

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

Representações sociais de docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência: um estudo exploratório

Michelle Siqueira Weyne Vieira , Kaline da Silva Lima, Luciana Maria Maia

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12986>

Submetido em: 2025-08-13

Postado em: 2025-08-15 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

**Representações sociais de docentes sobre a inclusão escolar de estudantes com
deficiência: um estudo exploratório**

**Social Representations of Teachers Regarding the Inclusion of Students with Disabilities:
An Exploratory Study**

Título abreviado: "Representações Sociais de Docentes sobre Inclusão Escolar"

Michelle Siqueira Weyne Vieira
Universidade de Fortaleza
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8698-9187>
E-mail: michwv@gmail.com

Kaline da Silva Lima
Universidade de Fortaleza
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6127-5815>
E-mail: kalinelima8@gmail.com

Luciana Maria Maia
Universidade de Fortaleza
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5127-7876>
E-mail: lucianamaia@unifor.br

Agradecimentos: Este artigo é derivado da dissertação desenvolvida no mestrado em psicologia do programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP), da linha de pesquisa em Processos Psicossociais e Relação Pessoa Ambiente, articulado com o Laboratório de Estudos sobre Processos de Exclusão Social (LEPES), com apoio financeiro da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-CE. Os dados foram coletados em escolas da Rede Municipal de Fortaleza.

Resumo

Este estudo investigou as representações sociais de professores da rede municipal de Fortaleza sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência, considerando diferenças entre docentes da Sala de Aula Regular (SR) e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), bem como a relação dessas representações com a prática docente. Participaram 104 professores, sendo 54 da SR e 50 da SRM, com idades entre 25 e 60 anos, de ambos os gêneros e com diferentes tempos de experiência na educação inclusiva. Utilizou-se a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), com a frase indutora “Quando pensa em inclusão de alunos com deficiência, quais as cinco primeiras palavras que vêm à sua mente?”, e um questionário sobre práticas pedagógicas. Os dados foram analisados por meio do software IRaMuTeQ, utilizando análise prototípica para identificar os elementos centrais e periféricos das representações sociais. Os resultados foram interpretados com base na Teoria das Representações Sociais na perspectiva de Moscovici e Abric, e identificou que os grupos compartilham um núcleo central comum das representações, composto por “respeito”, “acolhimento” e “acessibilidade”. Entretanto, professores da SR enfatizaram barreiras e desafios cotidianos, bem como aspectos afetivos e de participação familiar, enquanto os da SRM destacaram legislação, direitos e especificidades do público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, adotando uma perspectiva mais técnica e normativa. A discussão indica que tais diferenças refletem as demandas e funções distintas de cada contexto de atuação, influenciando a forma como a inclusão escolar é concebida e implementada, reforçando a importância de políticas e formações docentes continuadas.

Palavras-chave: Representações sociais; Inclusão educacional; Professores; Deficiência; Estudantes.

Abstract

This study investigated the social representations of municipal school-teachers in Fortaleza regarding the inclusion of students with disabilities, considering differences between teachers in Regular Classrooms (RC) and Multifunctional Resource Rooms (MRR), as well as the relationship between these representations and teaching practice. A total of 104 teachers participated, 54 from RC and 50 from MRR, aged between 25 and 60 years, of both genders and with varying lengths of experience in inclusive education. The Free Word Association Technique (FWAT) was applied, using the stimulus phrase “When you think about the inclusion of students with disabilities, what are the first five words that come to mind?”, along with a questionnaire on pedagogical practices. Data were analyzed using the IRaMuTeQ software, employing prototypical analysis to identify the central and peripheral elements of the social representations. The results were interpreted based on Social Representations Theory from the perspective of Moscovici and Abric, and indicated that both groups share a common central core in their representations, composed of “respect,” “welcoming,” and “accessibility.” However, RC teachers emphasized barriers and everyday challenges, as well as affective aspects and family participation, whereas MRR teachers highlighted legislation, rights, and the specificities of the target population of Specialized Educational Assistance, adopting a more technical and normative perspective. The discussion suggests that such differences reflect the distinct demands and functions of each teaching context, influencing how school inclusion is conceived and implemented, and reinforcing the importance of continued policies and teacher training.

Keywords: Social representations; Educational inclusion; Teachers; Disability; Students.

A inclusão escolar tem ganhado destaque no cenário educacional brasileiro, acompanhada por um aumento significativo no número de estudantes com deficiência matriculados na educação básica da Rede Municipal de Educação de Fortaleza. Segundo o Censo Escolar de 2023, aproximadamente 1,7 milhão de estudantes com deficiência estão matriculados, o que representa cerca de 3,7% do total de matrículas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2024). Apesar dos avanços no acesso, persistem desafios significativos relacionados à infraestrutura, à formação de docentes e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, pois, como afirma Mantoan (2017), não se trata de integrar esse estudante dentro de um contexto educacional segregador, mas de desenvolver uma prática que aproxime as diferenças entre os alunos no contexto de uma educação inclusiva.

A inclusão escolar refere-se à prática de assegurar que todos os estudantes tenham a oportunidade de participar plenamente do sistema educacional. Nesse contexto, conforme destacado por Mantoan (2015), a escola necessita se reinventar, considerando as necessidades de todos os alunos. A fim de alcançar a inclusão nas escolas, não basta apenas inserir novos estudantes, classes sociais, perspectivas inclusivas, se o padrão de conhecimento e visão de mundo se mantiver inalterado, segregando os alunos entre “normais” e “diferentes”.

Nesse contexto, diante do número crescente de estudantes com deficiência matriculados na rede de ensino, a temática da inclusão está adquirindo uma maior relevância, tanto no cenário do ensino e da aprendizagem quanto no avanço das leis e documentos norteadores, como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e a Lei nº13.146/2015-Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Esta última tem como objetivo assegurar e

promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e a cidadania.

Considera-se pessoa com deficiência, de acordo com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu Art.2º, aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. O principal objetivo da educação inclusiva é promover a equidade e igualdade de oportunidades, reconhecendo o valor único de cada indivíduo (MEC/SEESP, 2001).

Diante disso, a inclusão escolar de estudantes com deficiência é uma questão central nas políticas educacionais e nos debates pedagógicos contemporâneos. No entanto, a implementação dessa inclusão depende de uma série de fatores, dentre eles, as representações sociais que os professores constroem acerca da diversidade e da inclusão dessas pessoas no contexto educacional. Há, portanto, a necessidade de investigar e conhecer sobre como se estrutura as Representações Sociais dos professores do ensino básico em relação à inclusão dos estudantes com deficiência no ambiente escolar, tanto aqueles que trabalham na Sala de Aula Regular (SR) quanto na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que promovem o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Esse estudo está ancorado na Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Moscovici (1981, 2001, 2003, 2005), que propõe que as representações que habitam a esfera do senso comum podem ser analisadas como ciência, pois tudo o que percebemos do mundo são respostas a estímulos do ambiente no qual vivemos, sendo uma forma de conhecimento que visa a transformar o que é estranho em algo familiar, através da agregação da novidade a estrutura de conhecimento já existente. De acordo com Moscovici (2015), as

representações sociais são estruturas individuais de conhecimento construídas no coletivo que orientam as pessoas que fazem parte de um grupo em um determinado momento. Assim, é possível afirmar que as representações sociais sobre a inclusão das pessoas com deficiência refletem o contexto histórico, como também nas discussões das políticas públicas e sociais.

Conforme Abric (2003), uma representação social se constitui como um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões, atitudes, com dois subsistemas, que é o central e o periférico, onde a Teoria do Núcleo Central (TNC) de Abric (1998), que sustenta a hipótese de que toda representação social está organizada em torno de duas estruturas: o núcleo central, caracterizado sua estabilidade, e o sistema periférico, por seu caráter flexível e mutável.

O presente estudo se situa nas áreas da Psicologia Social e da Educação com foco de investigar a estrutura das representações sociais dos professores da educação básica do município de Fortaleza sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência. Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo compreender como se estrutura a representação social de professores da rede municipal de ensino sobre a inclusão de estudantes com deficiência a luz da Teoria das Representações Sociais e da Teoria do Núcleo Central. Além disso, procura-se investigar possíveis diferenças nessas representações entre docentes que atuam em salas regulares (SR) e aqueles vinculados às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por fim, pretende-se discutir de que maneira essas representações se articulam às práticas pedagógicas, analisando como influenciam o planejamento, a interação e as estratégias utilizadas pelos professores para promover ou limitar a participação plena e a aprendizagem dos estudantes com deficiência no contexto escolar.

Método

Tipo de Estudo

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, transversal de natureza exploratória, descritiva que está usando como estratégia de investigação uma pesquisa de campo com os professores do ensino básico da rede municipal de Fortaleza.

Participantes

Participaram do estudo 1 um total de 104 professores da rede pública de Fortaleza, com idades entre 28 e 68 anos ($m = 46,7$; $dp = 8,74$), sendo a maioria feminina (94,2%). Grande parte da amostra se autodeclarou parda (51%), seguido de branca (37,5%) e preta (10,6%). Uma pequena parcela (1,0%) não definiu sua etnia/raça. Uma minoria possui deficiência (9,2%). Dentre essas pessoas com deficiência, a maioria (60%) apresenta TEA (Transtorno do Espectro Autista), 20% Deficiência visual, 10% Deficiência Física, 10% Fibromialgia. As(os) participantes foram recrutadas(os) a partir de uma amostragem não-probabilística, por conveniência. O convite para participação foi realizado nas redes sociais e em grupos de professores do município, por meio do aplicativo de troca de mensagens WhatsApp.

Instrumentos

Um formulário online foi aplicado com os seguintes instrumentos:

Questionário sociodemográfico - perguntas influenciando idade, gênero, etnia/raça e município.

Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP; Abric, 2003). A TALP correspondeu às 5 (cinco) palavras, quantidade justificada pelo objetivo da pesquisa e com base nos estudos de Coutinho e Bú (2017), que afirmam que numa pesquisa correlacional e qualitativa, quanto mais respostas evocadas prontamente, melhores serão os dados obtidos para análise e estabelecer correlações, solicitadas aos participantes a respeito de uma pergunta ou palavra geradora/indutora. No caso deste estudo foi realizada a seguinte pergunta: “Quando pensa

em inclusão de alunos com deficiência, quais as cinco primeiras palavras que vem à sua mente? Por favor, coloque as palavras na ordem em que as pensou.”

Questionário de práticas docentes - Composto por perguntas como tempo de atuação, formação profissional, cursos, tipo de sala de aula (SRM ou SR), se considera a formação continuada importante, e classificação do próprio conhecimento sobre educação inclusiva, dificuldades encontradas na prática na perspectiva da inclusão e as estratégias e recursos para incluir os estudantes com deficiência.

Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados teve início em agosto de 2024 de forma online, com auxílio da plataforma digital Google Forms, por meio da qual os(as) professores(as) acessaram e registraram sua resposta no formulário. Previamente à coleta de dados, solicitou-se aos participantes a concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e posteriormente os participantes foram direcionados ao formulário de pesquisa. Ressalta-se que essa etapa da pesquisa seguiu o recomendado pelas resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A coleta só foi iniciada após aprovação do projeto de pesquisa no comitê de ética, sob parecer nº 6.848.382 e CAAE de número: 78826624.9.0000.5052

Análise de dados

Os dados coletados pela TALP foram tabulados no Microsoft Excel. As palavras evocadas passaram por análise prototípica utilizando o software IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). A análise prototípica é uma técnica desenvolvida pelo campo de estudo das representações sociais (Sá, 1996) proveniente da TALP e tem como base o cálculo da frequência (F) e ordem média de evocações (OME), gerando quatro quadrantes: 1) o núcleo central; 2) primeira periferia; 3)

zona de contraste; e 4) segunda periferia. O primeiro quadrante (superior esquerdo) refere-se ao núcleo Central (NC), e se destaca por apresentar evocações de frequências altas e uma baixa ordem de evocação. No segundo quadrante (superior direito), temos a Primeira Periferia (PP), que concentra evocações com alta frequência, mas que não foram tão prontamente evocadas. O terceiro quadrante (inferior esquerdo), refere-se à Zona de Contraste (ZC), formada por palavras que foram prontamente evocadas, porém com frequência abaixo da média. No quarto quadrante (inferior direito), temos a Segunda Periferia (SP), composta por evocações de menor frequência e maior ordem de evocação (Camargo & Justo, 2013).

As palavras mencionadas pelos participantes passaram por um processo de lematização e foram contabilizados por meio do programa IRaMuTeQ e utilizou-se a função matriz do programa. Ainda, foi conduzida uma Análise de Similitude, com o objetivo de explorar de modo comparativo a organização relacional do conteúdo lexical presente nas entrevistas das professoras da SR e SRM. Essa análise utiliza o modelo matemático da Teoria dos Grafos, que permite representar visualmente vocábulos que, além de mais frequentes, estão semanticamente associados a outros termos no corpus analisado, revelando a estrutura do discurso dos participantes.

Além disso, realizou-se análises descritivas (frequências absolutas e relativas) executadas para os demais questionários. Para realizar análises descritivas com frequências absolutas e relativas para os demais questionários. Palavras sinônimas, plurais *versus* singulares foram padronizadas, e palavras compostas foram conectivas com *underline*.

Resultados

Perfil da Amostra

Observou-se que pouco mais da metade são professores que responderam à pesquisa

atuam em salas de aula regulares (54,8%), enquanto 44,2% trabalham em salas de recursos multifuncionais. O tempo de atuação variou entre 4 anos a 40 anos ($m = 18,15$; $dp = 8,6$). Predominou na formação inicial o curso de pedagogia com 91,3% dos participantes, sendo 76,9% com especialização. Observou-se que uma grande parte dos professores participantes realizaram algum curso sobre o tema inclusão escolar (80,8%) e todos consideram importante a formação continuada para sua atuação na prática docente para contribuir com o processo de inclusão escolar.

Análise Prototípica

O Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) foi utilizado com o objetivo de entender a estrutura das representações sociais dos professores acerca da inclusão de estudantes com deficiência. Os resultados geraram ao todo 520 evocações. Nesta análise, é possível visualizar os principais elementos que estruturam as representações sociais dos professores sobre a inclusão de estudantes com deficiência.

A análise prototípica indicou que a frequência média das evocações foi de 5,76 e a ordem média de evocações foi 2,86. Os resultados distribuíram -se nos quatro quadrantes teóricos, como disposto na Tabela 1.

Tabela 1

Estrutura das representações sociais dos professores sobre inclusão de estudantes com deficiência (Amostra Geral)

F. Alta	Núcleo Central (NC) F > 5,85 OME < 2,86			Primeira Periferia (PP) F > 5,85 OME > 2,86		
	Evocações	(F)	(OME)	Evocações	(F)	(OME)
	Respeito	37	2,4	Empatia	33	2,9
	Acolhimento	25	2,0	Amor	15	2,9
	Desafio	16	2,6	Equidade	11	3,5
	Acessibilidade	11	1,6	Oportunidade	8	3,5
	Direitos	11	2,8	Superação	8	3,5
	Igualdade	10	2,7	Paciência	8	3

	Dificuldade	9	2,0	Autismo	8	2,9
	Inclusão	9	1,8	Adaptação	7	3,3
	Integração	7	2,6	Conhecimento	7	3,4
	Apoio	6	2	Compromisso	6	3,5
	Incluir	6	2,7			
F. Baixa	Zona de Contraste (ZC)			Segunda Periferia (SP)		
	F < 5,85 OME < 2,86			F < 5,85 OME > 2,86		
	Evocações	(F)	(OME)	Evocações	(F)	(OME)
	Autonomia	5	2,8	Resiliência	5	3,8
	Aceitação	5	1,8	Dedicação	5	3,4
	Responsabilidade	4	2,7	Busca	4	3,5
	Atenção	3	2,7	Formação	4	3,8
	Interação	3	2,3	Luta	4	3,5
	Cuidado	3	2,7	Diversidade	4	3,8
	Suporte	3	1,7	Aprendizagem	4	4,2
	Ajuda	2	2,5	Deficiência	3	3,7
	Coragem	2	2,5	Limitações	3	4,7
	Sensibilidade	2	2,5	Solidariedade	3	3,3
				Socialização	3	3,3
				Família	3	3,7
				Informação	3	3,7

Nota. Frequência (F); Ordem de evocação média (OME).

No primeiro quadrante as palavras de maior frequência e prontamente evocadas representam o núcleo central das representações sociais de professores sobre inclusão de estudantes com deficiência, com as palavras “respeito”, “acolhimento”, “desafio”, “acessibilidade”, “direitos”, “igualdade”, “dificuldade”, “inclusão”, “integração”, “apoio” e “incluir”. Esse quadrante indica o que tem de mais rígido nas representações, ou seja, mais estável e normativo (Jodelet, 1989), sugerindo que a inclusão é percebida como um direito e um dever moral, sustentado por valores como acolhimento, respeito e apoio.

Essa visão central pode estar relacionada ao compromisso institucional e às políticas de inclusão, que reforçam essas concepções, ou até uma visão mais romantizada da inclusão. Mas também a inclusão remete a desafios e dificuldades que podem estar no cotidiano escolar.

No segundo quadrante (superior direito) tem-se na primeira periferia palavras com

alta frequência e alta ordem média de evocação, ou seja, não foram prontamente lembradas: “empatia”, “amor”, “equidade”, “oportunidade”, “superação”, “paciência”, “autismo”, “adaptação”, “conhecimento” e “compromisso”. Devido essas palavras não serem prontamente evocadas, isso sugere que, embora esses conceitos sejam importantes, eles não estão no cerne das representações (Moscovici, 2001), mas refletem práticas e valores que precisam ser mais reforçados no cotidiano escolar. A presença de termos como "Superação" e "Autismo" também indica uma preocupação crescente dos professores com a diversidade de condições e necessidades específicas dos estudantes com transtorno do espectro autista (TEA).

No terceiro quadrante (inferior esquerdo) tem-se a zona de contraste da representação social, que contém elementos prontamente evocados, porém com frequência abaixo da média: “autonomia”, “aceitação”, “responsabilidade”, “interação”, “cuidado”, “suporte”, “ajuda”, “coragem” e “sensibilidade”. Esse dado evidencia que, embora esses elementos sejam importantes, há uma certa tensão ou incerteza em relação a como eles devem ser aplicados na prática (Abric, 1994). Exatamente aqueles termos que são fundamentais de serem aplicados na prática e que talvez tenham menos apelo de romantização da educação inclusiva.

Por fim, a segunda periferia (inferior direito) indica elementos com menor frequência e maior ordem de evocação: “resiliência”, “dedicação”, “busca”, “formação”, “luta”, “diversidade”, “aprendizagem”, “deficiência” e “limitações”. Esse quadrante evidencia aspectos das representações que estão em mudança pelo grupo de professores, como a desconstrução de antigos estereótipos. A presença de termos como "Diversidade" e "Aprendizagem" pode sugerir que os professores estão começando a valorizar mais o papel dos estudantes com deficiência como agentes ativos em seu próprio processo de

aprendizagem e inclusão, ao invés de vê-los apenas como receptores passivos de cuidados. Esse quadrante evidencia ainda a percepção da importância e da necessidade de uma formação docente sobre inclusão. As palavras “Luta” e “Busca” mostram ainda a ideia de que a inclusão é uma demanda constante e uma necessidade.

Análises comparativas subsequentes por meio da análise prototípica revelaram que professores de Sala de Aula Regular (SR) e de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) compartilham um núcleo central comum, pautado em respeito, acolhimento e acessibilidade. Contudo, enquanto na SR se destacam elementos ligados a barreiras, desafios e apoio, na SRM sobressaem o foco na legislação (direito) e nas especificidades do transtorno do espectro autista. Essas diferenças refletem a influência direta do contexto de atuação, da formação e do papel social desempenhado por cada grupo docente.

Na primeira periferia, ambos os grupos convergem em empatia e equidade/igualdade, mas divergem nos reforços ao núcleo central: na SR surgem valores afetivos e morais (amor, oportunidade, dedicação), enquanto na SRM aparece “adaptação”, remetendo à prática cotidiana de ajustes pedagógicos. Na zona de contraste, “integração” e “autonomia” são comuns, mas a SR enfatiza o envolvimento pessoal e o esforço pedagógico, e a SRM apresenta tensões entre aceitação, amor e dificuldades. Já na segunda periferia, ambos apontam termos relacionados à busca de conhecimento, mas a SR ressalta o papel das famílias, enquanto a SRM traz “diversidade” e “luta”, sinalizando reconstrução simbólica das práticas.

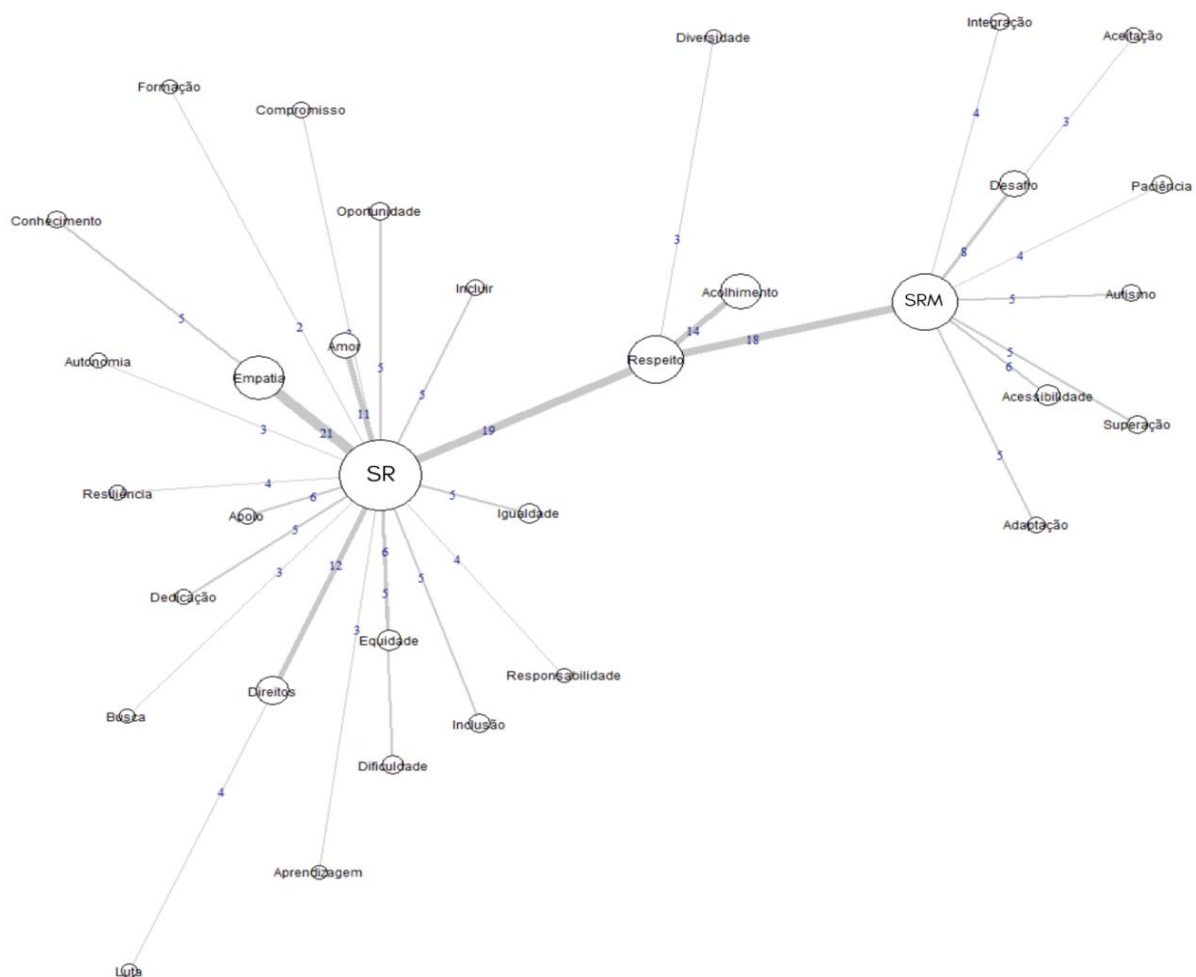
De forma geral, observou-se que os professores da SR estruturam suas representações a partir de valores humanos e desafios cotidianos, com maior peso na dimensão afetiva e moral. Já os docentes da SRM constroem representações mais técnicas e normativas, com ênfase na legislação, nos direitos educacionais e nas adaptações pedagógicas para o público-alvo do AEE.

Análise de Similitude

Com o objetivo de explorar as representações sociais de professores da educação básica sobre a inclusão de estudantes com deficiência, foi realizada uma análise de similitude com base nas evocações coletadas por meio da TALP. A amostra foi dividida entre docentes atuantes em Salas de Aula Regulares (SR) e em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), permitindo comparar os núcleos semânticos predominantes em cada grupo (Figura 1).

Figura 1

Análise de similitude das evocações separada por grupo



A figura gerada pela análise de similitude (Figura 1) evidencia dois principais pólos de organização das evocações, centrados nos grupos “SR” e “SRM”. Esses grupos são conectados

pelo termo “respeito”, que surge como eixo articulador entre os dois grupos, que se liga ao “acolhimento” e à “diversidade”. Essa convergência semântica indica que, independentemente da função exercida, o respeito é entendido como valor essencial para a promoção da inclusão escolar.

No grupo SR as palavras com maior evocação foram “empatia”, que se conecta ao “conhecimento”, “direitos” relacionado à “luta”; e “amor” associado ao “compromisso”. Outros termos são proeminentes, como “apoio”, “inclusão”, “equidade”, “igualdade”. Esse conjunto de evocações reflete uma representação centrada nos princípios normativos e éticos da inclusão, fortemente ancorada em uma perspectiva de justiça social e compromisso docente. Essa configuração representa a ancoragem, ou seja, a inserção de um novo objeto social (a inclusão escolar) em um sistema de valores já familiar ao grupo (como direitos, equidade e empatia). O termo dificuldade conectado à igualdade evidencia que, embora a inclusão seja pautada nesse princípio, há desafios para a sua implementação. O termo “luta”, conectado periféricamente à noção de direitos, sugere uma percepção de enfrentamento cotidiano para garantir a inclusão.

No grupo de docentes das SRM, os termos com maior ocorrência são “desafio”, que se conecta à palavra “aceitação” e “acessibilidade”. Outras palavras que emergem nesse grupo são “adaptação”, “paciência”, “autismo”, “acessibilidade”, “integração” e “superação”. Logo, a ênfase está na dimensão operacional e relacional da inclusão, com foco nas práticas de apoio direto ao aluno com deficiência, nos ajustes necessários ao contexto e nas ações necessárias para promover o pertencimento escolar.

A presença do termo “diversidade” também aponta para uma concepção ampliada, e talvez nova nas RS das professoras sobre a inclusão, que ultrapassa a deficiência e envolve múltiplas diferenças no ambiente escolar. A palavra autismo surge como frequente entre os

docentes das SRM por ser uma demanda constante.

Questionário sobre Práticas Docente

Observou-se que todos(as) os(as) professores(as) consideram importante a formação continuada para sua atuação profissional, seja na sala de aula regular ou na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a fim de contribuir para a inclusão escolar de alunos com deficiência. Além disso, 64,4% dos participantes classificaram seu conhecimento sobre educação inclusiva como razoável, 11,5% consideraram bastante/suficiente, 17,3% avaliaram como pouco e 6,7% como muito pouco, independentemente do tempo de atuação e da titulação.

No questionário sobre a prática docente, os professores responderam inicialmente à pergunta “Quais as maiores dificuldades encontradas na prática para a inclusão de alunos na escola?” Os docentes da sala regular (SR) apontaram como principais desafios a superlotação das turmas e falta de apoio em sala de aula; a Infraestrutura escolar inadequada e recursos insuficientes; a formação insuficiente dos professores; a ausência de profissionais especializados e de apoio multiprofissional; a falta de suporte da gestão escolar e do poder público; o baixo engajamento e suporte das famílias; as dificuldades no planejamento e na adaptação pedagógica; e, finalmente ,as barreiras atitudinais.

Para a mesma pergunta, os professores da sala de recursos multiprofissionais (SRM) relataram como principais desafios a falta de estrutura e de recursos adequados, a carência de profissionais de apoio e de atendimento multidisciplinar na saúde e as dificuldades de parceria e articulação com as famílias. Também mencionaram a superlotação das salas de aula e a sobrecarga dos professores, a formação docente inadequada e insuficiente e a ausência de suporte da saúde e de atendimentos terapêutico, as barreiras atitudinais e a resistência à inclusão por alguns pares, além das demandas de planejamento e adaptação pedagógica das atividades.

Em ambos os grupos (sala regular e sala de recursos multifuncionais), destacaram-se, portanto, a formação insuficiente dos docentes, a superlotação, a falta de recursos adequados, o baixo engajamento familiar e a escassez de profissionais especializados. Contudo, observou-se que os professores da SR enfatizaram com maior veemência a sobrecarga de demandas e a necessidade de apoio de outros profissionais, enquanto os docentes da sala de recursos multiprofissionais apontaram com mais frequência a falta de suporte pela área de saúde e a resistência de alguns pares ao processo da inclusão dos estudantes com deficiência.

No que tange à segunda pergunta “Que estratégias e recursos você utiliza para incluir alunos com deficiência na sala de aula?”, os professores da sala regular (SR) apontaram diversas abordagens: Conhecer o aluno e realizar o planejamento individualizado; adaptar atividades e recursos pedagógicos; empregar estratégias lúdicas e sensoriais ,inclusive com uso de tecnologias; promover adaptações no ambiente para torná-lo mais acessível; trabalhar de forma colaborativa com outros professores e com a família; fomentar a conscientização da comunidade escolar; e estimular a inclusão entre todos os alunos.

Os professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) indicaram como principais estratégias para a inclusão de alunos com deficiência : a adaptação de materiais e atividades flexibilizadas; o uso de estratégias lúdicas e sensoriais com jogos; o conhecimento individualizado de cada aluno; o planejamento individualizado e colaborativo; a colaboração entre professores, profissionais da escola e família; ações de sensibilização e acolhimento; e a realização de ajustes no ambiente escolar para garantir a acessibilidade. Ambos os grupos reconheceram a necessidade de conhecer bem o aluno para traçar estratégias adequadas, mas enquanto o professor da SRM foca em adaptações mais específicas e técnicas pedagógicas especializadas, o professor que atua na SR, busca tornar a inclusão uma prática

cotidiana na dinâmica da turma, promovendo interação e socialização entre alunos.

Na terceira pergunta: 'Você se sente capacitado(a) para trabalhar com alunos com deficiência?', os professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), demonstraram uma conscientização sobre a necessidade de aperfeiçoamento contínuo, reconhecendo que a inclusão exige um processo de construção diária. A partir dessa pergunta acerca da percepção de capacitação, evidenciou-se que entre os professores do AEE, 37,8% se consideram capacitados (Sim), enquanto 37,8% afirmam que não se sentem preparados (Não). Além disso, 24,4% relatam sentir-se parcialmente capacitados (parcialmente), ou seja, reconhecem a necessidade contínua de aprendizado e adaptação. Esses números indicam que há uma divisão significativa na percepção da própria preparação, destacando a importância da formação continuada e do suporte institucional. Alguns depoimentos online via plataforma digital Google Forms do estudo I refletem essa percepção:

Participante 27 (SRM, 2024) observou que "ultimamente, o quantitativo de crianças tem se tornado uma barreira para a qualidade do atendimento do AEE".

Participante 20 (SRM, 2024) "Sim, a cada dia estou me capacitando e buscando conhecimento".

Participante 14 (SRM, 2024) "Cada dia é uma nova construção".

Participante 18 (SRM, 2024) "Não completamente, mas estou tentando na medida do possível, visto que há muitas singularidades envolvidas quando falamos de PcD."

Já os professores da Sala de Aula Regular (SR) apresentaram uma visão mista, alternando entre se sentirem preparados e reconhecerem a necessidade de maior capacitação. Apesar disso, a maioria afirmou estar minimamente apta para atuar com a inclusão, conforme demonstram algumas respostas: "Sim.", "Um pouco.", "Preciso

melhorar.", "Ainda não.", "Em alguns momentos."

Entre estes professores da sala regular, 40,7% se consideram capacitados (Sim), enquanto 37,3% afirmam que não se sentem preparados (Não). Além disso, 22% relataram sentir-se parcialmente capacitados (parcialmente), ou seja, reconhecem a necessidade contínua de aprendizado e adaptação. Por fim, houve um consenso entre os professores sobre a importância da capacitação, com 100% dos participantes reconhecendo a necessidade da formação continuada para aprimorar sua atuação na sala de aula ou na SRM e, assim, contribuir para a inclusão escolar.

Por fim, houve um consenso entre os professores sobre a importância da capacitação, com 100% dos participantes reconhecendo a necessidade da formação continuada para aprimorar sua atuação na sala de aula ou na SRM e, assim, contribuir para a inclusão escolar.

Discussão

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as representações sociais de professores do ensino básico da rede municipal de Fortaleza sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência, à luz da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e da Perspectiva Estrutural de Abric. Os objetivos específicos incluíram identificar e comparar a estrutura dessas representações entre docentes da Sala de Aula Regular (SR) e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), bem como examinar como essas representações trazem implicações nas práticas pedagógicas. Com base dos resultados desta pesquisa, foi possível investigar como a inclusão escolar é percebida e contextualizada pelos professores.

De modo geral, os resultados revelaram que tais representações se organizam em torno de valores normativos e éticos, mas também expressam tensões ligadas aos desafios cotidianos enfrentados na prática docente que diferenciam entre a sala regular e sala de recursos multifuncionais em alguns aspectos. A análise prototípica revelou que o núcleo

central das RS dos professores sobre inclusão inclui termos como "respeito", "acolhimento", "desafio" e "direitos", indicando uma representação ancorada em valores éticos, mas também em desafios práticos. O termo "respeito" foi o mais preponderante nas RS dos dois grupos. Essa convergência configura-se como um elemento de consenso entre os grupos, conforme sugerido por Moscovici (2003) ao descrever o núcleo central como aquele que organiza e estabiliza as representações sociais. A primeira periferia destacou termos como "empatia" e "equidade", enquanto a segunda periferia incluiu "formação" e "diversidade", sugerindo aspectos em transformação.

O Estudo também revelou diferenças nas RS entre professores da SR e da SRM, refletindo distintas experiências, práticas e desafios no processo de inclusão. Entre os professores da SR, os professores destacaram uma visão da inclusão como um direito moral e pedagógico, mas também como uma fonte de dificuldades cotidianas (e.g., turmas numerosas, falta de apoio). Esse dado corrobora com estudos como os de Machado e Albuquerque (2012), que identificaram RS de professores da SR ancoradas em valores humanitários, mas permeadas por sentimentos de despreparo.

Enquanto nos professores da SRM, o núcleo central apresentou ênfase na legislação e nas demandas específicas do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse achado pode ser um indicativo de que professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) estão mais permeados de conhecimentos sobre as leis. O destaque para o autismo se alinha com Camargo e Carvalho (2019), que apontaram o TEA como uma das principais preocupações no AEE, devido à complexidade do atendimento. Um estudo qualitativo conduzido por Silva et al. (2020) também investigou as experiências de professores de SRM no atendimento a alunos com TEA, destacando que os docentes enfrentam desafios relacionados à adaptação de materiais pedagógicos e à necessidade de paciência e resiliência

para lidar com as especificidades de cada aluno. Além disso, os professores nesse estudo relataram que o acolhimento e a construção de vínculos afetivos são fundamentais para promover a integração e o desenvolvimento dos estudantes com TEA.

O estudo de Oliveira e Souza (2021) enfatiza a importância da formação continuada para os professores de SRM, apontando que o conhecimento sobre estratégias de ensino adaptadas e o entendimento das características do TEA são essenciais para o sucesso da inclusão. Os autores ressaltam que a colaboração entre professores da SR e da SRM é crucial para garantir a acessibilidade e a participação ativa dos alunos com deficiência no ambiente escolar.

A análise de similitude também permitiu complementar os achados, demonstrando que o termo “respeito” conectava os dois grupos, funcionando como um eixo semântico comum. Contudo, os termos localizados periféricamente revelam diferenças relevantes. Por exemplo, palavras como “empatia”, “amor” e “compromisso” prevalecem no grupo da SR. Além disso, o termo “Luta” surgiu periféricamente associado a esse grupo, como também defende Mantoan (2003), ao destacar que a inclusão não é um estado alcançado, mas um processo em constante construção e tensionamento dentro das escolas. Enquanto termos como “autismo”, “adaptação” e “acessibilidade” são mais frequentes no grupo da SRM.

Em síntese, observou-se que enquanto os professores da SR veem a inclusão como um processo coletivo e afetivo, os da SRM a encaram como uma ação mais técnica e política, reforçando a necessidade de diálogo entre os atores escolares para uma inclusão efetiva. Evidencia-se que o grupo da SR necessita de mais formação em estratégias inclusivas para além do discurso idealizado, e de estratégias mais estruturais, como a redução de turmas e/ou maior apoio multiprofissional.

Já os professores da SRM requerem recursos especializados e políticas públicas efetivas para lidar com demandas complexas, por exemplo envolvendo o transtorno do espectro autista. As RS indicam maior consciência do capacitismo, mas ainda há desafios na implementação de práticas anticapacitistas (Vendramin, 2019).

Os resultados corroboram estudos como os de Azevedo e Cerqueira (2015), que identificaram RS baseadas em dificuldades e capacitação, e Moreira e Manrique (2014), que apontaram divergências nas percepções docentes sobre inclusão. A presença do termo autismo associada às RS dos professores da SRM reforça achados de Camargo e Carvalho (2019), que destacaram o TEA como uma demanda crescente.

Os resultados também indicaram que a formação continuada dos professores é um elemento decisivo para consolidar práticas verdadeiramente inclusivas. Ela permite que os docentes compreendam as reais necessidades dos alunos, reconheçam suas singularidades e desenvolvam estratégias pedagógicas que promovam a participação e a aprendizagem de todos. A inclusão escolar, portanto, não se reduz à implementação de adequações estruturais e curriculares, exigindo uma transformação mais profunda na mentalidade dos professores e nas concepções pedagógicas que orientam suas ações.

Apesar dos resultados encontrados, esse estudo não está isento de limitações. Uma dessas limitações é que a TALP pode levar a respostas subjetivas e influenciadas pelo contexto imediato, não correspondendo a um estudo mais aprofundado do conteúdo das representações sociais de professores de Fortaleza. Por isso, estudos adicionais, como entrevistas em profundidade, serão fundamentais para melhor compreensão das representações sociais de professores. Além disso, esse estudo focou nas representações de professores, mas a inclusão escolar é uma prática que envolve múltiplos agentes, como gestores, pais, e os próprios estudantes. Como sugestão para estudos futuros destaca-se a

necessidade de ampliação do estudo dessas representações para todos os agentes envolvidos no cotidiano escolar que possa impactar na forma inclusão de pessoas com deficiência é percebida e implementada.

Os achados preliminares dessa pesquisa destacam os valores e crenças dos professores e enfatizam a necessidade de intervenções formativas contínuas. Espera-se que essa pesquisa ajude a construção de ações ancoradas na interpretação do real que desenvolvam práticas ativas rompendo com estratificações dominantes e paradigmas.

Por fim, os resultados reforçam a importância de aprofundar o estudo das representações sociais por meio de entrevistas qualitativas, a fim de compreender com maior profundidade os sentidos atribuídos pelos docentes às práticas inclusivas. Tal abordagem permite captar o conteúdo das representações, incluindo contradições, dilemas e percepções subjetivas que não emergem em outros instrumentos. Refletir sobre essas representações é fundamental para entender como elas influenciam as práticas pedagógicas e a efetividade do processo de inclusão no ensino básico.

Pensar em inclusão é pensar em acolher todos e conviver com suas diferenças. Dessa forma é relevante investigar as Representações Sociais que os docentes têm sobre a inclusão dos alunos, pois essas representações são permeadas pelo conhecimento construídos na interação dos grupos sociais, ressaltando o significado das ideias que cada sujeito apresenta, assim pode-se considerar os processos de diferença social e de desigualdades.

Referências

Abric, J. C. (1998). Abordagem estrutural das representações sociais. *Estudos interdisciplinares de representações sociais*, 2, 27-38.

Abric, J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.

Abric, J. C. (2003). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. Moreira & D. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representações sociais*. Goiânia: AB.

Azevedo, K. R., & Cerqueira, T. C. S. (2015). Jovens com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio. *Psicologia e Saber Social*, 4(1), 34–51. <https://doi.org/10.12957/psi.saber.soc.2015.8049>

Camargo, F. P. de, Carvalho, C. P. de. (2019). O direito à educação de alunos com deficiência: a gestão da política de educação inclusiva em escolas municipais segundo os agentes implementadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 617–634. <https://doi.org/10.1590/S1413-6538251900400006>

Camargo, B. V., & Justos, A. M. (2013). *Tutorial para uso do software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)*. <http://www.iramuteg.org/documentation>

Coutinho, M. P.L., & Bú, E. A. (2017). A Técnica de Associação Livre de Palavras sobre o prisma do Software Tri-Deux-Mots (Version 5.2). *Revista Campo do Saber*, 3(1), 219-243. <https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/72>

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (2015). *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes.

Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. 2015.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?* Summus editorial.

- Mantoan, M. T. E., & Lima, N. S. T. D. (2017). Notas sobre inclusão, escola e diferença. *ETD Educação Temática Digital*, 19(4), 824-832.
<https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8646274>.
- Machado, L. B., & de Albuquerque, E. R. (2012). Inclusão de alunos com deficiência na escola pública: as representações sociais de professoras. *Revista Diálogo Educacional*, 12(37), 1085–1104. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7431>
- Ministério da Educação (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Moreira, G. E., & Manrique, A. L. (2014). Educação inclusiva: representações sociais de professores que ensinam matemática. *Póiesis Pedagógica*, 12(1), 127–149.
<https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/download/31213/16808>
- Moscovici, S. (1981). *As Representações Sociais da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (2001). *Social representations: Explorations in social psychology*. New York: NYU Press.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: Investigações em psicologia social* (11ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Moscovici, S. (2011). *Representações sociais: Investigações em psicologia social* (8ª ed.; trabalho original publicado em 1961). Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. (2015). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: Investigações em psicologia social* (11ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Oliveira, J. S., & Souza, C. R. (2021). *Educação especial e inclusiva: Perspectivas, relatos e evidências*. AYA Editora.

Senado Federal (1988). *Constituição*. Brasília (DF).

Silva, M. A. Pereira, L. F., & Almeida, R. M. (2020). Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24(1), 1–10.

<https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>

Vendramin, C. (2019). *Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo*. In Simpósio

Internacional. Recuperado de <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php->

[/simpac/article/view/4389](https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php-/simpac/article/view/4389)

Documentos que devem ser suprimidos na Revisão por pares

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Declaramos que não possuímos conflitos de interesse financeiros, comerciais, institucionais, pessoais ou de outra natureza que possam influenciar o conteúdo deste trabalho.

A presente pesquisa recebeu financiamento específico em formato de bolsa de mestrado fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

Fortaleza, 14 de agosto de 2025

Michelle Siqueira Weyne Vieira
Kaline da Silva Lima
Luciana Maria Maia

Contribuições de Autoria

1. **Michelle Siqueira Weyne Vieira** realizou as seguintes etapas: Problematização e Conceituação; Análise; Investigação; Metodologia; Redação - rascunho original; Redação - revisão e edição.
2. **Kaline da Silva Lima** realizou as seguintes etapas: Problematização e Conceituação; Análise; Investigação; Metodologia; Supervisão; Redação - revisão e edição, Aprovação final.
3. **Luciana Maria Maia** realizou as seguintes etapas: Supervisão; Redação - revisão e edição, Aprovação final.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- 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 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 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.