



# **INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DE CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES**

Poliana Cavalcante de Souza [\*]; Andreza Maria de Lima [\*\*]

Neste artigo, recorte de uma pesquisa mais ampla, analisamos representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas por professores/as de cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *campus* Olinda e como essas representações orientam práticas de docentes. O referencial é a Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici. O estudo é de natureza qualitativa, e participaram cinco docentes de cursos técnicos subsequentes em Artes Visuais e em Computação Gráfica. A técnica de coleta de informações foi a entrevista semiestruturada. Para a análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática. Nossos resultados evidenciaram que as representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas pelos/as professores/as abrangem práticas docentes que consideram inclusivas, como: acompanhamento pedagógico individual e planejamento flexível. Essas práticas estão atravessadas por conteúdos representacionais de estigmas, barreiras atitudinais, inseguranças e dúvidas. Ressaltamos, assim, que a pesquisa poderá cooperar com os processos de formação continuada e a construção de políticas educacionais inclusivas.

**Palavras-chave:** Inclusão. Representações sociais. Educação Profissional e Tecnológica.

## **INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES: A STUDY ON SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS OF SUBSEQUENT TECHNICAL COURSES**

### **ABSTRACT**

In this article, an excerpt from a broader study, we analyze social representations of inclusion of students with disabilities constructed by teachers of subsequent technical courses at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco (IFPE) – Olinda campus and how these representations guide teaching practices. The framework is the Theory of Social Representations (TRS), proposed by Serge Moscovici. The study is qualitative in nature, and five teachers of subsequent technical courses in Visual Arts and Computer Graphics participated. The data collection technique was the semi-structured interview. For the analysis, we used the Thematic Categorical Content Analysis Technique. Our studies showed that the social representations of inclusion of students with disabilities constructed by teachers encompass teaching practices that they consider inclusive, such as individual pedagogical monitoring and flexible planning. These practices are permeated by representational content of stigmas, attitudinal barriers, insecurities and doubts. We therefore emphasize that research can cooperate with continuing education processes and the construction of inclusive educational policies.

**Keywords:** Inclusion. Social representations. Professional and Technological Education.



## **INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: UN ESTUDIO SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE CURSOS TÉCNICOS POSTERIORES**

### **RESUMEN**

En este artículo, parte de una investigación más amplia, analizamos las representaciones sociales de inclusión de estudiantes con discapacidad construidas por profesores de cursos técnicos posteriores en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Pernambuco (IFPE) – campus de Olinda y cómo estas representaciones orientan prácticas docentes. El referente es la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), propuesta por Serge Moscovici. El estudio es de carácter cualitativo y participaron cinco docentes de cursos técnicos posteriores de Artes Visuales y Computación Gráfica. La técnica de recolección de información fue la entrevista semiestructurada. Para el análisis se utilizó la Técnica de Análisis de Contenido de Categorías Temáticas. Nuestros estudios mostraron que las representaciones sociales de la inclusión de estudiantes con discapacidad construidas por los docentes abarcan prácticas de enseñanza que consideran inclusivas, como el seguimiento pedagógico individual y la planificación flexible. Estas prácticas están impregnadas de contenido representacional de estigmas, barreras actitudinales, inseguridades y dudas. Destacamos, por tanto, que la investigación puede cooperar con los procesos de formación continua y la construcción de políticas educativas inclusivas.

**Palabras clave:** Inclusión. Representaciones sociales. Educación Profesional y Tecnológica.

### **INTRODUÇÃO**

Historicamente, as pessoas com deficiência não se enquadravam no padrão imposto pela sociedade. A negação e a violação dos direitos humanos a esse grupo social resultaram em práticas de exclusão, segregação e integração, até a concepção atual de inclusão. Sasaki (2006) defende que uma sociedade inclusiva implica o desenvolvimento de atitudes que respeitem e reconheçam as diferenças individuais e valorizem a diversidade humana.

A inclusão consiste em uma prática social de reconhecimento e respeito do outro, como pessoa de direitos e liberdades, independentemente de necessidades individuais, etnia/raça, gênero, condição socioeconômica e cultural. Nesse sentido, a inclusão social envolve a transformação das relações na sociedade em que todos os cidadãos possam ter seus direitos não somente garantidos, mas efetivados em distintos espaços sociais.

A inclusão, no contexto educacional, vem exigindo a reformulação dos sistemas educacionais, historicamente constituídos numa perspectiva homogeneizadora/padronizada. Isso porque busca o desenvolvimento integral de todos os discentes, pois reconhece e valoriza as diferenças, as identidades e as potencialidades, no intuito de garantir não somente o acesso, mas a permanência e a aprendizagem com equidade de oportunidades no processo educativo (Mantoan, 2003).



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), destina o Capítulo V para dispor acerca da Educação Especial, compreendendo-a como “modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.” (Brasil, 1996, Art. 58). O Art. 59 prevê que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades educativas. Ainda nesse capítulo, a LDBEN faz referência ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento poderá ocorrer em “[...] classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1996, Art. 58, § 2º).

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o atendimento às pessoas com deficiência encontra-se disposto na Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (Brasil, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O artigo 6º, inciso X, apresenta, como um dos princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o “reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades”.

O ingresso de educandos com deficiência na EPT tende a aumentar devido à promulgação da Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016), ação afirmativa que busca garantir a reserva de 5% das vagas para alunos com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, em substituição à Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), que tratava da reserva de vagas apenas para pretos, pardos e indígenas.

Dados obtidos do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 (Brasil, 2019), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostram um crescimento gradual no número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, especialmente nos anos de 2014 a 2019, no nível médio na forma Subsequente e Concomitante. Em 2014, o percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades incluídos era de 84,3%; em 2018, esse percentual aumentou para 92,2% e, em 2019, para 99,5%.



Em 2008, houve a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), através da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008). A Rede oferece cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação (Brasil, 2008, 2012). A Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderá ser desenvolvida de maneira Integrada, Concomitante ou Subsequente (Brasil, 2004, 2012).

Os Cursos Técnicos Subsequentes são destinados ao educando que concluiu o Ensino Médio. Esses cursos foram constituídos sob a égide profissionalizante de modo tecnicista, com uma formação destinada a atender as demandas do mercado de trabalho (Ramos, 2014; Ciavatta, Ramos, 2011; Saviani, 2007). Todavia, no contexto dos IFs, o papel da EPT se contrapõe a essa vertente, pois está ancorado em uma concepção em que a educação e o trabalho são considerados indissociáveis para a formação humana integral (Ramos, 2014). Para Ramos (2014, p.107), nos “[...]cursos subsequentes faz-se necessário restabelecer a relação entre o todo e as partes, entre os conhecimentos do ensino médio e os específicos do processo de produção no contexto da formação técnica”.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) apresenta, entre as Políticas e ações de inclusão contidas no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), a Política Institucional de Atendimentos às Pessoas com Deficiência, por meio do fortalecimento das ações de inclusão dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência (NAPNEs)<sup>1</sup>. Esses Núcleos foram regulamentados através da Resolução CONSUP/IFPE nº 82/2014 (IFPE, 2014) e atualizados pela Resolução CONSUP/IFPE nº 10/2016 (IFPE, 2016). Constituem-se como Núcleos responsáveis pelo desenvolvimento de ações de promoção, planejamento e execução de políticas direcionadas às pessoas com deficiência nos distintos Campis e nos Polos de Educação a Distância, através do respeito as diferenças e eliminação de barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônica no IFPE (IFPE, 2014).

<sup>1</sup> Esse significado da sigla NAPNE é do regulamento de 2016, na Resolução CONSUP/IFPE nº 10/2016. Na Resolução CONSUP/IFPE nº 82/2014, a sigla significava “Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas”. Todavia, no regulamento de 2016, o público-alvo continuou sendo as pessoas com necessidades específicas.



A Resolução CONSUP/IFPE nº 10/2016 (IFPE, 2016), que aprova as alterações no Regulamento dos NAPNEs, preceitua, no Art.6º, que compete ao NAPNE as seguintes atribuições:

I. Desenvolver programas, projetos e ações de acesso, permanência e êxito para pessoas com necessidades específicas, no âmbito do IFPE, contribuindo com o desenvolvimento de políticas que venham promover a inclusão.

II. Promover na instituição uma cultura educativa que reconheça a importância da diversidade e pluralidade dos sujeitos, buscando a quebra das barreiras sociais, atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais.

III. Articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades de ações, aquisição de equipamentos, software, material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas e estímulo à aquisição e desenvolvimento de Tecnologias Assistivas;

IV. Prestar assessoramento aos diversos setores do IFPE no que diz respeito à inclusão da pessoa com deficiência.

No âmbito do IFPE, o *campus* Olinda faz parte da terceira fase de expansão da RFEPC, com a oferta de dois Cursos Técnicos Subsequentes do Eixo Produção Cultural e Design: Artes Visuais e Computação Gráfica. O *campus* encontra-se em processo de estruturação do NAPNE, na execução de ações e políticas para a inclusão do estudante com deficiência na instituição de ensino.

Nesse contexto, neste artigo, recorte de uma pesquisa de mestrado em EPT, temos, como objetivo, analisar as representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas por professores/as de cursos técnicos subsequentes do IFPE – *campus* Olinda e como essas representações sociais orientam práticas de docentes.

Tomamos, como referencial da pesquisa, a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici. As representações sociais são construídas pelos sujeitos através da interação com o mundo e o outro. Para Jodelet (2001, p. 8), a representação social é “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Assim, a “[...] representação social do professor, ou de qualquer outro sujeito, resulta da história de vida que este tem no meio social, na sua formação familiar, escolar, religiosa, entre outras” (Santos; Dias, 2015, p.174).



A TRS, no âmbito da educação, fornece subsídios para compreender os conhecimentos, valores e crenças que são construídos por um grupo acerca de determinado objeto, auxilia na ascensão de mudanças e na construção de novos saberes (Novaes, 2010). A Teoria também possibilita entender a prática docente em sala de aula a partir dos saberes que são construídos e compartilhados pelo grupo social nas relações cotidianas, por meio das comunicações interpessoais, durante a trajetória formativa e na atuação da docência, de modo a orientar e a justificar as ações educativas.

Assim, os resultados desta pesquisa poderão contribuir para a formação de professores/as, favorecendo a construção e o compartilhamento de novas representações sociais e de práticas, como também poderá auxiliar no desenvolvimento de um trabalho colaborativo em prol de uma educação para todos.

## **EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

As imagens histórico-sociais construídas acerca da deficiência retomam atitudes sociais, em relação às pessoas com deficiência, de eliminação, abandono, segregação e de tratamento médico-hospitalar dos ambientes sociais (Antunes; Glat, 2019). Neste contexto, as conotações estabelecidas em torno da diferença podem ser compreendidas como um desvio aos padrões socialmente estabelecidos, reforçando e perpetuando os estigmas em relação às pessoas com deficiência, colocando-as em posição depreciativa e de rejeição. Assim, os estigmas construídos ao longo do processo histórico podem diferir na sociedade de acordo com o contexto social. Segundo Goffman (2004), o estigma consiste em uma marca/atributo/característica depreciativa, fazendo com que o indivíduo ou grupo social seja enquadrado em uma categoria desacreditada, sendo considerado inabilitado para a aceitação social plena.

No que se refere ao âmbito educacional, a perpetuação dos estigmas construídos no meio social em relação às pessoas com deficiência reverbera um mecanismo social excludente e segregador. No Brasil, no contexto educacional, o atendimento às pessoas com deficiência surgiu no período imperial e tinha caráter assistencialista, com o surgimento das primeiras instituições



educacionais brasileiras de Educação Especial. À medida em que houve o avanço da Medicina, por volta da década de 1960, a deficiência foi considerada uma doença que necessitava da promoção de serviços médicos para solucioná-la.

Nesse contexto, foram criados centros de habilitação e reabilitação, escolas especiais e clubes especiais para atender essas pessoas numa perspectiva assistencialista. A perspectiva assistencialista também esteve voltada para a profissionalização, o que legitimou estigmas e discriminações que reforçam no imaginário social a visão de incapacidade intelectual dessas pessoas, pois restringe a educação aos trabalhos manuais (Passerino; Pereira, 2014).

A partir do final da década de 1950 até 1970, percebem-se referências à educação das pessoas com deficiência na LDBEN nº 4.024/1961 (Brasil, 1961) e na Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), bem como a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP (Brasil, 1973). No entanto, durante esse período, a concepção de educação para essas pessoas esteve direcionada ao princípio da integração, colocando o indivíduo como responsável por superar as barreiras apresentadas nesse meio (Sasaki, 2006), como também houve um reforço às classes e instituições especiais, permeando esse paradigma também na Educação Profissional.

O avanço dos estudos na área pedagógica e psicológica fez surgir a possibilidade de a pessoa com deficiência aprender na escola regular. Entretanto, essa inserção ocorria de forma unilateral, pois era necessário que as pessoas com deficiência fossem capazes de superar as barreiras existentes, visto que não haveria a modificação total do ambiente escolar para atender às especificidades do educando no processo de ensino e aprendizagem (Sasaki, 2006; Bartalotti, 2006; Glat, Pletsch; Fontes, 2007).

A partir da década de 1990, com a redemocratização do país, o movimento de inclusão social começa a se fortalecer. Os sistemas de ensino precisaram se reorganizar para incluir os indivíduos. Sasaki (2006) apresenta princípios que devem nortear uma sociedade na perspectiva inclusiva, os quais são: 1) Celebração das diferenças; 2) Direito de pertencer; 3) Valorização da diversidade humana; 4) Solidariedade humanitária; 5) Igual importância das minorias; e 6) Cidadania com qualidade de vida. Bartalotti (2006, p. 23) afirma que “[...] a base do paradigma inclusivista é, portanto, a crença na sociedade para todos; não cabe somente indivíduos com deficiência se integrar à sociedade; é preciso que ela também se transforme para acolher todos os seus cidadãos”. Para



Mantoan (2003), o sentido do vocábulo “inserção”, entre a inclusão e a integração, é considerado distinto, com bases teórico-metodológicas diferentes.

O paradigma da inclusão tem como proposta uma educação voltada para todos os sujeitos, que considere e respeite a diversidade e as necessidades dos educandos, no direito de estarem juntos no processo de aprendizagem, sem nenhum tipo de discriminação, independentemente dos aspectos sociais, econômicos e culturais (Alencar et al., 2024; Rodrigues, 2006; Mantoan, 2003; Stainback; Stainback, 1999). Para Pimentel (2012, p. 140), a inclusão escolar

Requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender.

Nessa perspectiva, a inserção da pessoa com deficiência na escola no sentido inclusivo perpassa o conhecimento e a valorização das singularidades do estudante, respeitando as suas potencialidades e necessidades, propiciando meios de garantir o acesso, a participação e a permanência para uma aprendizagem qualitativa, e promovendo um ensino participativo, acolhedor e solidário (Mantoan, 2003).

O ensejo de uma escola verdadeiramente inclusiva não ocorre de forma aligeirada, visto que se trata de uma construção permanente e contínua, e perpassa a necessidade de transcender as diferentes barreiras sociais para garantir a acessibilidade de todos os educandos, sem exceção, para a ressignificação de concepções, atitudes e práticas sociais de deficiência (Bazante, 2012).

Desse modo, a inclusão escolar envolve a participação, engajamento e colaboração de toda a comunidade escolar. Conforme Formiga (2024, p. 65), o processo de inclusão escolar requer que os professores, a coordenação pedagógica, a direção e a comunidade escolar, de modo geral, “estejam dispostos a renovar métodos, buscar novos recursos e combinar a teoria já compreendida, visando encontrar abordagens eficazes para o ensino e a aprendizagem de todos os alunos”. Assim, a inclusão escolar deverá ser de responsabilidade coletiva, no reconhecimento e valorização das diversidades e singularidades dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

Entre os obstáculos que dificultam a participação e o reconhecimento da pessoa com deficiência na sociedade, têm-se as barreiras atitudinais, compreendidas como barreiras sociais que



foram constituídas ao longo do processo histórico, as quais envolvem o processo de pensamento, ações, comportamentos e omissões relativas aos grupos sociais menos favorecidos, prejudicando a participação social (Lima; Tavares, 2008). No ambiente educacional, diferentes barreiras atitudinais podem apresentar-se no cotidiano, mesmo que de forma não intencional, contribuindo para a manutenção de estereótipos e preconceitos em relação à pessoa com deficiência.

A inclusão na educação não acontece de uma hora para outra, pois é um processo que envolve a reconstrução da cultura escolar e suas representações sociais, implicando a reflexão sobre o currículo e sua reestruturação, do Projeto Político Pedagógico, das práticas pedagógicas e das estratégias de ensino e aprendizagem, de modo progressivo, dinâmico e contínuo (Mantoan, 2003; Carvalho, 2019; Martins, 2011). Esse movimento vem sendo refletido e ampliado na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na defesa de uma formação humana integral, cidadã e inclusiva que esteja articulada com os conhecimentos constituintes do mundo do trabalho e na atuação social de forma autônoma e consciente.

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITO E FUNÇÕES

A TRS é proposta por Serge Moscovici na obra *La Psychanalyse: son image et son public* (1961). Nesse estudo, Moscovici procura compreender as representações sociais da psicanálise de distintos grupos sociais da França.

Para a construção da TRS, Moscovici resgata o conceito de “Representações Coletivas”, de Émile Durkheim. De acordo com Santos e Dias (2015), para Durkheim, há uma separação entre o social e o individual, em que as ações do coletivo determinam a organização do pensamento e a construção da formação do indivíduo. Para a construção da TRS, Moscovici (2012) atualiza esse conceito ao considerar que o sujeito e o objeto são indissociáveis na construção da representação, sendo os indivíduos e os grupos sociais protagonistas nessa construção. Desta forma, procura entender como o social influencia o psicológico e como o psicológico influencia o social na constituição da representação (Jodelet, 2001). Pavarino (2004, p. 131) aponta que a TRS, proposta por Moscovici,



[...] foi desenvolvida a partir da confiança que a sociedade atual, mais técnica e complexa, necessitaria de um outro conceito, menos genérico que as representações coletivas de Durkheim [...] Para Moscovici, o fenômeno das representações sociais é próprio das sociedades pensantes “thinking society”, onde os acontecimentos ocorrem em ritmo acelerado, onde não há tempo suficiente para que as representações se tornem uma tradição, ou seja, das sociedades contemporâneas. Não se resumindo aos acontecimentos culturais ou políticos, este fenômeno constitui uma forma de pensamento social que inclui as informações, experiências, conhecimentos e modelos que, recebidos e transmitidos pelas tradições, pela educação e pela comunicação social, circulam na sociedade.

De acordo com Moscovici (2012), as representações sociais são dinâmicas, complexas, e vão se modificando ao longo do tempo, em função dos momentos históricos e dos códigos culturais que são construídos e partilhados por grupos sociais para construção e interpretação da realidade. De acordo com Jodelet (2001, p. 22), “[...] as representações sociais são fenômenos complexos e sempre ativados e em ação na vida social”. A autora afirma ainda que “[...] as representações sociais são produto e processo e uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade” (Jodelet, 2001, p. 22). Ainda para essa estudiosa, as representações sociais são construídas nas relações entre os sujeitos, sendo um guia na vida diária, pois orientam o pensamento e a tomada de decisões a respeito de um determinado objeto.

As representações sociais podem ser definidas como os conhecimentos/saberes sobre a realidade, construídos e compartilhados pelos grupos sociais no cotidiano, orientando e impactando a comunicação, a linguagem, os valores e os comportamentos dos sujeitos (Sêga, 2000; Marková, 2017; Moscovici, 2012). Guareschi (2012, p. 8) conceitua representações sociais como “[...] um conjunto de crenças e saberes socialmente construídos, socialmente partilhados, com os quais e através dos quais nós pensamos, falamos, decidimos o que fazer, nos apropriamos do mundo e lhe damos sentido”. Para Wagner *et al.* (1999), a representação social é um construto da coletividade que se estabelece através da comunicação e das ações no dia a dia.

Para Moscovici (2012), toda representação social é a representação de alguma coisa ou alguém. Assim, a representação “[...] não é a cópia do real, nem cópia do ideal, nem parte subjetiva do objeto, nem parte objetiva do sujeito, ela é o processo pelo qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas” (Sêga, 2000, p. 129). A finalidade das representações é tornar familiar o objeto que não é familiar, pois o grupo ou indivíduo tem a tendência de rejeitar algo que não conhece. Nesse contexto, como aponta Moscovici (2012, p. 56), o “[...] trabalho da representação é o de



atenuar essas estranhezas, de introduzi-las no espaço comum, provocando o encontro de visões, de expressões separadas e díspares”.

Esse processo de tornar familiar o não familiar ocorre através de dois processos que são geradores das representações sociais: objetivação e ancoragem. A objetivação “[...] transforma algo abstrato em algo quase concreto, transfere o que está em mente em algo que exista no mundo físico” (Moscovici, 2003, p.62). Envolve três fases fundamentais: *seleção e descontextualização* – apreensão de informações do objeto social a partir de saberes e experiências preexistentes do sujeito; *formação de um núcleo figurativo* – mudança de um conceito em um sistema de imagem; e *naturalização dos elementos* – identificação dos elementos como real (Lima; Campos, 2020).

Nesse contexto, o processo de objetivação busca transformar um objeto antes tido como abstrato em uma dimensão concreta, na conversão do conceito em uma imagem. Nesse processo de concretização dos conceitos, o núcleo figurativo, designado, inicialmente, por Moscovici (2012), como modelo figurativo, equivale a um esquema de reconstituição das informações que resulta na concretização e organização das ideias dos grupos em relação ao objeto social representado (Moscovici, 2012; Lima; Campos, 2020).

A ancoragem, por sua vez, consiste em classificar e categorizar o objeto novo, a partir de conhecimentos sociais anteriores, orientando e justificando os comportamentos (Moscovici, 2012). A ancoragem pode ser compreendida como “[...] um trabalho que corresponde a uma função cognitiva essencial da representação e capaz também de se referir a todo elemento estranho ou desconhecido no ambiente social ou ideal” (Jodelet, 2001, p. 35). Para essa autora, a integração de novos conceitos ocorre através de três funções: *função cognitiva* – ingresso de novos saberes; *função interpretativa* – interpretação da realidade; e *função orientadora* – orientação de atitudes e condutas nas relações sociais.

Esses processos geradores das representações sociais não ocorrem de forma separada, mas um está interligado ao outro, como esclarece Moscovici (2003, p. 78):

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento, e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.



Nesse sentido, Moscovici (2012, p. 46) afirma: “[...] os preconceitos raciais e sociais, por exemplo, aparentemente nunca estão isolados, são retirados de um fundo de sistemas, de raciocínios de linguagens, que dizem respeito à natureza biológica e social do homem e suas relações com o mundo”.

Assim, a produção de exclusões de pessoas ou grupos considerados diferentes socialmente são resultantes dos processos cognitivos compartilhados no senso comum, atuando no julgamento dessas pessoas ou grupos pelo fato de estes pertencerem a uma categoria social, ocorrendo através dos mecanismos de exclusão, estereótipos e preconceitos (Jodelet, 2001). Para Jodelet (2001, p.59), “[...] o preconceito é um julgamento positivo ou negativo, formulado sem exame prévio a propósito de uma pessoa ou de uma coisa e que, assim, compreende vieses e esferas específicas”.

Para essa autora, os estereótipos são considerados atributos/características compartilhados coletivamente por um determinado grupo social através da classificação de pessoas ou objetos. Nesse sentido, o estereótipo é partícipe no processo de construção das representações, através das relações sociais estabelecidas pelos indivíduos e pelos grupos sociais (Sousa; Barros, 2015).

Abric (2000) sistematiza as funções essenciais das representações sociais: Saber, Identitária, Orientação e Justificadora. A função de Saber permite que os sujeitos logrem conhecimentos para o funcionamento cognitivo e os valores sociais. A Identitária proporciona aos indivíduos o sentimento de pertencimento aos grupos sociais. A função de Orientação constitui um guia para os comportamentos e as práticas, considerando os valores e conhecimentos históricos na sociedade. A função Justificadora permite que os atores sociais expliquem e justifiquem as condutas adotadas pelos diferentes grupos sociais (Abric, 2000). As representações sociais, construídas e partilhadas pelos indivíduos e pelos grupos sociais, portanto, orientam e justificam os comportamentos e as atitudes dando sentido à realidade social.

No âmbito da educação, especificamente no campo da educação inclusiva, Machado e Siqueira (2020, p.6) destacam que a Teoria “possibilita a compreensão do coletivo, que no caso da educação inclusiva, pode contribuir para o entendimento das RS<sup>2</sup> dos professores em efetivo exercício e ações futuras para mudança da compreensão do processo de efetivação da educação

<sup>2</sup> RS significa Representações Sociais.



inclusiva”. Desse modo, concordamos com Bôas, Novaes e Sousa (2014), quando afirmam que os estudos que utilizam a TRS na educação fornecem subsídios para compreender a prática de ensino.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é de natureza qualitativa, pois busca compreender a realidade social através dos significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos sociais. Assim, essa abordagem enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Ludke; André, 1986). Segundo Minayo (2009, p.21), essa abordagem “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Realizamos a pesquisa de mestrado em duas etapas. Na primeira, utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP); na segunda, a entrevista semiestruturada. Participaram de ambas as etapas, cinco docentes dos cursos Técnicos Subsequentes em Artes Visuais e Computação Gráfica do IFPE – *campus* Olinda. O presente artigo é um recorte da segunda etapa da pesquisa, que teve, como um dos objetivos, compreender como as representações sociais orientam as práticas docentes.

Para o desenvolvimento e realização da pesquisa, buscamos dar seguimento aos princípios éticos da integridade, sigilo e confiabilidade das informações coletadas dos participantes em todo o processo de pesquisa. Ressaltamos que a pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e todos(as) docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

### **Técnicas de coleta e análise de dados**

Este artigo, conforme indicamos, é um recorte da segunda etapa da pesquisa de mestrado, em que utilizamos, para a coleta de informações, a entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Ludke; André, 1986, p. 34). A partir do objetivo estabelecido, elaboramos o roteiro com perguntas relativas às experiências e práticas dos professores com os estudantes com deficiência.



Destacamos que, nos estudos que enfocam as relações entre representações sociais e práticas sociais, o termo “práticas sociais” é usado, muitas vezes, de modo pouco claro. Campos (2003) afirma que um modo mais exato de definir práticas sociais é concebê-las como “sistemas complexos de ação”, que tenham como referência básica o agir dos grupos. Desse modo, para o autor, a ação comporta, então, “[...] necessariamente, dois componentes, o vivido e cognitivo. E é isso que nos permite uma certa legitimidade em estudar a ação, também por meio de instrumentos de natureza cognitiva” (Campos, 2003, p. 29).

Para a análise dos depoimentos coletados através das entrevistas, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (1977, p. 31), a Análise de Conteúdo é um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Dentre os critérios de análise, utilizamos o temático, o qual, de acordo com Bardin (1977, p. 105), “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

A análise temática do conteúdo é organizada em três fases, as quais são: (1) pré-análise; (2) exploração do material; (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 1977; Minayo, 2009). A primeira fase consiste em uma organização/sistematização inicial do material, através de uma leitura flutuante, caracterizada como uma leitura de forma mais geral dos materiais coletados, elaboração de pressupostos e estabelecimento de uma classificação inicial. A segunda fase compreende a exploração do material; através da codificação, enumeração e classificação, busca-se um tratamento de forma mais aprofundada, de maneira a “lapidar” os resultados que ainda estavam dispostos de forma bruta. Na terceira fase, referente ao tratamento dos resultados, ocorre o estabelecimento de inferências e interpretações a partir do diálogo com o referencial teórico do estudo.

## **Trabalho de Campo**



Na pesquisa, o processo de coleta de informações, que ocorreu entre os meses de setembro a dezembro de 2021, foi iniciado apenas após a aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética<sup>3</sup>. Destacamos que a coleta foi realizada em ambientes virtuais, devido à pandemia da Covid-19, doença causada por um novo Coronavírus. No Brasil, no contexto educacional, as instituições de ensino, nos diferentes níveis e modalidades, tiveram suspensas todas as atividades presenciais no período de março de 2020 até fevereiro de 2022. Essas atividades foram reorganizadas no formato não presencial.

Para darmos início ao processo de construção dos dados, coletamos o correio eletrônico dos(as) docentes, disponibilizados na página do *campus*. Após a obtenção das informações referentes ao correio eletrônico, entramos em contato por e-mail com a Direção de Ensino (DEN) sobre a possibilidade de fazer o convite aos docentes para participação na pesquisa em alguma formação pedagógica ofertada pela DEN. Assim, tivemos o apoio da DEN e fomos convidadas para participar de um Encontro Pedagógico, no formato on-line, ocorrido no dia 14 de setembro de 2021, período de retomada, no *campus*, do semestre 2021.2, no formato de ensino híbrido. Nessa ocasião, apresentamos a pesquisa. Após essa apresentação, enviamos por e-mail o convite digital e o TCLE para a anuência de cada participante, de modo individual.

O convite para participar da pesquisa foi enviado para a totalidade dos/as docentes (25) dos dois cursos. No entanto, a trajetória de sensibilização e participação dos/as professores/as consistiu numa tarefa árdua e, apesar do reforço e da ampliação do convite, não tivemos a adesão projetada, sendo necessário realinhar o percurso metodológico previsto e aprovado no Projeto de Pesquisa.

Assinalaram o TCLE cinco professores/as. Tivemos adesão de docentes dos dois cursos, a saber: um docente que leciona tanto no Curso Técnico em Computação Gráfica, quanto no Curso de Artes Visuais; um docente que leciona apenas no Curso Técnico em Artes Visuais; e três docentes que lecionam apenas no Curso Técnico em Computação Gráfica.

As entrevistas foram realizadas por videoconferência com a gravação do vídeo e do áudio para a transcrição posterior, porém, após finalização, foi excluído o vídeo e permaneceu apenas o

---

<sup>3</sup> Número do parecer: 4.949.999



áudio para a transcrição, conforme o TCLE. O agendamento do dia e horário para a realização da entrevista ocorreu por e-mail ou pelo *whatsapp* do/a participante. Com a confirmação do dia e horário, enviamos por e-mail o *link* de acesso com o código da reunião. As entrevistas aconteceram no final do mês de novembro até o início de dezembro de 2021.

### **Caracterização dos/as participantes**

No grupo pesquisado, há três participantes do gênero feminino e dois participantes do gênero masculino. No que se refere ao tempo de experiência como professor/a, trata-se de um grupo de docentes que está no início de carreira, de modo que três docentes têm entre 0 e 10 anos de exercício profissional; um docente, entre 10 e 20 anos; e um docente, entre 20 e 30 anos. Os cinco docentes estão no começo do magistério no IFPE, pois possuem entre zero e dez anos de exercício profissional nessa instituição, correspondendo ao mesmo tempo de atuação no IFPE - *campus* Olinda. Todos/as os professores/as têm situação funcional como efetivo no referido *campus*.

No que tange à formação acadêmica dos/as professores/as, todos/as são graduados. Há um/a docente com formação em Bacharelado e Licenciatura (História e Design), um/a com Bacharelado e Tecnólogo (Comunicação Social-Relações Públicas e Design Gráfico), como também um/a docente com a formação em Bacharelado em Design, um/a docente com formação em Licenciatura em Letras Português-Inglês e um/a docente formado/a em Educação Artística (Artes Plásticas). Observamos que dois docentes possuem Pós-Graduação *Stricto Sensu* a nível de Mestrado, dois docentes a nível de Doutorado e um/a docente com Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Em referência à participação do grupo de docentes em formações continuadas, observamos que todos/as os/as professores/as participam de momentos constantes de aperfeiçoamento dos saberes para a prática docente. A maioria (três) sinalizou participar de formações em relação à inclusão educacional, um informou não participar e um docente não informou sua participação.

Quanto à experiência do grupo docente com estudante com deficiência em sala de aula, observamos que quatro professores/as indicaram ter algum educando com deficiência em sala de



aula, no entanto, um docente do grupo informou que não tem ou nunca teve em sala de aula estudante com deficiência.

Para garantir a proteção da identidade dos/as participantes, utilizamos nomes fictícios (Mário, Mayara, Tales, Fabiana e Daniela), seguidos da sigla AV, em referência ao Curso Técnico em Artes Visuais; AV-CG, em referência a Artes Visuais e Computação Gráfica; e CG, em referência a Computação Gráfica.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise dos depoimentos das entrevistas, emergiram três categorias temáticas, a saber: 1) “Inclusão de estudantes com deficiência envolve valorização das diferenças, acesso e permanência na escola”; 2) “Inclusão de estudantes com deficiência possui diversas barreiras”; 3) “Inclusão de estudantes com deficiência envolve práticas docentes inclusivas”. Em função dos limites deste artigo, aprofundaremos a terceira categoria.

### **Inclusão de estudantes com deficiência envolve práticas docentes inclusivas**

As representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas pelos/as professores/as evidenciaram práticas docentes que consideram inclusivas, tais como: acompanhamento pedagógico individual do estudante com deficiência e planejamento flexível.

Em relação ao *acompanhamento pedagógico individual do estudante com deficiência*, destacamos as experiências da docente Mayara, do Curso de Artes Visuais, com estudante com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia. A docente leciona os componentes curriculares de História da Arte e Gravura em Relevos. O depoimento de Mayara revela conhecimento das dificuldades e necessidades do estudante no processo de ensino e aprendizagem. Esse conhecimento direciona para práticas da professora Mayara, tais como: aproximação do discente para compreensão das informações visuais e sonoras dos conteúdos, repetição do conteúdo, demonstração prévia de forma prática da arte trabalhada e o acompanhamento individual após o



término da aula teórica, caso o discente tenha necessidade. Vejamos trecho do depoimento da professora:

A primeira coisa que eu fazia era deixar o estudante em uma posição que ele pudesse ficar próximo a mim. E eu sempre tentava explicar as coisas pra ele, quantas vezes ele achasse necessário, quantas vezes fosse possível, fazia antes um exercício pra ele ver, pra ele olhar, ver e depois sugeria que ele começasse o dele e fazia o acompanhamento mais de perto. Isso na disciplina prática. Na disciplina teórica, quando acabava a explicação, eu sentava com ele quando todo mundo saía, e quando ele sentia a necessidade, porque sempre partia dele, eu ficava um tempo a mais pra explicar todas as dúvidas que ele tivesse. **(Mayara-AV)**

As docentes Fabiana e Daniela, ambas professoras do Curso de Computação Gráfica, também fizeram referência à utilização da estratégia pedagógica de disponibilização de um tempo para o reforço dos conteúdos trabalhados em sala após o término da aula, compreendendo a necessidade de acompanhamento individual do estudante pelo docente no contraturno da aula em respeito ao ritmo de aprendizagem do discente. Fabiana foi professora de um estudante com Deficiência Intelectual, e Daniela de um estudante com TDAH. A docente Fabiana afirmou: “Depois da aula, eu ficava 15 a 20 minutos repassando o que eu já havia falado. Ai eu sempre dizia: ‘Vamos, anote’”. **(Fabiana-CG)**. Vejamos também trecho do depoimento da professora Daniela:

[...]estudante ele tem TDAH e tinha mais coisas... Eu mesmo tenho TDAH, tenho déficit de atenção. Mas hoje, já sou adulta né, já consigo lidar melhor com isso. Mas esse estudante que a gente teve lá em 2017, 2018, não lembro exatamente, era assim, a gente tinha que ficar com ele após a aula, muitas vezes pra passar... porque na hora da aula ele não absorvia, não conseguia prestar tanta atenção. No dia que ele ia embora depois da aula, ele dizia nada, eu já sabia que depois ele iria me procurar. Tinha que ficar marcando alguns horários extras com ele, pra poder ver com ele sozinho o conteúdo, porque na hora da aula mesmo, ele até tava olhando, mas eu sabia que ele tava ali só de corpo, é como se a cabeça dele estivesse em outro lugar. Então, nas minhas disciplinas pelo menos, ou eu ficava um tempo após a aula, ou marcava outros horários no contraturno pra encontrá-lo, pra passar conteúdo, aí tem programa de computador que utilizava, então, ele não conseguia, ele via tudo, mas na hora que ele ia executar, ele esquecia tudo. Então, fazendo comigo sozinha, sem o restante da turma, ele aprendia melhor, absorvia o conteúdo, então meio que funcionava dessa forma. **(Daniela-CG)**

A docente Daniela evidencia um processo de ancoragem da representação social do estudante com TDAH. Conforme Moscovici (2012), a ancoragem consiste em classificar e categorizar o objeto



novo, a partir de conhecimentos sociais anteriores, orientando e justificando os comportamentos. A identificação do comportamento do discente pela professora exprime uma rede de significados construídos a partir da própria experiência da docente como pessoa com TDAH, de modo a orientar e justificar as ações de acompanhamento individual do estudante ao término da aula ou no contraturno para a revisão sistemática do conteúdo no computador, na busca de melhorar o processo de compreensão dos conteúdos pelo estudante. A esse respeito, resgatamos Santos e Dias (2015, p.174), quando afirmam que a “[...] representação social do professor, ou de qualquer outro sujeito, resulta da história de vida que este tem no meio social, na sua formação familiar, escolar, religiosa, entre outras”.

A ação educativa docente no acompanhamento pedagógico individual do discente com deficiência e/ou transtorno de aprendizagem em sala de aula constitui-se uma proposta de ensino em busca do alcance de uma prática inclusiva. No entanto, demonstra que há fragmentos de uma concepção de ensino ainda restrita à promoção de estratégias específicas voltadas para o educando com deficiência e/ou transtorno de aprendizagem, no lugar de metodologias que favoreçam o aprendizado coletivo atendendo a todos os estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Conforme Mantoan (2003, p.36), a abordagem de um ensino para todos converge na perspectiva inclusiva, pois

[...] a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Em relação à prática docente inclusiva do *planejamento flexível*, destacamos que a sinalização da prática de planejar com flexibilidade concorre para que as atividades pensadas pelo professor possam sofrer possíveis modificações ou possíveis adaptações para corresponder às necessidades de todos os estudantes. Desse modo, o desenvolvimento dessa prática docente contribui para a compreensão de que o ato de planejar deverá ser atravessado pelo reconhecimento da diversidade dos estudantes. É importante esclarecer que o documento de Organização Acadêmica e Institucional do IFPE (2014) traz a prerrogativa da autonomia do professor, tendo direito “a decidir sobre métodos, técnicas de ensino e adoção de livros didáticos do(s) componente(s) curriculares sob sua



responsabilidade, em consonância com o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)” (IFPE, 2014, Art.204, inciso II).

O ato de planejar, evidenciado pela docente Fabiana, sinaliza uma prática reflexiva, em que a docente demonstra a consideração das especificidades individuais dos estudantes com deficiência para a compreensão dos conteúdos curriculares. Vejamos o depoimento da professora:

Quando você vai preparar um material, aí penso assim: “será que eu estou sendo clara?”. Será que uma pessoa que entende mais devagar, que ela leva mais tempo para processar a informação, será que ela vai entender? Será que está coerente o que eu escrevi? Será que está coerente a minha explicação? Que mais... se for som muito alto, ou som muito baixo. Que mais... a sala de aula, será que ela está adaptada para aquela pessoa? (**Fabiana-CG**)

O depoimento da docente também evidência um sentimento de insegurança e medo ao “diferente” no processo de ensino e aprendizagem, que reverbera na construção de estigmas, no qual consiste em uma marca/ atributo/característica depreciativa, fazendo com que o indivíduo ou grupos sociais sejam enquadrados em uma categoria desacreditada, considerado inabilitado para aceitação social plena, conforme evidenciado por Goffman (2004). Assim, a formação continuada docente se constitui um elemento fundamental no atendimento das necessidades dos educandos (Formiga, 2024) e na mudança de representações sociais negativas.

Desse modo, entendemos que a formação continuada de professores poderá possibilitar a ressignificação de representações sociais e, conseqüentemente, de práticas docentes para a identificação das potencialidades, habilidades e dificuldades de todos os estudantes, através da familiarização de um objeto antes não familiar, sendo este objeto o estudante com deficiência/transtornos de aprendizagem no ambiente escolar. A esse respeito, retomamos Moscovici (2012, p. 56), quando afirma que o “[...] trabalho da representação é o de atenuar essas estranhezas, de introduzi-las no espaço comum, provocando o encontro de visões, de expressões separadas e díspares”.



O depoimento do docente Mário revelou também o desenvolvimento de estratégias flexíveis nas atividades planejadas para a participação e aprendizagem do estudante com deficiência. Assim, o docente, ao propor uma atividade de desenvolvimento de narrativa escrita em sala, percebeu que um discente com baixa visão estava com dificuldades para a produção escrita do roteiro devido à necessidade de detalhamento escrito de informações para a construção da narrativa. Sendo assim, o professor propôs uma outra estratégia para que o educando pudesse realizar a atividade, ao sugerir a criação do roteiro, de forma oral, com a gravação da produção. Vejamos o depoimento do professor:

Eu falei: “Vamos lá, diga lá”. Ele ia falando. “Tá e aí? Como é que foi? E Maria fez o quê?” “Matou o cara”. “Como é que ela matou?” “Ela matou assim, assim, assado...” Ele ia falando, então eu ia tirando dele. “Sim, mas matou como?” “Matou assim, assado”. “Qual? Matou com faca ou revolver?” “Com a faca”. “Como é que tava a faca?” Aí ele ia descrevendo. “Aí, olha, pega a gravação e copia”. Pronto, ele copiava a gravação que ele falava e aí descrevia. Tava lá o texto dele todo bonzinho, mas ele sozinho não conseguia fazer. **(Mário-AV/CG)**

O docente Tales, por sua vez, apontou a atualização de novas formas de ensino por parte do grupo docente como um possível elemento para o desenvolvimento de uma prática docente inclusiva para a promoção de modificações das práticas educativas. Vejamos o depoimento do docente:

[...] eu acho que a reciclagem das metodologias de ensino... é até uma coisa que eu já tinha comentado, mas é uma coisa a ser batida na tecla de novo... existem pedagogias muito mais recentes e mais atuais ... e assim tem alguns professores que tão muito engessados em práticas antigas. E o nosso mundo continua evoluindo e as práticas precisam evoluir junto. **(Tales-CG)**

Assim, o depoimento chama atenção para a importância de investimento na formação continuada docente para a perspectiva inclusiva, de modo que o processo formativo possa oportunizar ao professor a reflexão e o planejamento para atender a todos os educandos, considerando as diversas necessidades de aprendizagem, no favorecimento de reconstrução das representações sociais da inclusão de estudantes com deficiência. A esse respeito, Martins (2012, p.33) retrata que a formação docente:

[...] contribui, pois, para possibilitar condições para que os docentes possam refletir sobre a sua prática, de forma a melhor atuar com as diferenças que se fazem



presentes no alunado, entre as quais aquelas decorrentes de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nessa perspectiva da formação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas plurais que possam ser promovidas com todos os estudantes, destaca-se a abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), apontada na literatura atual como proposta promissora para um trabalho pedagógico que considera todos os educandos nos processos de ensinar e aprender, na minimização de barreiras pedagógicas (Zerbato e Mendes, 2021). De acordo com Goes e Costa (2022, p.29), o “DUA abrange um conjunto de possibilidades, que expandem e fortalecem a aprendizagem dos educandos com ou sem deficiência, universalizando a construção do conhecimento”.

De modo geral, podemos dizer que os nossos achados revelaram o desenvolvimento de práticas pedagógicas docentes que se aproximam e se distanciam dos preceitos da educação inclusiva. O aprimoramento das práticas docentes que se aproximam da perspectiva inclusiva ainda necessita de fortalecimento e atualizações de formações docentes para a promoção de um trabalho pedagógico que atenda a todos os discentes. Assim, o conhecimento da abordagem do DUA, apontada como uma proposta promissora pela literatura atual, por exemplo, poderá contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente inclusiva, favorecendo a (re)construção de representações sociais da inclusão de estudantes com deficiência na EPT na interlocução com os distintos saberes e experiências em que esse grupo se encontra inserido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência, construídas pelos/as professores/as, revelaram aproximação e distanciamento com o paradigma da educação inclusiva, abordagem defendida na atualidade. Essas representações sociais orientaram e justificaram as ações educativas desse grupo docente, que envolveram práticas como: acompanhamento pedagógico individual e planejamento flexível. As práticas reveladas pelos/as professores/as indicam um trabalho pedagógico que demonstra esforço para a aproximação de um processo educativo



inclusivo, mas ainda necessita de fortalecimento e atualizações em busca de um ensino que favoreça as aprendizagens de todos os estudantes.

Nossos resultados evidenciaram que as práticas desenvolvidas pelos/as professores/as estão atravessadas por conteúdos representacionais de estigmas, barreiras atitudinais, inseguranças e dúvidas. Desse modo, entendemos que, para a efetividade do processo de inclusão escolar no âmbito dos Institutos Federais, é premente o investimento em formações continuadas dos docentes sobre a inclusão escolar. Mantoan (2003) e Martins (2011) afirmam que a formação do docente nas instituições de ensino possibilita romper com uma visão homogênea, segregacionista do sujeito para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de reconhecimento da pluralidade de estudantes presentes no meio escolar.

Cumpramos destacar também a importância da equipe do NAPNE, no âmbito do IFPE, para apoio ao trabalho docente no assessoramento pedagógico, bem como na proposição de atividades formativas continuadas em relação ao planejamento, metodologias, estratégias e avaliação que sejam voltadas a atender a diversidade dos tempos e ritmos de aprendizagem de todos os estudantes. Além disso, ressaltamos o trabalho estratégico desse setor na promoção de uma cultura inclusiva para o reconhecimento da pluralidade de discentes, de modo que sejam desenvolvidas ações voltadas a toda comunidade escolar na quebra de barreiras atitudinais, metodológicas, sociais, arquitetônicas e comunicacionais, contribuindo para o fortalecimento da política educacional inclusiva na instituição.

Destacamos, por fim, a contribuição da pesquisa para a produção do conhecimento sobre representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência na EPT, construídas por professores/as, e como elas orientam práticas de docentes, o que poderá cooperar com os processos de formação continuada e a construção de políticas públicas educacionais inclusivas para a EPT.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D.C. (org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: Ed. 2 AB, 2000. p.27-37.



ALENCAR, Breno Rodrigo de Oliveria [et al.]. **Caminhos para diversidade: deficiência e inclusão** - volume I [livro eletrônico], Natal : IFRN ; Belém : IFPA ; João Pessoa : IFPB, 2024. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2591/Caminhos%20para%20a%20diversidade%20%20Volume%20I%20%28Defici%3%aaancia%20e%20inclus%3%a3o%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 dez. 2024.

ANTUNES, Katiuscia Vargas; GLAT, Rosana. (2019). As relações entre representação social e educação especial nos processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

**InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, 25 (50.1), 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9442>. Acesso em: 3 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de setembro de 2012. Seção 1, p. 22-24 Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012. Reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de dezembro de 2016. Seção 1, p. 3. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. O ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de agosto de 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de dezembro de 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. O ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de agosto de 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.



BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2019** (recurso eletrônico), Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira, 2020, 94 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** Ed. Paulus. São Paulo, 2006.

BAZANTE, Tânia Goretti Donato. **A aceitação como núcleo central na afirmação da pessoa com deficiência no mundo – desafio paradigmático à Educação Especial.** 2012. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7771?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7771?locale=pt_BR). Acesso em 08 jan.2020.

BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas, NOVAES, Adelina de Oliveira; SOUSA, Clarilza Prado de. Contribuições dos estudos de representações sociais para compreensão do trabalho docente. In: **Teoria das Representações Sociais: 50 anos.** 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014, p. 831-860.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Org.). **Representações sociais e práticas educativas.** Goiânia: Ed. UCG, 2003, p. 21-36.

CARVALHO, Rosita. Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Ed. Mediação., 2014, 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. Brasília: **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 09 jan. 2020.

FORMIGA, Maria Martins. Volume 3- Educação Inclusiva e o fazer docente na sala de aula regular. In: **Educação Especial e Inclusiva: família, escola, políticas públicas e sociedade em pesquisa**, 2024. ISBN: 9786553607118. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/books/978-65-5360-711-8.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2024.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In:



**RTE** REVISTA  
TEMAS EM  
EDUCAÇÃO

ISSN  
VERSÃO IMPRESSA: 0104-2777  
VERSÃO ONLINE: 2359-7003



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2025v34n1.71438

Poliana Cavalcante de Souza; Andreza Maria de Lima  
**Inclusão de estudantes com deficiência: um estudo  
sobre representações sociais de docentes de Cursos  
Técnicos Subsequentes**

**Revista do Centro de Educação – Dossiê:** Educação Inclusiva, Santa Maria, RS, v. 32, n. 2, 2007.  
Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117241006.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

GOES, Anderson Roges Texeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves da. Do desenho Universal ao Desenho Universal da Aprendizagem. In: GOES, Anderson Roges Texeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves da (org.). **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva – vol 1.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 172p. ISBN: 978-65-5869-750-3 [Digital]. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/desenho-universal-e-desenho-universal-para-aprendizagem-fundamentos-praticas-e-propostas-para-educacao-inclusiva-vol-1/>. Acesso em: 08 dez 2024.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.** Trad. Mathias Lambert. São Paulo: Sabotagem, 2004.

GUARESCHI, Pedro. Apresentação à edição brasileira. In: MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 8.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade.** 2. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ, 2001.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana dos Santos Silva. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, O. S. H. (org.). **Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas.** Porto Alegre: Ed. AGE, 2008.

LIMA, Rita de Cássia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Farias. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982020000100208](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982020000100208). Acesso em: 15 jan. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Ed. EPU, 1986, p. 35-44.

MACHADO, Máira Souza; SIQUEIRA, Maxwell. Ensino de Ciências e Inclusão: representações sociais de professoras do ensino fundamental II, 2020. Título do periódico ou revista: **ENSAIO: PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ONLINE)**. ISSN: 19832117. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/LgBtCX3GP3yWkmvGQRp8CK/> Acesso em: 08 dez. 2024.



MANTOAN, Maria. Teresa. Eglér. **Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: 1.Ed., Moderna, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão: compartilhando saberes.** Lúcia de Araújo Ramos Martins (et al) organizadores. 5. Ed., Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: UFBA, 2012, p.25-38.

MARKOVA, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cad. Pesqui.** [online], v. 47, n. 163, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742017000100358&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742017000100358&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 set. 2020.

MINAYO. M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Trad. SONIA, F. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Trad. GUARESCHI, P. A. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NOVAES, Adelina de Oliveira. **Por uma análise psicossocial do curso de Direito.** Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15946>. Acesso em: 02 jan. 2020.

PASSERINO, Liliana Maria; PEREIRA, Ana Cristina Cypriano. Educação, inclusão e trabalho: um debate necessário. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2014.

PAVARINO, Rosana Nantes. Teoria das representações sociais: pertinência para as pesquisas de comunicação de massa. **Comunicação e Espaço Público**, ano VII, n. 1-2, 2004.

PERNAMBUCO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, IFPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI 2014-2018.**

PERNAMBUCO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, IFPE. **Organização Acadêmica Institucional, 2014.** Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/regulamento-do-napne.pdf>

Acesso em: 02 jan. 2020.



PERNAMBUCO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, IFPE. **Resolução N°. 82 CONSUP/IFPE**. Pernambuco IFPE, 2014. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/regulamento-do-napne.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

PERNAMBUCO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, IFPE. **Resolução N°. 10 CONSUP/IFPE**. Pernambuco IFPE, 2016. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/regulamento-do-napne.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: UFBA, 2012, p.139-155.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Coleção formação pedagógica, v. 5. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Geovane Tavares dos. DIAS, João Manuel de Barros. Teoria das representações sociais: uma abordagem sociopsicológica. **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v. 8, n. 1, p. 173-187, jan.-jun. 2015. ISSN 1984-4352. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/1416>. Acesso em: 13 fev. 2020.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SÊGA, Rafael Augustus. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90 Revista do Programa de Pós-graduação em História**, 8(13), 128–133, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1983-201X.6719>. Acesso em: 07 jan. 2020.

SOUSA, Karla Cristina Silva; BARROS, João de Deus Vieira. Estereótipos étnicos e representações sociais: uma breve incursão teórica. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], p. 199–224, 2015. Disponível em:



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2025v34n1.71438

Poliana Cavalcante de Souza; Andreza Maria de Lima  
**Inclusão de estudantes com deficiência: um estudo  
sobre representações sociais de docentes de Cursos  
Técnicos Subsequentes**

<http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/3259>. Acesso em: 02 jun. 2022.

WAGNER, Wolfgang. *et al.* Teoria e método das representações sociais. **Jornal Asiático de Psicologia Social**, 2, 95-125, 1999.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação E Pesquisa**, 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>. Acesso em: 08 dez 2024.

#### SOBRE A AUTORIA:

[\*] Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na instituição associada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *campus* Olinda – Pedagoga na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) – <https://orcid.org/0009-0002-7490-737X> – polianacavalcante.souza22@gmail.com

[\*\*] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Professora no IFPE – *campus* Vitória de Santo Antão e professora permanente no ProfEPT, no *campus* Olinda – <https://orcid.org/0000-0003-0254-731X> – andreza.lima@vitoria.ifpe.edu.br

---

Submetido em: 11 de Setembro de 2024.

Aprovado em: Dezembro de 2024.

Publicado em: Fevereiro de 2025.