


Inclusão escolar e capacitismo: representações sociais de professoras e professores da SEEDF

School inclusion and ableism: social representations of teachers from SEEDF

 Divaneide Lira Lima Paixão *
Flávia Ramos Cândido **
Jenaina Luzia de Carvalho ***
Ana Lúcia da Silveira Soares ****

Recebido em: 8 jul. 2025
Aprovado em: 14 ago. 2025

Resumo: Este estudo objetivou apreender as representações sociais de professoras e professores atuantes nas escolas públicas do Distrito Federal acerca do conceito de inclusão escolar e discuti-lo à luz do capacitismo. Utilizou-se como referencial teórico e metodológico a Teoria das Representações Sociais em sua abordagem estrutural. Participaram da pesquisa 68 profissionais, inscritos em dois cursos da área de educação especial da Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal, a EAPE. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário de evocação e um questionário para colher dados sociodemográficos dos participantes do estudo. Os resultados, analisados por meio do software EVOC, evidenciaram que os termos "direitos", "empatia" e "respeito" compõem o núcleo central da representação de inclusão escolar. A análise revelou que, embora haja forte presença de um discurso legal e de valores éticos e afetivos associados à inclusão, as práticas capacitistas ainda persistem no cotidiano escolar. Conclui-se que o conhecimento dessas representações pode subsidiar práticas formativas mais eficazes, contribuindo para a consolidação de uma cultura educacional anticapacitista.

Palavras-chave: Formação continuada. Profissionais da Educação Básica. Inclusão escolar. Capacitismo.

Abstract: This study aimed to examine the social representations of teachers working in public schools in the Federal District of Brazil regarding the concept of school inclusion, analyzing them through the lens of ableism. The theoretical and methodological framework adopted was the Theory of Social Representations in its structural approach. The participants were 68 professionals enrolled in two special education training courses offered by the Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE). Data were collected through a free word association questionnaire and a demographic survey. The responses were analyzed using the EVOC software, which revealed that the terms "rights", "empathy", and "respect" constitute the central core of the teachers' representations of school inclusion. The analysis further indicated that, despite the strong presence of legal discourse and ethical and affective values associated with inclusion, ableist practices persist in everyday school life. It is therefore concluded that understanding these social representations can guide more effective professional development strategies, ultimately contributing to the consolidation of an anti-ableist educational culture.

Keywords: Continuing education. Basic Education professionals. School inclusion. Ableism.

* Doutora e Mestra em Psicologia. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional. Formadora da Unidade-escola de Formação Continuada dos profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com atuação no Núcleo de Formação para as Modalidades da Educação Básica. Tem experiência de atuação, estudos e pesquisas na área da inclusão escolar, formação docente e processos de ensino e aprendizagem. Vínculo institucional: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: divaneide.paixao@se.df.gov.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4172854874302524>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9703-1609>.

** Doutora e Mestra em Educação pela Universidade de Brasília. Especialista em Orientação Educacional, Docência do Ensino Superior e em Psicopedagogia Reeducativa: Clínica e Institucional. Graduada em Pedagogia (UnB). Professora da SEEDF, lotada na Uni-EAPE, formadora do curso AEE. Tutora de cursos online pela ENS e UAB. Áreas de atuação: Acessibilidade e Tecnologia Assistiva na Educação Especial e Inclusiva; Primeira Infância, Família e Educação; Juventude e Educação; Diversidade e Relações étnico-raciais e na interferência desses fenômenos nos processos de ensino e aprendizagem. Vínculo institucional: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: flavia.candido@se.df.gov.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2622789673144104>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3241-0285>.

*** Possui graduação em História – Licenciatura plena, pela Universidade Estadual de Goiás (1997). É professora, analista e supervisora do Instituto Kalile de Desenvolvimento Humano. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 1999. Atua como Formadora da Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Especialista em Inclusão. Especialista em Educação de Surdos, Especialista em Psicanálise e Especialista em Saúde Mental. Professora Bilingue e Intérprete de LIBRAS. Vínculo institucional: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: jenainaca@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0716083815553330>

**** Possui graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário de Brasília (2003) e graduação em Fonoaudiologia pelo Centro de Ensino Superior Unificado de Brasília – OBJETIVO (2001). É Pós-graduada em Ensino Especial e Educação Inclusiva (2003). Atualmente é professora aposentada da Secretaria de Educação do DF. Criadora e coordenadora geral voluntária do Instituto Surdodum. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Bilingue de Surdos. Atua na área cultural, na elaboração de projetos, produção, coordenação, interpretação/tradução da Libras (Língua Brasileira de Sinais). Tem participação ativa como professora, cantora e arte-educadora nos projetos do Surdodum. Promove formação continuada para surdos e ouvintes na área de Acessibilidade Cultural. Vínculo institucional: Professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: anasurdodum@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0135698873282798>.

Introdução

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa sobre Diversidade e Inclusão na Educação Básica, do Núcleo de Pesquisa e Formação Continuada, da Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE), e está vinculado à linha de pesquisa Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: currículo em movimento, práticas pedagógicas e processos formativos.

A EAPE é responsável pelo desenvolvimento, coordenação e implementação de formação continuada, de letramento científico e de pesquisa e oferece aos profissionais da Educação Básica do Distrito Federal (DF) os subsídios técnico-pedagógicos necessários à melhoria da prática profissional docente, conforme diretrizes estabelecidas em documento próprio (Distrito Federal, 2018).

A formação continuada oferecida pela EAPE está alinhada às ideias de Macedo (2010), para quem a formação continuada se constitui como um conjunto organizado de condições e práticas mediadoras que favorecem e legitimam as aprendizagens. As propostas de formação partem das necessidades e inquietações dos profissionais, tal como defendem Garcia (1999), Tardif (2010) e Schön (1992). Assim, os cursos ofertados pela EAPE são planejados por meio do levantamento prévio das demandas de formação continuada, com base nas necessidades e prioridades apontadas pelos profissionais da educação pública do DF. Contemplar as necessidades docentes para a oferta dos cursos é uma forma de valorizar a teoria e sua relação com a prática profissional.

Na área da educação especial, que é uma modalidade transversal de educação, há demanda crescente por cursos que ampliem o olhar dos docentes e favoreçam mudanças positivas na organização do trabalho pedagógico, em uma perspectiva inclusiva. Foi no contexto de dois desses percursos formativos, os quais têm sido bastante demandados pelos educadores, que esse estudo ocorreu. A saber: Curso de Adequações Curriculares: Planejamento e Registros e Curso de Atendimento Educacional Especializado. Nos últimos cinco anos, os cursos ofertados na modalidade híbrida registraram, respectivamente, 875 e 1.228 inscritos. Ambos os cursos são anuais e contemplam 180 horas de formação.

O curso “Adequações Curriculares: Planejamento e Registros” busca propiciar aos profissionais da educação a compreensão e reflexão dos documentos legais que orientam a prática pedagógica inclusiva, bem como as estratégias pedagógicas e possibilidades de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, por meio de adequações curriculares, considerando as singularidades e necessidades dos estudantes.

A organização curricular do referido percurso formativo objetiva, particularmente, (1) refletir sobre o marco

legal da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva; (2) reconhecer a variedade de estratégias e recursos pedagógicos favorecedores da aprendizagem humana; (3) estudar a teoria histórica e cultural e os aspectos biopsicossociais do desenvolvimento; (4) dialogar sobre a avaliação formativa e sobre os tipos de adequação curricular na escola inclusiva; (5) refletir sobre a importância da parceria entre escola e famílias; e (6) propor atividades práticas que ampliem as habilidades de planejamento das adequações curriculares, já que, na SEEDF, os pressupostos curriculares estão alicerçados nas perspectivas teóricas de Gasparin (2012) e Saviani (2012), que defendem uma forma de organização curricular capaz de superar a dicotomia entre teoria e prática.

Para o alcance dos objetivos, o percurso é organizado no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), edificado na plataforma Moodle, em oito módulos que contemplam materiais teóricos, vídeos, entrevistas, filmes e atividades de avaliação (fóruns, questionários, registros reflexivos etc.). As atividades planejadas e implementadas ao longo do percurso têm por base os documentos oficiais que regem a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no DF e no Brasil.

Os itens do Formulário de Adequação Curricular¹ são distribuídos nas unidades temáticas do percurso e são detalhadamente discutidos a partir das expectativas e necessidades apontadas pelos professores em formação nos encontros presenciais e encontros síncronos, realizados via plataforma Zoom. Isso favorece o esclarecimento de dúvidas e colabora para melhor compreensão da intencionalidade presente em cada item deste formulário que deve ser preenchido por todos os professores que têm estudantes que são público da educação especial em suas salas de aula. Este documento, na SEEDF, é o que mais se aproxima daquele que, nas leis nacionais da educação inclusiva, é denominado de Plano Educacional Especializado.

O curso Atendimento Educacional Especializado busca conhecer as especificidades da prática pedagógica realizada nas salas de recursos multifuncionais do DF, de modo que o cursista seja capaz de planejar recursos e formas de intervenção, em perspectiva inclusiva, junto ao público-alvo da educação especial, por meio de metodologias que levem em consideração as singularidades e necessidades dos estudantes.

O curso AEE figura em relevante formação aos profissionais que desejam atuar no importante serviço da Educação Especial (EE) por meio do atendimento aos estudantes que são seu público nas salas de recursos multifuncionais do DF. A EE é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibiliza serviços e recursos próprios desse atendimento, além de orientar os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Além disso, o AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas especificidades. As atividades desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais se diferenciam daquelas que são realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Este serviço complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à sua autonomia e independência.

É importante destacar que, para atuar na EE, o professor deve ter como fundamento na sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área da EE. Tal formação possibilita sua atuação no AEE. Além disso, o educador deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular e nas salas de recursos multifuncionais.

Assim, o curso AEE é composto por uma organização curricular que objetiva, de modo geral, conhecer o AEE de modo que o profissional da educação seja capaz de planejar recursos e práticas de intervenção junto ao público-alvo da EE. O curso também se apoia nos ideais da luta anticapacitista, pois compreende o capacitismo como a materialização de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional.

Ofertado para professores da carreira magistério e instituições parceiras da SEEDF, este percurso formativo objetiva: (i) conceituar e caracterizar as deficiências, o Transtorno do Espectro do Autismo e as Altas Habilidades/ Superdotação; (ii) identificar as influências históricas e epistemológicas acerca do público-alvo da educação especial; (iii) refletir sobre o papel do professor da sala de recursos partindo do referencial histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica; (iv) propor adequações curriculares, tecnologia assistiva e desenho universal para a aprendizagem responsivos às necessidades e singularidades do público-alvo da EE; (v) analisar criticamente os processos inclusivos e os modelos de acessibilidade e avaliação no sistema de ensino.

O percurso é organizado em onze módulos, que contemplam referenciais teóricos, podcasts, vídeos, entrevistas, filmes e atividades de avaliação (fóruns, questionários, pesquisas, preenchimento do formulário Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida (PRAD).

Com vistas à melhora das aprendizagens, a PRAD se refere a uma proposta de aplicação das aprendizagens apreendidas no contexto em que o cursista está inserido, sob orientação do professor formador da EAPE, com vistas à superação de desafios encontrados na *práxis* profissional por meio da reflexão-prática-avaliação-reflexão. No curso AEE a PRAD é realizada após visitas dos cursistas às salas de recursos multifuncionais do DF. Além disso, ao

final do curso, os educadores devem ter conhecimentos necessários para o preenchimento do PAEE.

O PAEE é o documento que apresenta o planejamento realizado pelo professor do AEE para garantir que as barreiras identificadas no acesso de determinada criança, adolescente ou adulto à educação sejam derrubadas, permitindo que os estudantes público-alvo da educação especial possam ter acesso ao mesmo currículo que os demais na sala comum. Os itens do Formulário PAEE são distribuídos nas unidades temáticas referentes ao público-alvo da educação especial e são detalhadamente discutidos a partir das expectativas e necessidades apontadas pelos professores em formação nos encontros presenciais e encontros síncronos, realizados via plataforma Zoom. Este formato contribui para o esclarecimento de dúvidas e colabora para melhor compreensão da intencionalidade presente em cada item deste formulário que deve ser preenchido pelos educadores que atuam nas salas de recursos multifuncionais.

Diante da grande procura por cursos na área da educação especial, julgou-se importante conhecer as representações sociais (RS) de inclusão escolar manifestadas por profissionais da Educação Básica do DF, que buscaram livremente a formação continuada no campo da educação especial e discuti-las à luz do conceito de capacitismo, já que este conceito é fundamental para revelar maneiras sutis de discriminação contra pessoas com deficiência. Para tanto, buscou-se ancorar as discussões nos aspectos históricos e legislativos referentes à inclusão escolar e no conceito de capacitismo apresentado, entre outros, por Rodrigues e colaboradores (2025), Foresti e colaboradoras (2024), Melo (2016) e Andrade (2015).

Os resultados obtidos são importantes para subsidiar a oferta de cursos futuros que possam fortalecer a inclusão e melhor preparar os profissionais da educação para uma atuação ética e competente junto ao público da educação especial e inclusiva, além disso, os resultados podem alicerçar o planejamento de práticas a serem desenvolvidas no âmbito dos cursos para melhor discutir o conceito de capacitismo e as estratégias viáveis para seu enfrentamento.

Importa considerar ainda que este estudo se inscreve em uma perspectiva psicossociológica de análise. Estima-se que o conhecimento dos direitos adquiridos pelos estudantes com deficiência, ao longo da história jurídica brasileira, oferece a ancoragem para as representações elaboradas pelo grupo de profissionais.

Conceito e histórico da educação inclusiva no Brasil

A história da educação das pessoas com deficiência no Brasil evidencia um modelo de atendimento que por um longo período segregou estudantes com deficiências,

os quais eram atendidos de forma paralela, ou ainda, excluídos do processo educacional.

Diversas entidades filantrópicas brasileiras passaram a assumir os cuidados com pessoas “diferentes” ou que apresentavam alguma deficiência. Do século XVIII ao XIX, observa-se a inexistência de uma estruturação do ensino; tratava-se de assistencialismo, o qual abrigava, controlava e buscava normalizar/curar esses indivíduos.

Ainda no século XIX, no período imperial, observam-se as primeiras ações direcionadas ao atendimento das pessoas com deficiência. No entanto, eram ações limitadas em função de um cenário social pouco favorável ao reconhecimento das diferenças – marcado por uma população rural, um tanto elitista, escravocrata e com pouca participação política. Nesse decurso, ocorreram descobertas na área médica que propiciaram ainda mais a institucionalização desses sujeitos, isto é, que contribuíram para que as pessoas com deficiência continuassem sendo atendidas em locais específicos onde o foco era o assistencialismo, adiando sobremaneira a sua escolarização (Lanna Júnior, 2011).

Foi nesse cenário que em 1854 foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. No entanto, estas ações contemplaram a escolarização de apenas uma parcela da população com deficiência. Com o advento da Segunda República, outros grupos de pessoas com deficiência foram contemplados, mas com caráter filantrópico e segregacionista, o que perdurou até o final do século XX.

Em 1954 surge o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais² (APAE). Estas associações se difundiram pelo Brasil até 1962, permitindo o debate sobre a escolarização das pessoas com deficiência no país. Até a década de 1970 foi possível acompanhar avanços e retrocessos na instituição de leis e práticas pedagógicas voltadas para este público.

As pessoas com deficiência, seus familiares e profissionais da educação se organizaram em 1979 no movimento Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que objetivava unir organizações de diversos estados brasileiros na elaboração de estratégias de luta por direitos. Tal unificação impulsionou importantes ganhos políticos, sociais e jurídicos para este público, percebidos inclusive nas décadas seguintes.

A promulgação da Constituição Federal, em 1988 (Brasil, 1988) e, na década posterior, a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) exemplificam a luta desse importante coletivo. A década de 1990 legitima o interesse de diversos âmbitos sociais em favor das pessoas com deficiência ao produzir relevantes declarações que aludem à evolução de práticas inclusivas no contexto mundial.

Esse período também apontou para uma nova compreensão da deficiência com o intuito de desvincular-se

do modelo biomédico a partir do entendimento de que o educando com deficiência é um sujeito de direitos. Nesse sentido, a promoção da equidade e a defesa dos direitos dessas pessoas foram também preconizadas nas conferências mundiais de Jomtien, em 1990, e em Salamanca, em 1994. A Declaração de Salamanca (1994) estabeleceu a educação inclusiva como meio eficaz para combater a discriminação. A partir daí cresceu o movimento de reconhecimento da importância da educação inclusiva, com ênfase no acesso e permanência das pessoas na rede regular de ensino.

Os documentos elaborados a partir dessas conferências exerceram irrefutável impacto na legislação brasileira. As discussões empreendidas se fortaleceram e com o advento do século XXI se pôde observar um empenho nas políticas educacionais no Brasil, comprometidas com a superação de práticas integracionistas.

Nos anos 2000, a Resolução n.º 2/2001, da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), tornando-se um marco legal para a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais. Além disso, esta Resolução orientou a implementação do Atendimento Educacional Especializado, garantindo-lhes o acesso e permanência nas escolas regulares por meio da promoção de ideais de igualdade de oportunidades e justiça social.

Importantes normativas foram elaboradas nos anos 2000, se apresentando como símbolo para a compreensão da deficiência pelo modelo social. Dessa forma, passou-se a reconhecer a deficiência como um conceito aberto e em constante evolução, pois é socialmente construída e relaciona-se às variadas barreiras e aos aspectos históricos e sociais vivenciados por esses sujeitos.

Da Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, datada de 2006, emergiram orientações visando à superação de barreiras e orientações sobre práticas pedagógicas, modificações estruturais e adequações pedagógicas e didáticas com subsídio na inclusão.

Em seguida a essa convenção e com base em suas considerações, foi instituída a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), em 2008, que apresenta como principais objetivos regulamentar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas regulares e garantir a transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até a superior.

A PNEEPI representa importante iniciativa que impulsiona a reformulação dos sistemas educacionais brasileiros em sistemas educacionais inclusivos. Os objetivos dessa política se concentram não somente na garantia do acesso à política de educação, mas também em assegurar a participação e a aprendizagem dos estudantes, bem como formar professores para a atuação no AEE, a partir

da centralização da oferta do serviço realizado nas salas de recursos multifuncionais.

Essa breve análise cronológica indica a relevância da inserção da educação especial como modalidade, uma vez que se apresenta crucial para garantir que estudantes com necessidades educacionais especiais tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade. Nesse sentido, a educação especial em perspectiva inclusiva visa identificar, atender e adequar as necessidades individuais de cada estudante, promovendo seu desenvolvimento social, emocional, cognitivo, acadêmico, dentre outros.

Histórico da educação inclusiva no DF: avanços e desafios

Na tentativa de situar historicamente a educação inclusiva no DF, Vilas Boas (2014) afirma que o crescimento populacional na capital federal obrigou o governo local a assumir a responsabilidade de identificar os “alunos excepcionais”³ do sistema oficial de ensino do DF na década de 1960.

Esta necessidade foi ratificada pela extinta Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), a qual criou, em 1968, a Clínica Psicopedagógica com vistas às iniciativas de sistematização de atendimento diagnóstico, realizado por equipe multidisciplinar.

Nesse mesmo período, foi criado o Centro de Orientação Médico Psicopedagógico (COMPP), cuja finalidade era oferecer assistência profilática e terapêutica ao “deficiente mental”⁴ por meio de convênio entre a FEDF e a Fundação Hospitalar do Distrito Federal (FHDF). Esse período foi marcado por preocupações e atendimentos às pessoas com deficiência muito mais vinculados à área médica do que à sua escolarização propriamente dita.

Os primeiros Centros de Ensino Especial foram criados no DF em 1973. À época, contava-se com uma equipe multiprofissional que ainda fazia a identificação dos alunos com deficiência sob enfoque clínico. Em 1975, a educação especial foi instituída de forma administrativa na FEDF. À época havia três formas de atendimentos aos estudantes da educação especial: os centros de ensino especial, as classes especiais e o apoio de professores itinerantes, que era realizado no ensino regular.

Com o passar dos anos, as equipes que atuavam na educação especial na década de 1980 passaram a demandar um instrumento que possibilitasse definir, atribuir e sistematizar o atendimento educacional ao “aluno excepcional”. Elaborado em 1984, o documento **Diretrizes para a Operacionalização do Processo de Identificação de Alunos Excepcionais do Sistema Oficial de Ensino do Distrito Federal** impulsionou o atendimento especializado por categorias de deficiências, o que passou a ocorrer nos Centros de Ensino Especial. De acordo com Vilas Boas (2014, p. 77), tal documento

continha as recomendações gerais sobre o atendimento e a caracterização das “excepcionalidades”; o enfoque pedagógico (prescritivo) e as orientações sobre a triagem; os procedimentos próprios e suas respectivas etapas; os princípios norteadores da identificação e os aspectos operacionais do atendimento específico a cada “excepcionalidade”, e um conjunto de instrumentos e testes padrões que serviam como base para a realização do diagnóstico. Assim, constituiu-se na primeira iniciativa sistematizada da política de atendimento educacional de estudantes com deficiência no DF, sendo, portanto, parte importante da história.

A abertura democrática após o período ditatorial no país e o advento da Constituição Federal de 1988 favoreceram o entendimento da educação como direito de todos. O artigo n.º 208 da carta magna dispõe que é competência do Estado que a educação para as pessoas com deficiência ocorra mediante o atendimento educacional especializado, devendo este ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino. Essa assertiva acabou instaurando reflexões paradigmáticas acerca do melhor modelo de atendimento educacional para os estudantes com deficiência no país.

Ao assumir o compromisso com orientações previstas nos documentos internacionais elaborados nos anos 1990, o Brasil avançou na positivação do direito à educação para as pessoas com deficiência. Assistiu-se a um período de transição do paradigma educacional da integração para a inclusão, o que ocorreu de forma gradual e por meio de políticas públicas educacionais que ganharam força somente a partir do século XXI.

Quanto à estrutura organizativa, atualmente a SEEDF dispõe de subsecretaria específica para tratar da educação especial, denominada Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral, a qual responde pela Diretoria de Educação Integral e pela Diretoria de Educação Especial. Esta última coordena duas gerências, a Gerência de Educação Inclusiva e a Gerência de Articulação Institucional (Distrito Federal, 2020).

O DF dispõe de amplo aparato legal e orientações que visam regulamentar e responder aos objetivos das políticas educacionais nacionais para garantir o direito universal à educação de qualidade e o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência. A Lei 3.218 de novembro de 2003 dispõe sobre a universalização da educação inclusiva nas escolas públicas do DF e a Lei n.º 4.317 de abril de 2009 instituiu a Política Distrital para a Integração da Pessoa com Deficiência, buscando assegurar o exercício dos direitos individuais e sociais dessas pessoas.

A Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 e o Decreto n.º 7.611, de 2011, dispõem sobre a educação especial e regulamentam a oferta do AEE. A Nota Técnica SEESP n.º 11/2010 dissemina as orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais, implantadas

nas escolas regulares de ensino e a sua revisão e complementação se encontra no Documento Orientador do Programa Implantação de salas de recursos multifuncionais, de 2013, produzido pelo MEC, que tem especial relevância para as discussões acerca da acessibilidade.

Em se tratando do DF, em 2010 ocorre a publicação da **Orientação Pedagógica – Educação Especial (OP)**, que é um documento que buscou orientar, direcionar e aprimorar os sistemas de ensino na capital federal, salientando a urgência de adequar a educação especial para a consolidação da perspectiva inclusiva, além de organizar os serviços de educação especial, dando continuidade às modalidades existentes. O foco do documento se dá em serviços que ocorreriam não mais de forma segregada, na formação continuada dos profissionais de educação e na centralidade do AEE (Distrito Federal, 2010).

A OP compõe os seguintes serviços: classes comuns, classes especiais, classes de educação bilíngue, sala de recursos, atendimento educacional especializado ao estudante com altas habilidades/superdotação, articulação dos profissionais de salas de recursos multifuncionais com serviço de orientação educacional e serviço de apoio à aprendizagem para atendimento aos estudantes com transtornos funcionais, Centro de Ensino Especial (CEE), Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV), Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento ao Estudante Surdo (CAS), classes hospitalares, além de parcerias e convênios com entidades da sociedade civil (Distrito Federal, 2010).

A Estratégia de Matrícula é o instrumento que normatiza o atendimento pedagógico na rede pública de ensino do Distrito Federal, desde o processo de matrícula até a regulação e a definição da capacidade desse atendimento em todas as etapas e as modalidades da Educação Básica para o ano letivo subsequente. Mais recentemente, a Resolução CEDF n.º 3 de 19 de dezembro de 2023 estabelece normas e diretrizes para a educação especial no sistema de ensino do DF. Esses instrumentos tratam da inclusão escolar de pessoas com deficiência, incluindo aspectos relacionados à matrícula, permanência, terminalidade, organização pedagógica, AEE, formação dos profissionais da educação, dentre outros.

A análise histórica e os documentos que norteiam a educação especial no DF dão conta de que essa modalidade tem sido trabalhada enquanto um serviço a ser ofertado ao seu público-alvo, a saber, os estudantes com deficiência, superdotação e/ou altas habilidades e aqueles com transtorno do espectro autista. A perspectiva inclusiva passa a exigir uma relação social distinta entre os estudantes e o ambiente escolar, de maneira a ressignificar estes espaços, a fim de que se ultrapassem barreiras que obstruam a sua plena participação nos contextos sociais.

Tal perspectiva exige que se considere se a diversidade e a equiparação de oportunidades reforçam a necessidade de a escola repensar seu papel e sua prática, uma vez que não existe somente um tipo de estudante para um único padrão de ensino. Entretanto, ao analisar, de forma mais aprofundada, a educação na perspectiva inclusiva, o que se pode observar é um discurso ideológico que ainda não conseguiu romper de fato com a exclusão.

No entanto, interessa a postura de mudança que advém da reflexão em reconhecer as diferenças na escola e na vida, traduzindo-se nos aspectos que relacionam a aprendizagem e a participação de todos, sem distinção. Este princípio inclusivo requer o reconhecimento das capacidades dos estudantes para a participação social, política, cultural e econômica, mas só se tornará efetivo com uma política de reorganização, criação e desenvolvimento de estruturas nos estabelecimentos do ensino público por meio de um compromisso ético de todas e todos por meio da luta anticapacitista, incluindo a articulação do Estado e das suas estruturas de classe. Nessa perspectiva, reside a centralidade dos cursos de formação continuada da SEEDF, imprescindíveis para a carreira docente e para os estudantes.

O capacitismo, suas influências e manifestações

Transformar estruturas sociais, institucionais e culturais em espaços inclusivos requer a compreensão do conceito de capacitismo, já que as práticas e atitudes capacitistas impedem a implantação de estratégias de inclusão que suplantem simples adaptações. Foresti e colaboradoras descrevem o capacitismo como um “conjunto de crenças, narrativas e práticas que naturalizam a superioridade dos corpos e mentes normativos em detrimento de outras formas de existência” (2024, p. 8). Elas enfatizam que o capacitismo produz práticas de exclusão e precisa ser mais bem discutido para promover um olhar positivo e acolhedor às pessoas com deficiência.

De fato, o capacitismo produz atitudes nocivas à inclusão e ao desenvolvimento social, emocional e cognitivo das pessoas com deficiência e não é difícil encontrar suas formas de preconceito e de discriminação nos espaços escolares. Trata-se de ações ou omissões praticadas por outros alunos, por professores ou por outros profissionais da escola que discriminam apenas em razão da deficiência, impedindo o estabelecimento de relações sociais saudáveis para o crescimento de uma sociedade mais justa em face da diversidade:

A lógica capacitista se configura como uma mentalidade que lê a pessoa com deficiência como não igual, incapaz e inapta tanto para o trabalho quanto para, até mesmo, cuidar da própria vida e tomar as próprias decisões enquanto sujeito autônomo

e independente. Tudo isso porque, culturalmente, construiu-se um ideal de corpo funcional tido como normal para a raça humana, do qual, portanto, quem foge é tido, consciente ou inconscientemente, como menos humano (Andrade, 2015, p. 3).

Tais evidências sublinham que o capacitismo afeta não só a acessibilidade física, mas também o pertencimento e a autoestima, por isso a escola deve ser um lugar de diálogo em que os alunos com deficiência ocupem lugar de fala, participando da construção de adaptações e políticas internas (Rodrigues et al., 2025). Essa participação plena e autônoma aumenta a eficácia das medidas de acessibilidade e é capaz de transformar a cultura escolar, desconstruindo preconceitos e valorizando a diversidade.

As práticas capacitistas revelam um forte sistema de opressão que insiste em se manter vivo em todos os espaços sociais e marginaliza as pessoas com deficiência, hierarquizando-as em nome de padrões corporais e cognitivos idealizados e cultivados historicamente. Para Bernardes (2024) essas práticas que sustentam a suposta superioridade das pessoas sem deficiência em relação àquelas com deficiência manifestam-se tanto de forma explícita quanto de modo velado, em atitudes aparentemente benevolentes que, ainda assim, reforçam a ideia de incapacidade e amplificam desigualdades pré-existentes, ao discriminar pessoas com deficiência nos campos econômico, social e cultural. Segundo a autora, excluir ou não adaptar ambientes para pessoas com deficiência constitui não apenas uma falha de acessibilidade, mas uma forma de violência simbólica que reforça sua invisibilidade e fragilidade.

Assim, o tratamento desrespeitoso ou paternalista, as microagressões diárias, o sentimento de pena ou compaixão são igualmente prejudiciais e o debate acerca da necessidade de superação dessas práticas só ganhou força no Brasil, em 2015, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146), que contribuiu para a institucionalização da discussão sobre capacitismo na academia e nas políticas públicas, conforme estudos (Rodrigues et al., 2025).

Discutir o conceito de capacitismo no seio das escolas inclusivas é importante, uma vez que nestes espaços suas formas de expressão se manifestam de maneira, por vezes, sutis a partir de comentários e ideias que infantilizam alunos com deficiência, ou na construção de estruturas arquitetônicas e didáticas que os isolam. Essas práticas, embora motivadas pelo “cuidado”, perpetuam estigmas e preconceitos ao tratar a diferença como deficiência a ser corrigida, e não como diversidade humana a ser respeitada.

Percurso teórico e metodológico do estudo

Este estudo adotou a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978), que foi aqui complementada pela

abordagem estrutural, conforme sugerido por Abric (2000). Os estudos de representação social (RS) têm se desenvolvido em diversos campos de estudos das ciências humanas pela possibilidade de conduzirem amplos debates acerca da realidade dos indivíduos e dos grupos sociais, tendo como pano de fundo princípios históricos e socioculturais que contribuem para a compreensão dos fenômenos sociais. Sendo assim, ao obter a RS dos professores sobre os fenômenos educacionais, temos a oportunidade de acessar informações capazes de subsidiar cursos de formação continuada, intervir em diferentes condutas docentes e até ampliar a visão das necessidades que esses profissionais destacam.

Moscovici (1978) e Abric (2003) asseveram que a RS de um determinado objeto surge na expressão daquilo que é elaborado internamente pelos sujeitos pertencentes a um grupo social e é importante compreender a estrutura dessa representação, conforme explica Abric, porque ela “consiste em um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes sobre determinado objeto social, serão estruturados e formarão tipos específicos de sistemas cognitivos sociais” (2000, p. 30). Para este autor, a estrutura da representação social se organiza em torno de um núcleo central (NC) e de um sistema periférico (SP).

Para Abric (2001; 2003) o NC se refere a um conjunto de elementos consensuais, estáveis e organizadores da representação, cuja função é dar coesão e sentido ao objeto representado. Esse núcleo é altamente resistente às mudanças, tem forte carga afetiva e grande valor identitário para os integrantes do grupo. Ele se estrutura a partir de termos que orientam interpretações e consolidam padrões de comportamento no grupo.

Já o SP diz respeito a um conjunto de elementos mais flexíveis, menos consensuais e sensíveis às variações contextuais. Ele indica maior facilidade de renovação, menor carga afetiva, serve de interface entre representação coletiva e vivências cotidianas e ajuda a proteger o NC de contradições externas, possibilitando ajustes às circunstâncias concretas que integram as experiências individuais.

Conhecer como professores representam o conceito de inclusão, por exemplo, permite adequar metodologias que dialoguem com essas visões, aumentando a efetividade de intervenções e minimizando resistências. Mapear as representações e sua estrutura podem explicar resistências, prever e gerenciar tensões vinculadas a processos de mudanças em cenários inclusivos quando no NC dessas representações deixa transparecer o risco à identidade profissional ou ao papel social do educador. As representações sociais, nessa perspectiva, indicam a possibilidade de variações advindas de práticas sociais individuais, permitindo ajustes mais sensíveis às realidades.

Os participantes do estudo e a coleta de dados

A estrutura da RS de inclusão escolar foi elaborada, neste estudo, a partir da participação de 68 professoras e professores atuantes nas turmas de Educação Básica, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e inscritos nos cursos Adequações Curriculares e Atendimento Educacional Especializado. A amostra se deu por conveniência. O grupo de participantes se destaca pela qualificação profissional, já que uma média de 95% possui pós-graduação na área de educação ou psicologia. A idade média dos participantes é de 37 anos.

Os participantes foram convidados, logo no primeiro encontro, a responder à seguinte pergunta de evocação livre: O que vem em sua mente quando você pensa no termo “inclusão escolar”?

[...] a evocação livre apresenta-se como técnica importante para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação e ressalta-se que o caráter espontâneo e a dimensão projetiva dessa técnica de coleta de dados permitem o acesso de forma mais rápida do que a entrevista, por exemplo, aos elementos que constituem o universo semântico do objeto estudado. (Gomes; Oliveira; Sá, 2008, p. 125).

O objetivo da pergunta de evocação foi identificar a representação do grupo sobre esse tema. As respostas dadas pelo grupo se revelaram importantes, tornando-se objeto de análises mais aprofundadas, à luz do conceito de capacitismo, e serão aqui apresentadas por poderem contribuir com políticas de formação de professores no campo da educação especial e inclusiva da EAPE.

Apresentação e análise dos resultados: a estrutura representacional de inclusão escolar

Utilizou-se o software EVOC (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations*), versão 2000, desenvolvido por Vergès (1992), para as análises preliminares dos dados coletados ao longo do estudo. Esse software organiza as evocações conforme a ordem média de aparecimento e a frequência de evocação. Após o cruzamento desses critérios, o programa define a relevância dos elementos que se associam ao termo indutor, permitindo conhecer a estrutura das representações sociais dispostas em quadrantes que apresentam os termos evocados de maneira hierarquicamente organizada.

De modo geral, os quadrantes revelam a organização interna da representação social de um grupo sobre um objeto específico, distinguindo o que é central (estável, normativo) do que é periférico (flexível, contextual). Segundo Abric (2003), a análise dos quadrantes

Tabela 1 – Elementos da representação social de inclusão escolar

Frequência	OME < 2.0		OME ≥ 2,0	
	Possível Núcleo Central		Primeira Periferia	
Frequência ≥ 10	10	direitos 1.900	11	amor 2.000
	11	empatia 1.636	10	desafios 2.000
	14	respeito 1.786	14	igualdade 2.071
			11	oportunidade 2.091
Frequência ≤ 5 e < 10	Zona de Contraste		Segunda Periferia	
	8	acessibilidade 1.900	5	adequação 2.400
	5	acolhimento 1.600	5	possibilidades 2.400
	5	diversidade 1.600	5	socialização 2.400

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados objetivos detalhados pelo Software EVOC.

Nota: Os valores apresentados à esquerda de cada palavra correspondem à frequência; os valores apresentados à direita de cada palavra correspondem à ordem média de evocação e quanto mais próximos de 1, mais frequentemente apareceram na primeira posição.

permite compreender não só o conteúdo, mas também a estrutura da representação social. O núcleo central dá estabilidade e identidade à representação; as periferias permitem sua adaptação, inovação e resposta às mudanças do contexto.

Sendo assim, os dados apresentados a seguir se referem às respostas dadas pelos profissionais da educação. A partir da disposição dos quadrantes, as pesquisadoras procederam com a análise tomando por base o conceito de capacitismo e a construção histórica e social do conceito de inclusão.

A análise do relatório emitido pelo software EVOC mostra que 176 palavras ou expressões foram evocadas, sendo que 30 palavras apareceram uma única vez e 3 palavras se repetiram 14 vezes nas evocações do grupo. No geral, foram citadas 58 palavras diferentes. Essas informações sugerem que esse objeto social (inclusão escolar) não se apresenta como algo distante, ainda que os participantes tenham usado um vocabulário mais amplo para explicá-lo.

Foram consideradas na análise as palavras com frequência igual ou superior a 5, conforme mostra a Tabela 01, a seguir. A ordem média (OM) de evocação no discurso foi de 2.0, numa escala de 1 a 3. Os quadrantes de distribuição das palavras evocadas pelo grupo de respondentes, após processamento pelo EVOC, evidenciam os elementos preponderantes relativos aos possíveis conteúdos e a organização da representação sobre inclusão escolar.

Considerando-se a teoria do núcleo central (NC), as palavras agrupadas no quadrante superior esquerdo são aquelas que tiveram as maiores frequências e foram mais prontamente evocadas, formando, portanto, o núcleo duro da representação (Abric, 2003). Isto significa dizer que no NC estão os elementos consensuais e estruturantes da representação docente de inclusão escolar. Eles são fundamentos inquestionáveis do próprio sentido de inclusão.

Os elementos do NC têm a função de defender a representação já solidificada do objeto social, tornando-se menos sensível às mudanças em função do contexto externo ou das práticas cotidianas dos sujeitos. Estão, portanto, os termos histórica e socialmente arraigados no imaginário do grupo no que se refere ao objeto em análise.

Sendo assim, os termos “direitos”, “empatia” e “respeito” indicam que os professores e professoras participantes do estudo interpretam tais conceitos como aqueles que indicam a base para uma sociedade inclusiva. É possível depreender da evocação que a garantia de direitos, em especial o direito à educação, pode estar alinhada à garantia de igualdade de oportunidades e a autonomia das pessoas com deficiência e dos estudantes público-alvo da EE.

É possível também pensar na palavra “direitos” vinculada ao modelo social da deficiência, que desloca o problema da “incapacidade” para as barreiras sociais e atitudinais, retirando do indivíduo a responsabilidade pela própria exclusão. Entretanto, olhando esse termo a partir do impacto que as práticas capacitistas causam na inclusão, pode-se pontuar o risco dessa ideia de direitos como algo que figura apenas no plano retórico, sem avançar para a efetiva desconstrução de práticas escolares capacitistas, como defende Shakespeare (2014).

Já o termo “empatia” destaca a dimensão afetiva da relação professor-aluno, reforçada no Brasil por estudos sobre educação inclusiva desenvolvidos por Souza e Abreu (2024). Nessa perspectiva, sinaliza a capacidade de reconhecer as variadas formas de ser e estar no mundo, com potencialidades, diferentes necessidades e desafios, que contradizem a lógica da normalidade. Aqui se evidencia um risco ligado ao conceito de capacitismo, qual seja, a possibilidade desta *empatia* sentida pelos profissionais reforçar a posição paternalista em relação ao estudante com deficiência, ao vê-lo como objeto de cuidado, e não como um sujeito autônomo e capaz.

O último termo que aparece no NC da representação é “respeito” e este é amplamente compreendido como fundamento ético do processo de inclusão social ou escolar, como destacado por Rodrigues e colaboradores (2025). De fato, o respeito pode ser concebido como a forma de reconhecer a dignidade e o valor dos seres humanos, excluindo-se toda forma de discriminação ou preconceito, de modo a valorizar a diversidade humana e a inclusão. Cabe pontuar, no entanto, que reconhecer a diferença como valor pode não ser algo comum em sociedades forjadas a partir do capacitismo.

Os dados que aparecem na zona de contraste e que se referem às palavras com frequência média, mas que foram prontamente evocadas, sinalizam o contraponto às ideias destacadas no NC, ou seja, elas representam o posicionamento diferenciado de alguns profissionais em relação ao objeto social em análise, trazendo os termos

“acessibilidade”, “acolhimento” e “diversidade”, que convergem para práticas e políticas concretas, embora ainda dependentes de contextos institucionais.

Os termos “acessibilidade”, “acolhimento” e “diversidade” levam a uma discussão acerca dos pilares do modelo social da deficiência, que considera essencial o atendimento às necessidades físicas, comunicacionais, curriculares e emocionais das pessoas com deficiência, com destaque para a ideia de que a quebra de barreiras atitudinais não passa apenas pela construção de rampas ou disponibilização de recursos multimídias isolados, mas sobretudo pela valorização da *diversidade* humana como valor pedagógico (Araújo, 2019), o que fortalece as práticas inclusivas nos contextos educacionais.

Na primeira periferia, onde estão localizados os termos com alta frequência, porém com média de evocação insuficiente para compor o NC, encontram-se as palavras “amor”, “desafios”, “igualdade” e “oportunidade”. Pode-se supor que, ao menos no discurso, os termos que surgiram aqui trazem uma resposta socialmente desejável no universo representacional em destaque, tal como aqueles que compõem o NC. Cabe observar, entretanto, que na análise de Ribeiro (2000) os elementos da primeira periferia orientam as condutas dos sujeitos na relação com o mundo do fenômeno em análise, no caso, em relação à inclusão escolar.

Nesse espaço da representação, os elementos são relativamente estáveis e é possível observar que as palavras supõem uma atitude positiva em relação à inclusão, mas há que se pensar em análises mais aprofundadas que deem conta do sentido mais usual atribuído aos conceitos deste campo representacional nos contextos inclusivos.

A palavra “amor”, por exemplo, se apresenta na visão de Echeita (2013) como uma condição *sine qua non* dos processos inclusivos na escola e na sociedade. Fato é que o afeto é importante, mas não pode ser exagerado para não reforçar práticas capacitistas, como a infantilização do estudante. Campbell (2009) discute que quando o afeto passa da medida ele pode ocultar exigências pedagógicas legítimas e tensionar para algo que é negativo ao processo de desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

A ideia de que o processo de inclusão é cheio de *desafios* e que sua efetividade passa pela *igualdade* de *oportunidades* para todos os estudantes, é forte entre os participantes cuja representação aparece neste campo. Cabe observar, no entanto, que há dificuldades reconhecidas para que as práticas inclusivas sejam efetivadas, como assevera Fernandes (2017), mas é preciso ter cuidado para não enquadrar a inclusão como um “desafio” direcionado às pessoas com deficiência, como se elas fossem as responsáveis por buscar “superar suas limitações”, o que sem dúvida seria alimentar as práticas capacitistas que imperam na sociedade.

O conceito de igualdade, que se apresenta na base legal e ética da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) no que tange, por exemplo, ao acesso à educação e aos conhecimentos produzidos pela humanidade e figuram nos currículos é, na visão de Meyer, Rose e Gordon (2014) paradoxal, isto porque igualdade de oportunidades sem diferenciação pedagógica pode resultar em “igualdade formal” ou oportunidade vazia, caso não haja condições reais de participação.

Por fim, as palavras que compõem a segunda periferia expressam as modulações individuais. Referem-se, normalmente, à opinião de um subgrupo que apresenta um olhar particularizado à inclusão escolar. Assim, os termos “adequação”, “possibilidades” e “socialização” remetem às representações mais diretamente ligadas às práticas e políticas de inclusão.

Os profissionais da educação, e especialmente os professores e professoras, lidam cotidianamente com as adequações curriculares que envolvem outras possibilidades de modificações nos espaços físicos, nas formas de comunicação, nos procedimentos avaliativos e nas formas de participação e socialização dos estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos. É uma exigência conforme os documentos nacionais e os distritais, tal como a Resolução n.º 3, de 2023, do Conselho de Educação do Distrito Federal, cujo art. 11 indica que, nos documentos organizacionais das instituições escolares, deve-se prever “a garantia de flexibilização, adaptação e adequação da prática pedagógica”, incluindo “a adaptação de conteúdos, metodologias, procedimentos didático-pedagógicos e processo avaliativo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando as condições individuais do estudante”. (Distrito Federal, 2023, Art. 11, II; III).

São previstas aos estudantes com deficiência as garantias de matrícula, de permanência e de aprendizagem, assegurando o acesso ao currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e de acessibilidade, serviços, e a organização do trabalho pedagógico que elimine barreiras com as devidas adaptações de acordo com suas necessidades e singularidades, de modo que os estudantes tenham plena e efetiva participação na sociedade, dando-lhes igualdade de condições (Brasil, 1996; 2009a; 2009b; 2015).

Essas adaptações/adequações são fundamentadas nos pressupostos do Currículo em Movimento da SEEDF e nas áreas de conhecimentos, materializadas por seus objetivos de aprendizagem e conteúdos referentes a cada etapa e ano de escolaridade. Esse trabalho deve contemplar a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilização, o que viabiliza a protagonização dos estudantes no que tange à resignificação de suas aprendizagens (Distrito Federal, 2014).

Nesta perspectiva, cabe observar que incluir não é garantir apenas as possibilidades de socialização aos

estudantes, mas sobretudo alterar positivamente as expectativas de aprendizagem, sem cair em ideia assistencialista e práticas excludentes. Ou seja, incluir é assegurar que os estudantes com deficiência disponham de todos os recursos pedagógicos, materiais e institucionais necessários para poderem exercer um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem. Essa participação efetiva pressupõe o acesso pleno ao conhecimento historicamente acumulado e culturalmente construído pela sociedade, reforçando o princípio de equidade e a valorização da diversidade no ambiente escolar (Mantoan, 2006; Cruz, 2014; Orrú, 2017).

No contexto da inclusão escolar, os elementos representacionais situados na segunda periferia demonstram ser os mais instáveis e adaptáveis, refletindo concepções que variam conforme os contextos e experiências dos sujeitos. Tais elementos revelam que as práticas inclusivas nas escolas ainda dependem, em grande medida, do envolvimento e da postura das equipes pedagógicas e gestoras. Assim, o avanço efetivo da inclusão exige não apenas estratégias escolares específicas, mas sobretudo uma transformação nas atitudes coletivas da sociedade, de modo que os espaços educativos reflitam, respeitem e acolham a diversidade que compõe o cenário social mais amplo.

Por fim, nessa lógica, não há espaço para o capacitismo, uma vez que a discriminação contra as pessoas com deficiência viola os direitos fundamentais e fere a dignidade humana, contrariando princípios de respeito e proteção, os quais se estendem a todas as esferas da vida.

Considerações Finais

O objetivo aqui posto foi apreender a representação social de professoras e professores da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal sobre inclusão escolar. A análise da estrutura das representações sociais, elaborada com ajuda do *software* EVOC, evidenciou que o conceito de inclusão escolar está fortemente ancorado em valores como “direitos”, “empatia” e “respeito”, o que sinaliza uma compreensão ética e afetiva do fenômeno. Os termos evocados no NC revelam uma concepção idealizada, mas também apontam caminhos para consolidar a inclusão como princípio educativo.

A presença dos elementos periféricos, também afetivos e relacionados a práticas e políticas concretas, como “amor”, “oportunidade”, “adequação” e “socialização”, mostra que o discurso inclusivo é positivo, mas ainda carece de maior alinhamento com ações efetivas e transformadoras. É possível verificar que as representações, tal como estruturadas, podem levar a práticas capacitistas que ainda permeiam o cotidiano escolar, mesmo que de forma velada, por meio de discursos que infantilizam ou supervalorizam estudantes com deficiência, o que leva

a crer, por outro lado, que a inclusão ainda depende de fatores institucionais, formativos e atitudinais. Como observa Mantoan (2006), incluir é comprometer-se com transformações profundas nas práticas escolares, indo além do discurso.

Parece haver ainda uma compreensão limitada acerca da diversidade humana e das necessidades de acessibilidade, já que o acolhimento aos estudantes com deficiência só aparece com mais clareza na zona de contraste, o que indica que menos participantes concebem a inclusão escolar a partir dessa perspectiva. Tal constatação reforça a necessidade de formações continuadas que abordem o capacitismo de forma crítica e transformadora, pois conforme destacam Cruz (2014) e Orrú (2017) a inclusão escolar não pode prescindir de uma postura ética e coletiva de acolhimento e compromisso com a diversidade, reconhecendo que a diversidade funcional constitui, antes de tudo, riqueza e não limitação.

Assim, conhecer a estrutura das representações sociais de profissionais da educação sobre inclusão escolar é essencial para o planejamento de políticas públicas educacionais e de formações que enfrentem o capacitismo e consolidem uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva, democrática e equitativa, que esteja em consonância com os argumentos de Foresti e colaboradoras (2024) para quem o capacitismo permanece subutilizado e deve ser compreendido num prisma interseccional, pois interage com o racismo, o sexismo e outras cisões sociais.

Conclui-se, portanto, que aprofundar os estudos sobre inclusão escolar e sobre o capacitismo e as formas como ele atravessa marcadores como gênero, etnia e classe, ajuda a preencher lacunas teóricas que podem favorecer um necessário e constante processo de revisão das práticas pedagógicas e das políticas educacionais, a fim de combater a discriminação contra pessoas com deficiência e fortalecer a educação como direito de todos. ■

Notas

- ¹ Esse formulário é utilizado pelos professores para planejar o trabalho a ser realizado com os estudantes que são público-alvo da educação especial, a cada bimestre letivo.
- ² O termo era utilizado no século passado para se referir a pessoas com deficiência intelectual ou outras demandas específicas. Atualmente, a terminologia correta e oficial hoje é Pessoa com Deficiência (PCD).
- ³ Esse termo foi amplamente utilizado nas décadas de 50 a 70.
- ⁴ A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (OMS, 2004), o termo “deficiência mental” foi substituído por “deficiência intelectual”.

Referências

- ABRIC, Jean-Claude (Org.). **A prática das representações sociais**. São Paulo: Centauro, 2000.
- ABRIC, Jean-Claude. L'approche structurelle des représentations sociales: développements récents. **Psychologie & Société**, v. 1, n. 4, p. 81–103, 2002.
- ABRIC, Jean-Claude. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994. p. 27–46.
- ABRIC, Jean-Claude. **Psychologie sociale: représentations sociales**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ANDRADE, Denise Ferreira. O que é capacitismo: uma introdução necessária. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 259–272, 2015.
- ARAÚJO, Josiane Souza. Diversidade humana e educação inclusiva. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1–18, 2019.
- BERNARDES, Juliana Maria. Capacitismo: exclusão e violência simbólica na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, e029123, 2024.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 1–12, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2009a.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 4 de outubro de 2009. Define diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2009b.
- BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**: Brasília, p. 1-5, 18 nov. 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, 19 set. 2001.
- CAMPBELL, Fiona A. K. **Contours of ableism: the production of disability and abledness**. London: Palgrave Macmillan, 2009.
- CRUZ, Cláudia Regina da. Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 315–332, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. Resolução n.º 3, de 19 de dezembro de 2023. Dispõe sobre a política de educação inclusiva. **Diário Oficial do Distrito Federal**: Brasília, p. 1-4, 19 dez. 2023.
- ECHEITA, Ana. **Inclusão escolar e afetividade**: a condição do amor no processo de aprender. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FERNANDES, Ana. **Educação inclusiva e práticas capacitistas**: desafios contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2017.
- FORESTI, Gabriela; PRESOTTO, Giselle C. de C.; BOUSFIELD, Ana Beatriz da S.; JUSTO, Alessandra M. O conceito de capacitismo em artigos nacionais: um estudo teórico. **Revista Psicologia Política**, v. 24, e23909, 2024. DOI: 10.5935/2175-1390.v24e23909.
- GASPARIN, Paulo Renato. **Currículo em movimento e práticas inclusivas**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- GARCIA, Marta Kohl de. Formação continuada de professores. Campinas: Papirus, 1999.
- GOMES, Ana Maria; OLIVEIRA, Denise C.; SÁ, Celso P. As representações sociais na pesquisa qualitativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 119–134.
- LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2011.
- MACEDO, Eugênio de. **Formação continuada de professores**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2010.
- MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal design for learning**: theory and practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
- ORRÚ, Mônica Aparecida. Educação inclusiva e o direito à diferença. **Revista Inclusão e Cidadania**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 17–28, 2017.
- RIBEIRO, Paulo César. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- RODRIGUES, José Antônio et al. Inclusão e capacitismo: desafios para a prática pedagógica na escola. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, n. 1, e029213, 2025.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2012.
- SHAKESPEARE, Tom. Disability rights and wrongs revisited. London: Routledge, 2014.
- SOUZA, Ana Paula; ABREU, Sandra Aparecida. Empatia e inclusão: reflexões sobre práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, e029124, 2024.
- VERGÈS, Pierre. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. **Bulletin de Psychologie**, Paris, v. 45, n. 405, p. 203–209, 1992.
- VILAS BOAS, Patrícia Augusta Ferreira. **A política educacional do Distrito Federal e o uso de tecnologias no apoio à inclusão escolar de estudantes com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.