva. In: GIMENEZ, R.; FREITAS, A. (Coord.). **Educação Física inclusiva na educação básica: reflexões, propostas e ações**. Curitiba: CRV, 2015, p. 15-26.
- GIMENEZ, R.; CORREIA, W. R. O ensino para a compreensão: considerações sobre a formação docente para a educação física na educação básica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 29, p. 9-17, 2015.
- GIMENEZ, R.; MANOEL, E. J. Comportamento Motor e deficiência: implicações para a pesquisa e intervenção. In: TANI, G. **Comportamento Motor Humano: aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Koogan, 2005.
- GIMENEZ, R.; SILVA, M. H. A. Formação de professores para a educação básica: revisitando concepções e práticas pedagógicas por meio do prisma de teorias da complexidade. **Revista @mbienteeducação**, v. 7, p. 266-274, 2014.
- GORCZEWSKI, C.; MARTIN, N. B. **A Necessária Revisão do Conceito de Cidadania: Movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011.
- GUTIÉRREZ, M. F.; FERNÁNDEZ, L. M. Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiante con discapacidad. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 22, e13, p. 1-14, 2020.
- JODELET, D. Représentations sociales: um domaine en expansion. In: JODELET, D. (Ed.). **Les représentations sociales**. 4 ed., Paris: Presses Universitaires de France, p. 31-61, 1994.
- LIMA, M. C. A. B.; MACHADO, M. A. D. As Representações Sociais dos licenciados de Física referentes à inclusão de deficientes visuais. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p.119-131, 2011.

- LIMA, N. S. T.; MANTOAN, M. T. E. Notas sobre inclusão, escola e diferença. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, v.19 n.4 p. 824-832, 2017.
- LOBATO, H. K. G. Dizeres de uma professora sobre a escolarização de surdos no contexto da Inclusão escolar em Breves-Pará. **Periferia: educação, cultura & comunicação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 223-242, 2017.
- MACHADO, M. S.; SIQUEIRA, M. Ensino de Ciências e Inclusão: Representações Sociais de professoras do Ensino Fundamental II. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 22, p. 1-23, 2020.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORALES, P. Las representaciones de los docentes en los procesos de construcción identitarios de las personas sordas dentro de su educación. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 37, n. 2, p. 161-180, 2011.
- MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MUSIS, C. R.; CARVALHO, S. P. Representações Sociais de professores acerca do aluno com deficiência: A prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 201-217, 2010.
- REINKE, C. A. *et al.*. Homossexualidade masculina e suas marcas históricas. **MÉTIS: história & cultura**, Caxias do Sul, v. 16, n. 31, p. 275-290, 2017.
- SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 2002.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Wva, 1997.
- SAVAREZZI, G. R.; GIMENEZ, R. Educação corporal na perspectiva da inclusão social. In: CARREIRA FILHO, D.; CORREIA, W. R. (Orgs.) **Educação corporal: entre anúncios e denúncias**. 1 ed. Curitiba: CRV, v. 17, p. 45-64, 2016.
- SILVA, A. S. *et al.*. Discursos dos professores do apoio educacional especializado sobre inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, p. 73-95, 2019.
- SOUZA, S. C. M. A representação social da inclusão na formação de professores. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1420-1444, 2020.
- SOUZA, A. M. B; SOUSA, C. P; GONÇALVES, H. M. Representação social e inclusão: lidando com a diferença. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1015-1037, 2020.
- SOUZA, E. J.; SILVA, J. P.; SANTOS, C. Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 519-544, 2017.
- TUVAL, S. Teachers Living with Contradictions: Social Representations of Inclusion, Exclusion and Stratification in Israeli Schools. **Papers on Social Representations**, Lisboa, v. 23, p. 10.1-10.25, 2014.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial de Educação Especial. 1994.
- UJIE, N. T.; ZYCH, A. C. Concepções de coordenadoras de CMEI e o paradigma da inclusão na educação da primeira infância. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 1, p. 54-63, 2010.
- VALA, J. Representações Sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Orgs.) **Psicologia Social**. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, p. 353-384, 1993.
- VARGAS, A.; PORTILHO, E. M. L. Representações sociais e concepções epistemológicas de aprendizagem de Professores da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.3, p. 359-372, 2018.
- VIEIRA, S. C. M. *et al.* Representações sociais dos professores no ensino-aprendizagem do adolescente com Síndrome de Down. **Crítica Educativa**, Sorocaba-SP, v. 1, n. 2, p. 187-199, 2015.

YIN, R.K. **Pesquisa Qualitativa do início ao Fim**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

Recebido em: 22/12/2022.

Aceito em: 19/06/2023.