



## V ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DO VALE DO SÃO FRANCISCO

"Educação Matemática em diálogo: construindo redes na parceria Universidade-Escola"

### Um estudo das Representações Sociais da Aprendizagem de Matemática de Estudante com Transtorno do Espectro Autista Compartilhadas por Professores

Victor Louis Rosa de Souza <sup>1</sup>

**Resumo:** O debate sobre a inclusão escolar no Brasil tem se intensificado e gerado polarização, especialmente no campo da educação especial, onde se discute a emergência de um novo paradigma capaz de transformar a realidade de crianças e jovens com necessidades educacionais específicas. O aumento de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino tem mobilizado a comunidade escolar em torno de estratégias de inclusão, mas, apesar das diretrizes legais e políticas públicas, a escola ainda se apresenta como um espaço desafiador para esses alunos, gerando apreensão entre professores, auxiliares e familiares. Nesse contexto, este estudo buscou responder à questão de como *professores de Matemática da Educação Básica percebem a inclusão de estudantes com TEA e de que forma essa compreensão influencia sua prática docente*, tendo como objetivo analisar as representações sociais sobre o aprender Matemática por esses estudantes. A pesquisa, fundamentada na Teoria das Representações Sociais e na Teoria do Núcleo Central, foi desenvolvida em duas etapas, iniciando-se com um estudo piloto e avançando para o estudo principal. A coleta de dados ocorreu por meio de um teste de associação livre aplicado a 200 professores, sendo 90 de Matemática e 110 de outras disciplinas. Os resultados revelam que os docentes reconhecem os estudantes com TEA como protagonistas e demonstram preocupação com sua inclusão social, mas tendem a relegar a aprendizagem matemática a um plano secundário, evidenciando a necessidade de formação continuada e de práticas pedagógicas que articulem inclusão e ensino-aprendizagem de forma integrada.

**Palavras-chave:** Inclusão, Estudante com TEA, Transtorno Autístico, Representações Sociais, Aprendizagem de Matemática.

#### 1. Introdução

A educação, em suas múltiplas dimensões, constitui-se como um direito fundamental orientado pelos princípios de liberdade, igualdade e solidariedade, sendo dever do Estado e da família assegurar o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996). No campo da educação inclusiva, o debate sobre a escolarização de pessoas com deficiência tem se intensificado, sobretudo diante dos desafios impostos pela inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino. A Política Nacional de Educação Especial

<sup>1</sup> Escola SESI João Gilberto; victor\_louis@hotmail.com.

na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), fundamentada em documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), reafirma o direito desses estudantes à escolarização, mas a efetivação desse direito ainda enfrenta barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais.

O TEA, classificado como transtorno do neurodesenvolvimento, caracteriza-se por dificuldades na comunicação social e por padrões de comportamento específicos (APA, 2013), o que exige práticas pedagógicas diferenciadas e formação docente adequada. No entanto, pesquisas apontam que professores da Educação Básica, em especial os de Matemática, muitas vezes se sentem despreparados para atender às necessidades desses estudantes, o que compromete tanto a aprendizagem quanto a inclusão escolar (FERREIRA, 2012; LANDIM, 2018).

Diante desse cenário, este estudo busca compreender como professores de Matemática da Educação Básica percebem a inclusão de estudantes com TEA e de que forma essas percepções influenciam sua prática docente. Para tanto, adota-se como referencial a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1961), que permite analisar os significados socialmente construídos e compartilhados sobre o objeto em questão. O objetivo geral é analisar as representações sociais de professores da Educação Básica acerca da aprendizagem matemática de estudantes com TEA, desdobrando-se em três objetivos específicos: identificar tais representações, examinar as estratégias didáticas utilizadas e investigar como essas representações afetam a ação docente.

## **2. O Conceito de Autismo: Evolução do Diagnóstico**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é atualmente compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação e interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Embora relatos de comportamentos semelhantes ao autismo remontem ao século XVIII, a descrição científica consolidou-se apenas em 1943, com Leo Kanner, e em 1944, com Hans Asperger,

que identificaram manifestações clínicas distintas, mas convergentes para o que hoje se reconhece como espectro autista.

Ao longo das décadas, o conceito de autismo passou por diversas reformulações. No DSM-III (1980), surgiu a categoria “Autismo Infantil Precoce”. No DSM-IV (1994), o autismo foi incluído no grupo dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, ao lado da Síndrome de Asperger e outros quadros relacionados. A grande mudança ocorreu com o DSM-5 (2013), que unificou essas categorias sob a denominação Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo a heterogeneidade clínica e introduzindo a classificação por níveis de suporte necessários (leve, moderado e severo).

Mais recentemente, o DSM-5-TR (2022) manteve a definição de TEA, mas refinou os critérios diagnósticos, exigindo que todos os subitens do domínio da comunicação social estejam presentes para confirmação do diagnóstico. Essa alteração busca maior precisão, embora tenha gerado debates sobre o risco de exclusão de casos mais sutis. Paralelamente, a CID-11 da OMS, adotada oficialmente no Brasil em 2023, também consolidou o termo TEA, enfatizando a avaliação dimensional e a necessidade de considerar fatores contextuais, culturais e ambientais no diagnóstico.

Atualmente, a prevalência estimada pelo CDC (2023) é de 1 em cada 36 crianças, reforçando a importância do diagnóstico precoce e de políticas públicas de inclusão. No Brasil, a Lei nº 13.861/2019 determinou a inclusão de perguntas sobre autismo no Censo Demográfico, o que permitirá dados mais precisos sobre a população com TEA e sua distribuição regional.

Assim, a evolução do conceito de autismo reflete não apenas avanços científicos, mas também mudanças sociais e políticas, que deslocaram a compreensão do autismo de uma condição restrita a descrições clínicas para um espectro amplo, multidimensional e que exige respostas educacionais, sociais e de saúde integradas.

## **2.1 A Aprendizagem de Matemática Por Estudantes com Deficiência e, em Particular, com TEA**

Embora a literatura não considere necessariamente o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma deficiência, para efeitos legais no Brasil essas pessoas são reconhecidas como público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2012), o que garante seu direito à escolarização em classes comuns. Nesse contexto, a Matemática se apresenta como um campo de desafios, pois historicamente foi concebida como disciplina de alta complexidade e seletividade, contribuindo para índices elevados de evasão e reprovação.

Segundo Mantoan (2006), as escolas passaram por um processo de democratização que ampliou o acesso de novos grupos sociais, mas muitas vezes mantiveram práticas pedagógicas tradicionais, o que perpetua formas de exclusão. Para Souza e Oliveira (2009), a Educação Inclusiva exige que o magistério reconheça que ensinar a todos não significa ensinar da mesma forma, com os mesmos objetivos e instrumentos avaliativos. Assim, a escola precisa rever suas práticas para que o ambiente seja efetivamente inclusivo.

No caso da Matemática, além da preocupação com o domínio conceitual, é necessário considerar as especificidades individuais dos estudantes, especialmente aqueles com TEA, cujas características demandam estratégias diferenciadas. Nesse sentido, a Educação Matemática e a Educação Inclusiva compartilham o propósito de promover condições de aprendizagem mais equitativas, combatendo processos históricos de exclusão e assegurando oportunidades justas de participação e desenvolvimento (Landim; Maia; Souza, 2017).

### **3. Teoria das Representações Sociais**

A Teoria das Representações Sociais foi formulada por Serge Moscovici, em 1961, a partir de uma crítica ao conceito de representações coletivas desenvolvido por Émile Durkheim. Ao propor esse novo conceito, Moscovici buscou superar a rigidez da noção durkheimiana, considerando as especificidades e variações do pensamento coletivo, bem como a necessidade de compreender a realidade em suas múltiplas dimensões — físicas, sociais e culturais. Para o autor, as representações sociais não são produzidas por um único grupo, mas emergem da

interação entre diferentes coletividades que compõem a sociedade (Moscovici, 2003).

O propósito central da teoria é responder a questões fundamentais como: “Quem sabe e de onde sabe?”; “O que e como sabe?”; “Sobre o que sabe e com quais efeitos?” (Jodelet, 2001). Essas indagações são essenciais para a compreensão dos fenômenos sociais, sobretudo no campo educacional, pois permitem analisar não apenas os processos de construção do conhecimento, mas também o sentimento de pertencimento e inserção dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

No âmbito escolar, Maia (2009) destaca a relevância da teoria para ampliar os conhecimentos que a escola deve considerar ao promover a aprendizagem. Isso porque a teoria das representações sociais possibilita compreender os saberes, crenças, valores, atitudes, sentimentos e práticas que circulam na comunidade escolar, reconhecendo que a escola não se limita ao saber científico, mas é atravessada por múltiplas formas de conhecimento.

Com o intuito de aprofundar a análise das relações entre práticas sociais e representações sociais, Jean-Claude Abric, em 1976, desenvolveu a Teoria do Núcleo Central. Segundo o autor, toda representação social se organiza em torno de dois subsistemas: o sistema central e o sistema periférico. É a partir dessa estrutura que se define o conteúdo e a organização da representação. O núcleo central, em particular, é determinado pela natureza do objeto representado, pelo tipo de relação estabelecida entre o grupo e esse objeto e pelo conjunto de valores e normas que caracterizam o grupo social.

De acordo com Abric (2000), o núcleo central exerce duas funções fundamentais: a função geradora, responsável por atribuir sentido aos demais elementos da representação, criando ou transformando seus significados; e a função organizadora, que assegura a coerência e a convergência entre os elementos que compõem a representação social.

#### **4. Aspectos Metodológicos**

Neste estudo, a coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário de associação livre, instrumento amplamente utilizado em pesquisas fundamentadas na Teoria das Representações Sociais. O questionário foi estruturado em duas partes complementares. A primeira teve como objetivo levantar o perfil dos participantes, contemplando informações como sexo, idade, formação acadêmica e área de atuação profissional. A segunda parte buscou identificar as representações sociais acerca do estudante com deficiência no contexto escolar.

O procedimento da associação livre consiste em apresentar ao participante uma palavra ou expressão que funciona como termo indutor. A partir desse estímulo, o sujeito deve registrar, de forma espontânea, as palavras ou expressões que lhe vêm imediatamente à mente. Em seguida, solicita-se que o participante realize a hierarquização dos termos evocados, atribuindo-lhes uma ordem de relevância conforme sua percepção.

Para a análise das representações sociais, é fundamental considerar tanto a frequência de ocorrência dos elementos evocados quanto o grau de importância atribuído a cada um deles. Com base nesses dois critérios, Abric (2005) propôs um modelo de organização que permite identificar a estrutura da representação social, distinguindo elementos centrais e periféricos. Essa sistematização possibilita compreender não apenas o conteúdo, mas também a forma como os significados se articulam dentro de um grupo social, conforme ilustrado no Quadro 1.

**Quadro** – Análise das evocações hierarquizadas segundo Abric (2005)

FREQUÊNCIA	IMPORTÂNCIA	
	CASA 1 Zona do Núcleo Central	CASA 2 Primeira periferia
CASA 3 Elementos contrastes	CASA 4 Segunda periferia	

Participaram desta pesquisa 200 professores, sendo que a grande maioria do grupo de Matemática e professores de áreas diversas escolas públicas. Para a coleta de dados, utilizou-se o questionário de associação livre, no qual foi empregada como expressão indutora a frase: “Aprendizagem de Matemática do

Estudante Autista.”. A partir desse termo, os participantes evocaram palavras e expressões de forma espontânea, permitindo a identificação de elementos representativos de suas concepções.

A organização e o tratamento dos dados foram realizados com o auxílio da ferramenta computacional openEvoc, desenvolvida por Hugo Cristo Sant’Anna no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Segundo Sant’Anna (2012), o openEvoc foi concebido com o

propósito de oferecer recursos que otimizam a coleta, o processamento, a análise e a visualização de dados provenientes de pesquisas baseadas na Teoria das Representações Sociais, possibilitando maior precisão e sistematização na interpretação dos resultados.

## **5. Resultados da Pesquisa**

A análise dos questionários revelou que os professores enfrentam dificuldades significativas para atuar de forma coerente em sala de aula quando há estudantes com deficiência. Entre os principais desafios citados estão: falta de formação adequada, ausência de experiência prévia com diferentes deficiências, carência de apoio governamental e insuficiência de materiais pedagógicos adaptados.

O estudo teve como finalidade compreender como a escola está interpretando a inclusão de estudantes com deficiência no ensino de Matemática, com atenção especial aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e de que forma essa compreensão pode impactar o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, foi realizado um estudo piloto, a fim de observar como o termo indutor se comportaria na prática.

No que se refere ao perfil dos participantes, foram aplicados 200 questionários, sendo 110 respondidos por professores de Matemática e 90 por professores de outras disciplinas. A maioria dos participantes é do sexo masculino (55,5%). Quanto à faixa etária, 34,5% possuem mais de 38 anos. Em relação à titulação, 62,6% são especialistas, e 43,5% possuem mais de 10 anos de experiência docente.

**Quadro – Características dos participantes**

PERFIL		FREQ	%
Área de Atuação	Ensino de Matemática	110	55%
	Disciplinas Diversas	90	45%
Maior Titulação	Graduação	14	7%
	Especialização	125	62,6%
	Mestrado	48	24%
	Doutorado	13	6,5%
Gênero	Masculino	111	55,5%
	Feminino	89	44,5%
Faixa Etária	18 a 24 anos	5	2,5%
	25 a 31 anos	55	27,5%
	32 a 38 anos	71	35,5%
	Acima de 38	69	34,5%
Tempo de Atuação	Menos de 5 anos	23	11,5%
	5 e 10 anos	87	43,5%
	Acima de 10 anos	90	45%

Fonte: Autor

A análise desta etapa fundamenta-se na observação das respostas de cada grupo diante das expressões indutoras apresentadas por meio do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Como ponto inicial, destacam-se os 20 termos de maior frequência identificados na pesquisa. A tabela a seguir organiza o campo semântico associado ao termo indutor “pessoa com deficiência”,

**Quadro :** Campo Semântico das RS de Estudante com Transtorno do Espectro Autista Aprender Matemática

Professor disciplinas Diversas (300)		Professor de Matemática. (700)	
PALAVRA	$F_A$	PALAVRA	$F_A$
Inclusão	45	Inclusão	85
Dedicação	15	Respeito	35
Respeito	17	Paciência	34
Aprendizagem	12	Empatia	30
Adaptação	11	Aprendizagem	26
Amizade	10	Dedicação	23
Empatia	10	Adaptação	17
Desafio	7	Equidade	16
Recursos	7	Dificuldade	15
Habilidade	7	Atenção	13
Estudante	6	Amor	12
Ensino	6	Conhecimento	13
Persistência	5	Estudante	11
Cuidar	4	Família	10
Essencial	4	Autista	11
Metodologia	3	Concreto	10
Professor	3	Didática	10
Jogos	4	Disciplina	9
Atendimento	4	Formação	9
Cognitiva	4	Interação	9

Fonte: Produção do autor. O número entre parênteses representa o total de evocações do grupo.

A análise das evocações relativas ao termo indutor “Estudante com Transtorno do Espectro Autista Aprender Matemática” revelou que os participantes, tanto professores de Matemática quanto de outras áreas, reforçam a inclusão como

elemento central do processo educativo. Termos como respeito, dedicação, adaptação e atenção foram recorrentes, indicando que os docentes reconhecem a necessidade de estratégias diferenciadas para favorecer a aprendizagem desse público.

De modo geral, os dois grupos convergem no discurso da capacidade, enfatizando que o estudante com TEA pode aprender Matemática, desde que sejam garantidas condições adequadas de ensino. A palavra inclusão destacou-se como a mais frequente, configurando-se como ponto de convergência entre os participantes e revelando a centralidade desse conceito no imaginário docente.

## 5.2 As Representações Sociais Dos Professores Sobre A Pessoa Com Deficiência Na Escola

A análise do termo indutor “Estudante autista aprender Matemática” mostrou que professores de Matemática e de outras áreas compartilham percepções semelhantes. O núcleo central das representações sociais é formado por seis elementos: inclusão, paciência, dificuldade, atenção, desafio e adaptação. Esses termos revelam que os estudantes com TEA são vistos como parte de um processo de inclusão que exige dedicação, cuidado e estratégias diferenciadas para evitar a evasão escolar.

**Quadro** : Frequência das evocações e grau de importância

		ORDEM DE EVOCAÇÃO < 2,5		ORDEM DE EVOCAÇÃO ≥ 2,5		
		Casa 1 – Elementos centrais		Casa 2 – 1ª Periferia		
FREQUÊNCIA ≥ 1,0%	5,43%	Inclusão	1,93	1,91%	Dedicação	3,53
	3,32%	Paciência	2,18	1,71%	Conhecimento	2,82
	1,81%	Dificuldade	2,06	1,61%	Empatia	3,19
	1,81%	Atenção	2,44	1,61%	Aprendizagem	2,86
	1,11%	Desafio	1,73	1,41%	Equidade	3
	1,11%	Adaptação	2,09	1,21%	Respeito	3
		Casa 3 – Zona de Contraste		Casa 4 – 2ª Periferia		
FREQUÊNCIA < 1,0%	0,8%	Autista	2,13	0,9%	Interação	3
	0,8%	Perseverança	1,5	0,8%	Acompanhamento	2,63
	0,6%	Difícil	1,5	0,7%	Oportunidade	2,86
	0,6%	Metodologia	2	0,6%	Didática	2,5
	0,5%	Amor	1	0,6%	Habilidade	2,5
	0,5%	Cuidado	1,4	0,6%	Matemática	2,5

Fonte: Produzido pelo autor a partir do openEvoc | Frequência mínima: 1%

A análise do Quadro evidencia que o núcleo central das representações sociais sobre o “estudante com Transtorno do Espectro Autista aprender Matemática” é constituído por seis elementos principais: inclusão, paciência, dificuldade, atenção, desafio e adaptação. Esses termos estruturam-se a partir de

valores e normas que orientam o imaginário dos professores, conferindo sentido às demais evocações periféricas e de contraste (ABRIC, 2003).

As dificuldades relatadas pelos docentes aproximam-se das já identificadas em outras pesquisas (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2009; FIORINI, 2011; RODRIGUES, 2012), mas, apesar dos obstáculos, observa-se uma tendência em incluir os estudantes com TEA nas aulas de Matemática. A categorização por frequência e importância indica que esses estudantes são percebidos como um desafio no processo de inclusão, exigindo maior cuidado e dedicação por parte dos educadores para evitar a evasão escolar.

O destaque da palavra inclusão, como a mais frequente e de maior ordem de evocação, revela a preocupação dos professores em garantir que a escola seja capaz de atender a todos, em consonância com a perspectiva de Mantoan e Prieto (2006), segundo a qual a inclusão requer tratamentos diferenciados para restituir a igualdade rompida por práticas segregadoras.

## **6. Considerações Finais**

Os demais elementos do núcleo central reforçam a necessidade de saber lidar com estudantes com TEA, enquanto a primeira periferia evidencia a preocupação com a formação docente, considerada essencial para criar condições adequadas de aprendizagem em Matemática. Já os elementos periféricos e de contraste reiteram que a inclusão, embora necessária, é também um desafio contínuo, que demanda incentivo, apoio familiar, atenção e sensibilidade por parte da escola e dos professores.

Este estudo buscou compreender como professores de Matemática da Educação Básica percebem a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de que forma essa compreensão afeta sua prática docente. A investigação foi motivada tanto pela experiência profissional em sala de aula quanto pela vivência pessoal com um familiar com TEA, o que evidenciou os desafios enfrentados pelos professores diante de um público cada vez mais presente nas escolas.

Constatou-se que, muitas vezes, os docentes ainda se apoiam em padrões gerais da turma, o que pode levar à exclusão de estudantes que não se enquadram nesses moldes. A trajetória histórica descrita por Sasaki (2010) — exclusão, segregação, integração e inclusão — mostra que, embora avanços tenham sido alcançados, preconceitos e despreparo docente ainda dificultam a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva (MAZZOTTA, 2005; DIAS; SANTOS, 2010).

Os resultados apontam progressos importantes: as representações sociais de professores e estudantes caminham no sentido da inclusão, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos alunos com deficiência. Contudo, permanecem lacunas significativas quanto à formação docente e às condições institucionais que garantam o direito de aprender em igualdade de oportunidades.

Conclui-se que a inclusão escolar de estudantes com TEA é um processo em construção, que exige não apenas mudanças atitudinais, mas também políticas de formação, apoio pedagógico e enfrentamento de preconceitos. Assim, reforça-se a necessidade de novos estudos que aprofundem a compreensão desse fenômeno e contribuam para a consolidação de uma Educação Matemática inclusiva, justa e equitativa.

## 7. Referências

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, 2000. p. 27-38.

ALBUQUERQUE, E. R.; MACHADO, L. B. **Resistências e impossibilidades nas representações sociais de inclusão de professoras.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., 2009, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2009. p. 1-15.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-V. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BELISÁRIO JÚNIOR, J. F.; CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento.** Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2009-2010.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, 2015.

DIAS, M. B. **Manual de direito das famílias.** 10. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

GARDOU, C. **As situações de deficiência no processo de escolarização: desafios da Europa.** Revista Lusófona de Educação, v. 14, p. 20-43, 2009.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão.** In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais.* Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

LANDIM, E.; MAIA, L. S. L.; SOUSA, W. P. A. **Representações sociais de estudante cego aprender matemática.** Educação Matemática em Revista, Brasília, v. 22, n. 54, p. 67-80, 2017.

MAIA, L. S. L. Vale a pena ensinar Matemática. In: BORBA, R.; GUIMARÃES, G. (org.). **A pesquisa em Educação Matemática: repercussões na sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 13-57.

MAZZOTTA, M. J. S.; SOUSA, S. M. Z. L. **Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira.** Estilos da Clínica, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image, son public.** Paris: PUF, 1961.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SOUZA, S. F.; OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes.** In: SEMANA ANUAL DA ANPEd, 32., 2009, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2009.