

A docência atravessada pela deficiência: uma análise das representações sociais de professores

Valber de Resende Taveira¹

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-9639-9401>

Luiz Paulo Ribeiro²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4278-7871>

Resumo

O(a) professor(a) com deficiência é uma figura social complexa que tem relação com elementos representacionais tanto da docência quanto da deficiência. Este artigo identificou a estrutura a representação social de professor com deficiência através da pesquisa com 143 professores da rede pública do estado de Minas Gerais. Como coleta de dados, foi aplicada a Técnica de Evocação Livre de Palavras (TALP), através de formulário eletrônico preenchido pelos sujeitos de pesquisa, com posterior análise prototípica (análise das quatro casas) das respostas para os termos-indutores “professor com deficiência”, “professor”, “pessoa com deficiência” e uma investigação da zona muda de “professor com deficiência”. Foi identificado que a RS de professor possui elementos fortemente ligados a profissão e ao fazer docente, a RS de professor com deficiência, foco dessa pesquisa, é enviesada pela representação de pessoa com deficiência, sendo marcada principalmente por elementos negativos.

Palavras-chave: professor; pessoa com deficiência; representações sociais; inclusão.

Abstract

The teacher with a disability is a complex social figure, situated at the intersection of social representations of both teaching and disability. This article aimed to identify the structure of the social representation of the teacher with a disability, based on a study conducted with 143 public school teachers from the state of Minas Gerais, Brazil. Data were collected using the Free Word Association Technique, applied through an online questionnaire. The evoked words were analyzed using prototypical analysis, based on the inductive terms: “teacher with a disability,” “teacher,” “person with a disability,” and an investigation of the silent zone related to the term “teacher with a disability.” The results revealed that the social representation of “teacher” is strongly anchored in professional aspects and teaching practices, whereas the representation of “teacher with a disability” is biased by the broader representation of disability, being mainly characterized by negatively connoted elements.

Keywords: teacher, teacher with disability, social representations, inclusion.

¹ Possui graduação em Matemática e mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social ambos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais – Brasil. Contato: valbertaveira@gmail.com

² Possui Graduação em Psicologia (PUC Minas) e doutorado em Educação (UFMG). É professor do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Minas Gerais – Brasil. Contato: luizpr@ufmg.br



Citação: TAVEIRA, Valber de Resende; RIBEIRO, Luiz Paulo. A docência atravessada pela deficiência: uma análise das representações sociais de professores. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 10, e202510116, 2025. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol10.e202510116>

1 Introdução

O presente estudo é um recorte de uma dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais. Ela foi implicada pelas vivências e as reflexões de um dos autores do artigo por ser um professor com deficiência que trabalhou na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Embora a escola e o processo de escolarização sejam objeto de estudo já há algum tempo, a dinâmica e as mudanças sociais sempre abrem novos caminhos para ampliarmos os debates a partir das alterações dos paradigmas educacionais. Se considerarmos que as preocupações sobre a escola se dão em torno dos processos de ensino e aprendizagem, a figura do(a) professor(a) se torna tema central em diferentes investigações que vão desde as metodologias de ensino ao impacto do ambiente nas condições de trabalho docente. Essa figura complexa, traz consigo sentidos e significados positivados e negativados. É um papel de respeito, em que a pessoa se dedica à formação de cidadãos, mas também é um papel visto como vocação e dom; pode ser uma posição de prestígio pela formação possuída ou de desprestígio pelo salário recebido, baixo em relação a outras carreiras de nível superior. Nesse contexto, se insere ainda a Pessoa com Deficiência (PCD) que trabalha na função de professor.

Historicamente é possível localizar as PCDs quase sempre numa situação subalterna ou até mesmo desumanizada, o que demonstra uma visão normatizada que continua repercutindo na vida desse grupo populacional atualmente. Então, como esse quadro afeta o professor com deficiência? Como o exercício laboral desses professores é percebido pela comunidade escolar? As práticas docentes são modificadas para atender ou contrapor tais sentidos e significados, que aqui se mostram discrepantes e contraditórios?

Tendo em vista que buscamos entender as relações entre o professor e o professor com deficiência, a escolha pela Teoria das Representações Sociais (TRS) decorre naturalmente, uma vez que ela preconiza que é possível inferir quais são os sentidos e significados presentes nas representações desses professores em relação a seus colegas com deficiência através de suas formas de pensar, sentir e agir. Serge Moscovici, criador desta teoria, afirma que as Representações Sociais (RS) surgem do esforço de tornar familiar o que é não familiar (Moscovici, 2010). Partindo desse ponto de vista teórico entendemos que tais representações são estruturantes e estruturadas na medida em que elas partem de um entendimento já sedimentado (nesse caso estruturado) para lidar com as confrontações postas e podem, após essa interação, criar novas representações (sendo aqui estruturantes). Nesta linha de raciocínio, Abric (2001, p.156) complementa que uma representação “[...] é determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social”.

Nesta pesquisa, no contexto do professor com deficiência partimos do pressuposto que existe uma tensão entre a representação de PCD e a de professor, que se expressa nas formas como os sujeitos pensam e sentem e que mobilizam as ações deles (Ribeiro e Antunes-Rocha, 2021) em relação aos profissionais com deficiência. Por sua vez, observa-se, por exemplo, que apesar da reserva legal de vagas para PCDs nos concursos públicos de professores (Brasil, 1990) no caso de Minas Gerais (MG) não há a efetivação desse percentual.



Segundo Taveira e Ribeiro (2024), o principal foco nos trabalhos e pesquisas sobre os(as) professor(as) com deficiência são os desafios e dificuldades que esses(as) enfrentam no dia a dia laboral. Destaca-se a falta de acessibilidade num sentido mais prático, mas também aparecem com muita frequência dificultantes de caráter mais subjetivo como preconceito, discriminação, comportamentos e atitudes excludentes. Pode-se afirmar que isso é consequência do processo histórico vivido pela comunidade de pessoas com deficiência, uma vez que esse modelo tem nuances de assistencialismo, embora não rompesse com a segregação. Isso tornava mais aceitável as segregações que ocorressem, posto que aqueles que se esforçassem por se adaptar à sociedade e mimetizar o comportamento típico não seriam totalmente segregados e em alguns casos seriam até mesmo aceitos. Nesse sentido podemos pressupor que não há, por parte da sociedade, a percepção da responsabilidade solidária que deveria proporcionar meios equânimes de oportunidades a todos, independentemente de suas condições particulares, sejam elas deficiências, cor, gênero, origem social, etc.

Pode-se observar ainda que quando se fala em inclusão, se faz uma referência quase imediata à criança ou adolescente na escola. Isso se deve principalmente ao fato de que os diálogos sobre a inclusão das pessoas com deficiência terem se dado mais fortemente no âmbito das discussões dos pactos de educação para todos da UNESCO no início da década de 90, que procuravam diminuir o cerceamento ao direito a educação, apontado àquela época como o direito mais amplamente violado no mundo, e não por terem sido discutidos a partir do lugar de fala das PCDs.

Conforme Taveira e Ribeiro (2024) a produção acadêmica aponta que há uma tendência na resistência da comunidade escolar em cooperar/aceitar/incluir o professor com deficiência. Novamente, retomando o processo histórico de constituição dessa figura, podemos inferir que há uma construção social – que aqui chamaremos assim, ou poderíamos já chamar de representação social?) – de que a Pessoa com Deficiência não pode ser professor. As PCDs passaram séculos segregadas e excluídas do convívio social, pois representavam um ônus financeiro no sustento familiar, muitas vezes traziam seus corpos marcados por disformidades que as faziam ser vistas como amaldiçoadas ou herdeiras dos pecados dos progenitores. Essa situação de segregação ainda ocorreu mesmo que por motivos distintos, quando prevalecia o modelo biomédico da deficiência na qual elas são vistas como pessoas enfermas que precisam ser sanadas; já a figura de professor, é uma figura historicamente prestigiada na sociedade. Embora o professor não tivesse o poder político e econômico, ele exercia no passado uma forma de poder por ser detentor de um maior conhecimento. E baseado nessa concepção, uma pessoa que até três décadas atrás era considerada enferma e incapaz não pode ser detentora de poder ou prestígio social.

Dado esse contexto, nos questionamos: quais são as tensões que estão postas na estruturação de uma representação social sobre o(a) professor(a) com deficiência? Assim, temos como objetivo geral (re)conhecer as formas de pensar, sentir e agir dos professores sobre os professores com deficiência, utilizamos a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (2010) e ampliada por outros autores, com enfoque na abordagem estrutural proposta por Abric (2001) e com os aportes teóricos de Sá (1996).

2 Percurso Teórico-Metodológico

Esta pesquisa tem como perspectiva teórica a Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida inicialmente por Serge Moscovici em 1961 em seu célebre trabalho “Psicanálise,



sua imagem e seu Público”, a teoria procura entender como as pessoas constroem e interpretam o mundo social ao seu redor. Nessa busca Moscovici não se limita a apenas entender como o conhecimento é produzido, mas analisar o seu vínculo com fatos sociais (Antunes-Rocha, 2012).

Vamos lembrar que representação é o resultado de uma atividade cognitiva através da qual um indivíduo ou grupo reconstitui a realidade com a qual interage e lhe atribui significado específico (Abric, 1998). Dessa forma, para Moscovici (2010) a Representação Social é uma forma de conhecimento que visa a transformar o que é estranho em familiar, acrescentando as novidades às estruturas de conhecimento já existentes e que sejam estáveis. Sobre Isso, Denise Jodelet afirma que, a representação social

é um pensamento constituinte cuja ordem classificatória, em geral latente, conjuga ressurgências do passado, empréstimos aos quadros da existência coletiva – ambos mediatizados pela comunicação – e informações diretamente colhidas no vivido pessoal. [...] Um conhecer que veicula estereótipos locais, figuras presentes e passadas de um imaginário coletivo, com facetas mais ou menos diferenciadas (Jodelet, 2015, p.225-226).

Percebemos então que a representação social pode ser entendida como uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto e sobre o qual podemos fazer três perguntas: 1) Quem sabe e de onde sabe?; 2) O que e como se sabe?; 3) Sobre o que se sabe e com qual efeito? (Sá, 1996).

A constituição das representações sociais, ainda segundo Moscovici (2010) ocorre através de dois mecanismos: ancoragem e objetivação. A ancoragem diz respeito à ação cognitiva de tornar familiar o objeto não familiar, categorizando esse objeto dentro daquilo que se conhece. Já a objetivação diz respeito a dar materialidade àquilo que é senso comum (Jodelet, 2015, p.48).

Em continuação ao desenvolvimento da TRS, Jean-Claude Abric, que foi um dos colaboradores principais de Moscovici na extensão e no aprimoramento do desenvolvimento da teoria, expandiu e refinou os conceitos introduzidos, adaptando-os para uma aplicação mais prática na pesquisa empírica (Sá, 1996). Em conjunto com teóricos da “Escola de Midi” propôs uma abordagem metodológica específica para estudar as representações sociais, conhecida como “Método de Análise de Estrutura de Núcleo”, que se preocupa em identificar os elementos centrais e periféricos das Representações Sociais(RS) (Abric, 1998), hoje conhecida como abordagem estrutural.

Na abordagem estrutural, as representações sociais são consideradas como sistemas simbólicos complexos, constituídos por elementos tanto cognitivos quanto afetivos, que refletem as maneiras pelas quais os sujeitos compreendem e conferem significação a diferentes fenômenos sociais, como grupos, eventos, objetos e ideias. Tais representações são organizadas em torno de núcleos centrais de significação – categorias mais estáveis e consensuais – e de periferias – categorias mais flexíveis e passíveis de mudança (Abric, 1998).

O núcleo central representa a parte mais estável e consensual das representações sociais, sendo composto pelos elementos mais fundamentais e duradouros que formam a estrutura básica do entendimento compartilhado sobre o objeto, ideia ou fenômeno social (Sá, 1996).

A noção de núcleo central sugere a existência de uma série de aspectos ou conceitos que são amplamente conhecidos e aceitos pela maioria das pessoas em um determinado grupo ou sociedade. Esses elementos centrais são caracterizados por sua estabilidade ao longo do tempo, bem como por sua resistência à mudança significativa, representando um corpo consolidado de conhecimento essencial sobre o tema em questão. Os elementos do núcleo central desempenham um papel fundamental na organização das representações sociais, fornecendo

uma estrutura cognitiva sólida através da qual os sujeitos irão interpretar os objetos aos quais estão representando, auxiliando assim a dar sentido aos eventos, interações sociais e experiências vivenciadas (Abric, 2001).

O sistema periférico inclui aspectos menos partilhados e mais individualizados das representações sociais, com variações contextuais devido a diferenças de experiências individuais, posições sociais ou mudanças culturais, e com áreas de ambiguidade, contradição ou conflito dentro dessas representações. “Os elementos periféricos constituem a parte operatória da representação, desempenhando um papel essencial no funcionamento e na dinâmica das representações” (Alves-Mazotti, 2002, p.22).

Tabela 1 - Características do núcleo central e do sistema periférico

Núcleo Central	Sistema Periférico
Ligado a memória coletiva e a história do grupo	Permite e integração das experiências e das histórias individuais
Consensual: define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente e rígido	Flexível, suporta as contradições
Resiste a mudança	Se transforma
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Gera a significação da representação e define sua organização	Permite a adaptação a realidade concreta e a diferenciação de conteúdo; protege o sistema central

Fonte: Alves-Mazzotti (2002, p.23)

É importante destacar que, embora as periferias sejam menos estáveis do que o núcleo central, elas não são completamente independentes ou separadas dele. Os elementos das periferias estão sempre em relação dialética com o núcleo central, influenciando-se mutuamente e contribuindo para a dinâmica geral das representações sociais (Sá, 1996).

Com esse aporte teórico em perspectiva, iniciamos essa pesquisa que consideramos ser de cunho qualitativo uma vez que o(s) fenômeno(s) estudado(s) só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, indutiva e naturalista. A natureza da pesquisa requer ainda que o seu foco seja ajustado à medida que os dados são coletados e que seus resultados sejam apresentados principalmente em análises textuais (Alves, 1991).

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram professores(as) da educação básica de escolas públicas no estado de Minas Gerais, que atuam/atuaram na rede municipal de alguma cidade mineira ou na rede estadual de educação. Dessa forma, foram desconsiderados professores que atuavam exclusivamente nas redes particulares e/ou professores exclusivamente de nível superior.

Pensando nos cuidados éticos necessários para a realização de pesquisa com seres humanos, os contatos foram registrados por e-mail e todos os/as participantes foram convidadas/os a ler e ser esclarecidos através de um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) bem como procederam a assinatura eletrônica do TCLE após sua concordância. Foram seguidas as orientações do Ministério da Saúde para procedimentos de pesquisa em ambiente virtual, sinalizados no TCLE, ou seja, os dados foram baixados e retirados de espaços em nuvem. Os sujeitos foram informados que será mantido seu anonimato, que a qualquer momento os sujeitos podem pedir para sair do estudo e que o entrevistado pode se negar a responder qualquer pergunta a qualquer tempo. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética

em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais, assim como na Plataforma Brasil e sob o número 67176423.0.0000.5149.

Uma vez que partíamos da hipótese que existem tensões entre as representações de professor e pessoa com deficiência, inicialmente a intenção era de realizar entrevistas com professores que trabalhassem em escolas em que houvesse colegas docentes com deficiência, utilizando para a análise a abordagem processual da TRS. Entretanto, verificamos obstáculos a esse molde de coleta de dados por duas razões principais: a primeira, de execução, já que teríamos que identificar escolas com professores com deficiência e convencer um número expressivo de professores a participar da coleta de forma a não particularizar a pesquisa. A segunda, de ordem teórica, uma vez que para analisar tensões sobre as representações de professor com deficiência, precisaríamos antecipadamente saber quais representações são essas e nossa pesquisa de literatura não retornou trabalhos sobre representações sociais de professores com deficiência. Dado se tratar de pesquisa de mestrado com um menor tempo hábil para realizar a coleta, optamos por mudar nosso método para a aplicação da Técnica de Evocação Livre de Palavras (TALP) em um formulário on-line que gerou os dados em que realizamos posteriormente a análise prototípica, também conhecida como análise de evocações ou análise das quatro casas (Wachelke, 2009).

Como dito anteriormente, para realizar a coleta de dados foi utilizado formulário eletrônico online do Google, uma vez que permitiu uma maior abrangência geográfica da amostra assim como uma mais rápida distribuição dos formulários. O formulário foi dividido em cinco partes sendo quatro de evocações livres de palavras e um caracterizando a amostra. As evocações tinham os seguintes termos indutores “professor(a) com deficiência”, “professor(a)” e “pessoa com deficiência” e foram solicitadas 5 evocações para cada indutor. Na última das evocações buscamos investigar uma possível zona muda e utilizamos o seguinte texto indutor: Qual palavra que você pensa ao se imaginar como um/uma professor(a) com deficiência? Novamente foram solicitadas 5 evocações.

Sobre a Zona Muda, pode-se dizer que é a zona na qual os sujeitos definem os aspectos expressáveis da representação de um determinado objeto com base na normatividade que acreditam estar a prova na situação em que se encontram e então, enfrentam a tarefa de descobrir por si mesmos e apresentar o que consideram ser uma “boa resposta” ou um discurso “politicamente correto” (Oliveira e Costa, 2007). Em tal situação, existem dois lados da representação. Um deles é a expressão explícita verbalizada pelo sujeito. O segundo lado da representação não é verbalizada nem expressa pelo sujeito e consiste na zona muda da representação social (Abric, 2005). Assim, diante dessa zona muda há a necessidade de desenvolver outras estratégias para identificá-la e considerou importante verificar se os resultados obtidos eram condizentes e se espelhavam as crenças e os valores dos grupos pesquisados. Para ele, é extremamente importante evidenciar os elementos pertencentes a esta zona muda, uma vez que o foco da pesquisa em RS é trazer à tona o não dito, que é o cerne de uma representação.

Dessa forma, conforme Abric (2005) e Santos (2023), já que este fenômeno da zona muda acontecia por pressão social, considerou-se necessário tentar diminuir esta pressão dos indivíduos entrevistados criando a técnica de substituição. Esta técnica visa a reduzir a pressão sobre os indivíduos, pedindo-lhes que respondam primeiro a questões específicas de acordo com a sua perspectiva, em seguida, solicita-lhes que respondem considerando o que os outros responderiam. Assim, a zona muda é formada por RS que estão mais escondidas, de forma intencional, por explicitar conteúdos contra normativos aos vigentes socialmente, não sendo de caráter inconsciente e existindo devido às normatizações e as regras sociais. A quinta e última



parte do formulário continha perguntas sobre faixa etária, local de trabalho, tempo de docência entre outros, com o intuito de ter características gerais dessa amostra.

A distribuição do formulário se deu em 3 etapas. 1) contatos diretos de profissionais com quem tivemos contato durante o curso de graduação e nossa prática docente, via aplicativo de mensagens instantâneas para celular, solicitando participação na pesquisa e divulgação em grupos de professores nesse aplicativo dos quais participassem; 2) distribuição via e-mail: contato com os e-mails institucionais das secretarias municipais de educação de todas as cidades com mais de 150 mil habitantes (exceção de Montes Claros) solicitando divulgação aos professores.

Posteriormente, foi feito contato via e-mails institucionais de todas as escolas das mesmas cidades solicitando divulgação ao corpo docente. Os e-mails estavam disponíveis nos sites das Superintendências Regionais de Educação de MG. Temos a estimativa de ter feito contato com mais de 1000 escolas das redes municipal e estadual em MG através do envio de e-mails. Como última etapa foi realizada a distribuição do formulário via grupos de professores do Estado de MG em rede social de grande porte.

Uma vez coletados, os dados foram lematizados e receberam tratamento lexical conforme procedimento metodológico proposto por Wachelke e Wolter (2011). As evocações foram agrupadas (tratamento de equivalência) e foram excluídas respostas em branco ou que não atendiam completamente o objetivo da TALP. Posteriormente foi feita aplicação dos dados na interface OpenEvoc 1.0 (Sant'ana, 2012). Cada evocação foi tratada em planilha separada que recebeu nome de acordo com o termo indutor. O OpenEvoc 1.0 é uma ferramenta computacional de apoio, desenvolvida com o foco na Teoria das Representações Sociais e que oferece suporte

[...]à realização de análises da vertente estrutural da TRS e que oferece apoio na coleta, processamento, análise e visualização dos dados a partir de funções básicas da estatística descritiva – cálculo de frequências e porcentagens, médias, medianas, moda – somadas a um conjunto características incorporadas ao programa com o intuito de facilitar ou agilizar as etapas do processo. (Sant'ana, 2012, p. 98)

A frequência mínima considerada para inclusão das palavras nos quadrantes foi de 15% do tamanho da amostra (frequência mínima para inclusão no quadro). O critério utilizado para determinar o ponto de corte das coordenadas dos quadrantes foi baseado na ordem média (OM) das evocações, que foi de 2,5, e metade da frequência (f) do elemento mais evocado.

A partir dos dados coletados e processados, buscou-se identificar os padrões subjacentes de pensamento e as relações entre os diferentes elementos das representações sobre os professores com deficiência, contribuindo para uma compreensão dos processos de construção desse objeto dentro de um ambiente social de relevância, no caso a escola.

Os dados a seguir tratam de uma análise realizada a partir das respostas de 143 professores da rede pública de MG dos quais 90 declaram ter trabalhado com um colega PCD. A título informativo, mostramos aqui os gráficos de distribuição de faixa etária e tempo de docência, sem fazer nenhum desses recortes ao realizar as análises. Em relação a escolaridade 96,4% dos participantes tinham ao menos o curso superior, com exceção de 5 deles que tinham escolarização básica acrescida de complementação pedagógica. Quanto a distribuição geográfica, os sujeitos atuavam majoritariamente na região metropolitana de Belo Horizonte, entretanto temos participantes de todas as regiões do estado de MG, sem exceção.

Os dados foram coletados entre os meses de outubro de 2023 e dezembro de 2023, e conforme procedimentos éticos foram retirados do servidor de armazenamento virtual(nuvem) ao final da pesquisa.



3 Apresentação dos resultados

Uma vez coletados e tratados os dados, foi feita a análise prototípica para cada um dos termos indutores utilizados. Nesta seção apresentaremos os dados da pesquisa e em seguida uma discussão integrada juntamente com as conclusões.

Representação Social de "Professor(a) com Deficiência"

Na primeira etapa, os participantes evocaram palavras associadas à expressão "professor(a) com deficiência", totalizando 650 respostas válidas (frequência média: 26; frequência mínima: 6). O termo "dificuldade" destacou-se como o mais frequente ($f=40$), estabelecendo o ponto de corte em 20 (16,3% do total).

A análise revelou um núcleo central composto por "dificuldades" ($f=40$; $OM=2,45$) e "superação" ($f=27$; $OM=2,48$), indicando que o exercício docente por pessoas com deficiência (PCDs) é percebido como uma realidade atípica, permeada por obstáculos ligados à condição deficitária. Na primeira periferia, surgiu "inclusão" ($f=39$; $OM=2,77$) — termo ambíguo, pois não é discernível se refere ao professor ou ao estudante, conforme apontado por Lemos (2008), Klaumann (2009) e outros autores. A segunda periferia apresentou elementos como "desafio" ($f=18$; $OM=2,06$), "limitação" ($f=16$; $OM=2,06$), "raridade" ($f=10$; $OM=1,8$) e "adaptação" ($f=9$; $OM=2,44$), reforçando a redução do profissional à sua deficiência.

A terceira periferia agrupou termos contrastantes: de um lado, "acessibilidade" ($f=16$; $OM=2,75$), "empatia" ($f=13$; $OM=3,46$) e "respeito" ($f=13$; $OM=3,62$), alinhados ao modelo social da deficiência; de outro, "preconceito" ($f=13$; $OM=3,15$), "incapacidade" ($f=11$; $OM=3$) e "exclusão" ($f=7$; $OM=3,29$), que ecoam o núcleo central. A ausência de evocações como "trabalho" e "direitos" sugere uma desumanização da PCD, corroborada pela literatura (Thomaz, 2016; Santos, 2013; Figueiredo, 2019).

Tabela 2: Análise prototípica do termo indutor “professor(a) com deficiência”

	Termo/ Evocação	(f)	(OM)		Termo/ Evocação	(f)	(OM)
Núcleo Central	dificuldades	40	2,45	2ª Periferia	limitação	18	2,06
	superação	27	2,48		desafio	16	2,06
					raridade	10	1,08
					adaptação	9	2,44
					Pessoa de Referência	7	1,57
1º Periferia	inclusão	39	2,77	3ª Periferia	acessibilidade	16	2,75
					preconceito	13	3,15
					empatia	13	3,46
					respeito	13	3,62
					apoio	11	3
					incapacidade	11	3
					ajuda	10	2,7
					luta	10	3,1
					amor	7	2,86
					exclusao	7	3,29
					coragem	6	2,83
					resiliencia	6	3,17

Fonte: dados da pesquisa (2024).



Representação Social de "Professor(a)"

Para a expressão "professor(a)", registraram-se 685 evocações (frequência média: 2,49; frequência mínima: 4). "Inclusão" foi o termo mais citado (f=30), fixando o corte em 15 (21,5% do total).

O núcleo central: "conhecimento" (f=30; OM=2,17), "ensino" (f=20; OM=2,0), "educação" (f=18; OM=2,17) e "aprendizado" (f=17; OM=2,35) reflete uma concepção da docência centrada na transmissão de saber. Entretanto, a primeira periferia introduziu tensões: "desvalorização" (f=21; OM=2,9) e "dedicação" (f=16; OM=2,69) revelam um descontentamento com a carreira. Elementos como "mestre" (f=9; OM=1,89) e "referência" (f=6; OM=2,17) na periferia 2 sugerem um ideal de nobreza profissional, enquanto "amor" (f=15; OM=2,87) na periferia 3 reforça estereótipos de sacerdócio, em detrimento do profissionalismo.

Tabela 3: Análise prototípica do termo indutor "professor(a)"

	Termo/ Evocação	(f)	(OM)		Termo/ Evocação	(f)	(OM)
Núcleo Central	conhecimento	30	2,17	2ª Periferia	desvalorizacao	21	2,9
	ensino	26	2		respeito	19	2,53
	educacao	18	2,17		dedicacao	16	2,69
	aprendizado	17	2,35				
1ª Periferia	mestre	9	1,89	3ª Periferia	trabalho	15	3,13
	educador	6	1		amor	15	2,87
	referencia	6	2,17		desafio	14	3,36
					responsabilidade	13	3,23
					sabedoria	11	3,09
					exemplo	10	3
					amigo	8	3,38
					inteligente	8	3,63
					dificuldade	7	3,14
					luta	6	3,17
					esperanca	6	3,5
					guerreiro	6	2,67
					superacao	6	4,33
					autoridade	6	3,83
					coragem	6	3,5
					alunos	5	3,4
					valorizacao	5	3,6
					empatia	5	2,8
					inclusao_	5	3

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Representação Social de "Pessoa com Deficiência"

A expressão "pessoa com deficiência" gerou 680 evocações (frequência média: 23; frequência mínima: 6). "Inclusão" (f=42) foi o termo mais frequente, com corte em 21 (18,2% do total).

O núcleo central reduziu-se a "limitação" (f=25; OM=2,12), confirmando a representação da PCD pela carência. A primeira periferia agregou "dificuldade" (f=35; OM=2,8), "superação" (f=23; OM=3,09) e "inclusão" (f=42; OM=2,55) — esta última com ambiguidade semântica (equidade vs. assistencialismo). Na periferia 2, "respeito" (f=21; OM=2,14) e "acessibilidade" (f=20; OM=2,35) emergiram como possíveis contrapontos ao núcleo, enquanto "necessidades" (f=9; OM=2,33) reiterou a lógica da dependência. Elementos como "preconceito" (f=17; OM=2,76) na periferia 3 parecem externalizados, não reconhecidos como práticas cotidianas.

Tabela 4 - Análise prototípica do termo indutor “Pessoas com Deficiência”

	Termo/ Evocação	(f)	(OM)		Termo/ Evocação	(f)	(OM)
Núcleo Central	limitacao	25	2,12	2ª Periferia	inclusao	42	2,55
					dificuldade	35	2,8
					superacao	23	3,09
1ª Periferia	respeito	21	2,14	3ª Periferia	preconceito	17	2,76
	acessibilidade	20	2,35		empatia	17	3
	necessidades	9	2,33		luta	15	2,93
					desafios	15	2,67
					adaptacao	12	3,17
					direitos	11	2,55
					igualdade	10	3,2
					cuidado	9	2,67
					apoio	8	2,88
					ajuda	8	2,88
					exclusao	8	2,63
					diversidade	7	3,57
					capacidade	7	3,57

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Zona Muda da Representação de "Professor com Deficiência"

Ao imaginar-se como "professor(a) com deficiência" (665 evocações; frequência média: 26,6; frequência mínima: 6), os participantes destacaram "dificuldade" (f=39; OM=2,03) e "desafio" (f=20; OM=2,4) no núcleo central. A primeira periferia trouxe "respeito" (f=32; OM=2,78) e "superação" (f=26; OM=2,65), indicando maior sensibilidade quando os sujeitos se projetam na condição de PCD. Destaca-se o surgimento de "medo" (f=17; OM=2,76) na periferia 2 — elemento ausente nas análises anteriores —, sugerindo consciência da segregação sofrida por esses profissionais. Termos como "direito" (f=12; OM=3,25) e "acessibilidade"

(f=13; OM=2,62) permaneceram na periferia, reforçando a desconexão entre inclusão e garantia de direitos.

Tabela 5: A Zona muda das RS sobre professores com deficiência

	Termo/ Evocação	(f)	(OM)		Termo/ Evocação	(f)	(OM)
Núcleo Central	dificuldade	39	2,03	2ª Periferia	respeito	32	2,78
	desafio	20	2,4		superacao	26	2,65
1ª Periferia	limitações	13	1,85	3ª Periferia	preconceito	16	2,75
	adaptacao	11	2,45		inclusao	14	2,71
	medo	6	2,17		acessibilidade	13	2,62
					empatia	12	2,92
					luta	12	2,92
					direito	12	3,25
					dedicacao	11	3,27
					amor	10	3,4
					vencedora	10	3,5
					forca	9	2,89
					ajuda	9	3,33
					normalidade	8	2,75
					conhecimento	7	3,57
					apoio	6	3,17
					resiliencia	6	4,17

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

4. Discussão

Para conhecer as representações de professor(a) com deficiência utilizamos a análise prototípica conforme aspectos metodológicos propostos por Wachelke e Wolter (2011) a fim de retratar o núcleo central dessa representação e seu sistema periférico. Tendo em vista que a situação de professor com deficiência exige que esse sujeito seja recebido e respeitado em ambas as condições, a de professor e a de pessoa com deficiência, realizamos também a análise para os termos-indutores “professor” e “pessoa com deficiência”.

A representação social de professor(as)(es) sobre “professor(a)” nos mostrou que esse grupo representa o professor por elementos ligados ao exercício da profissão. Pode-se inferir ainda a existência de um componente de prestígio social e a percepção de uma desvalorização frente a esse prestígio. O professor representado pelos sujeitos de pesquisa é aquele que tem uma formação para isso, tem um domínio do conhecimento, tem a responsabilidade pelo processo de ensino e pela aprendizagem do aluno, o que deveria lhe atribuir algum prestígio e que deve ser respeitado por isso. Entretanto há uma indicação de desvalorização da sua figura e/ou do seu trabalho ao que se lhe atribui uma concepção de coragem e de que ele é um guerreiro por isso. A dimensão social do trabalho aparece indiretamente no fazer docente, no ensinar, no

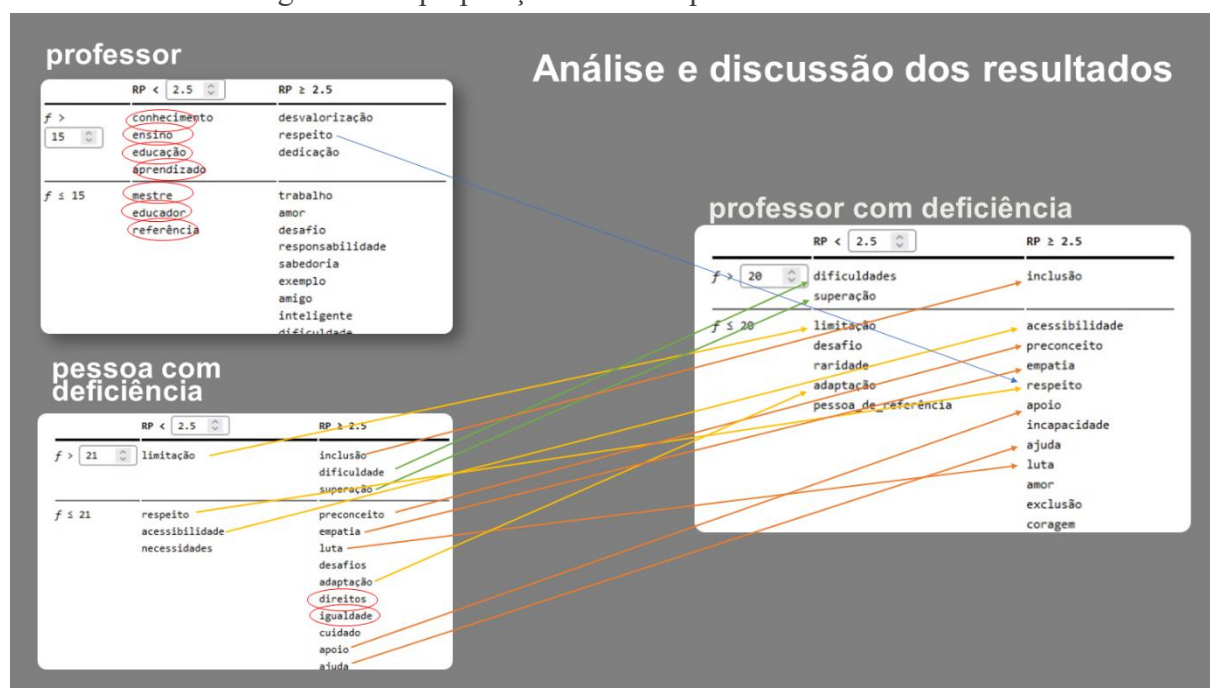
ser responsável pela educação, no ser dedicado à profissão e permeia todas as zonas dessa representação.

Por sua vez, a representação de pessoa com deficiência tem na sua centralidade a limitação. Esse indivíduo deixa de ser visto como pessoa (processo de desumanização?) e passa a ser representado por aquilo que ela não tenha. Os elementos da periferia orbitam em torno do limite de até onde esse indivíduo pode ir e o que ele pode realizar. A pessoa com deficiência representada por esse grupo, não é autônoma, possui dificuldades que precisam ser superadas, ela tem necessidades de ajuda, apoio, adaptação e cuidado que a tornam dependentes da assistência de outrem o que reflete aqui nuances do assistencialismo médico-biológico. Esse viés transpassa toda a representação e, embora ele seja dominante, podemos deduzir que ele começa a ser questionado, uma vez que elementos estrangeiros a esse viés aparecem em todas as zonas de periferia.

O conjunto de elementos inclusão, respeito, acessibilidade, empatia, direitos, igualdade, diversidade e capacidade revelam a influência do Modelo Social presente nessa representação. Eles evidenciam, ainda que de forma difusa, aspectos compreendidos sobre o pertencimento social e os direitos das PCDs neste modelo. Conforme mencionamos anteriormente, a zona periférica da representação social tem esse papel de regulação da representação, podendo assim dar lugar a aparentes contradições.

Tomando como base a análise dessas duas representações percebemos a formação de um complexo representacional em que a RS de PCD distorce a RS de professor com deficiência. Os aspectos ligados à profissão cedem lugar à percepção de limitação e incapacidade. Àqueles que ainda assim vão além dessa limitação percebida são então retratados como heróis, pois lutam contra as dificuldades; sofrem, mas ainda assim fazem mais do que se espera de sua capacidade.

Figura 1 - Superposição na RS de prof. com deficiência



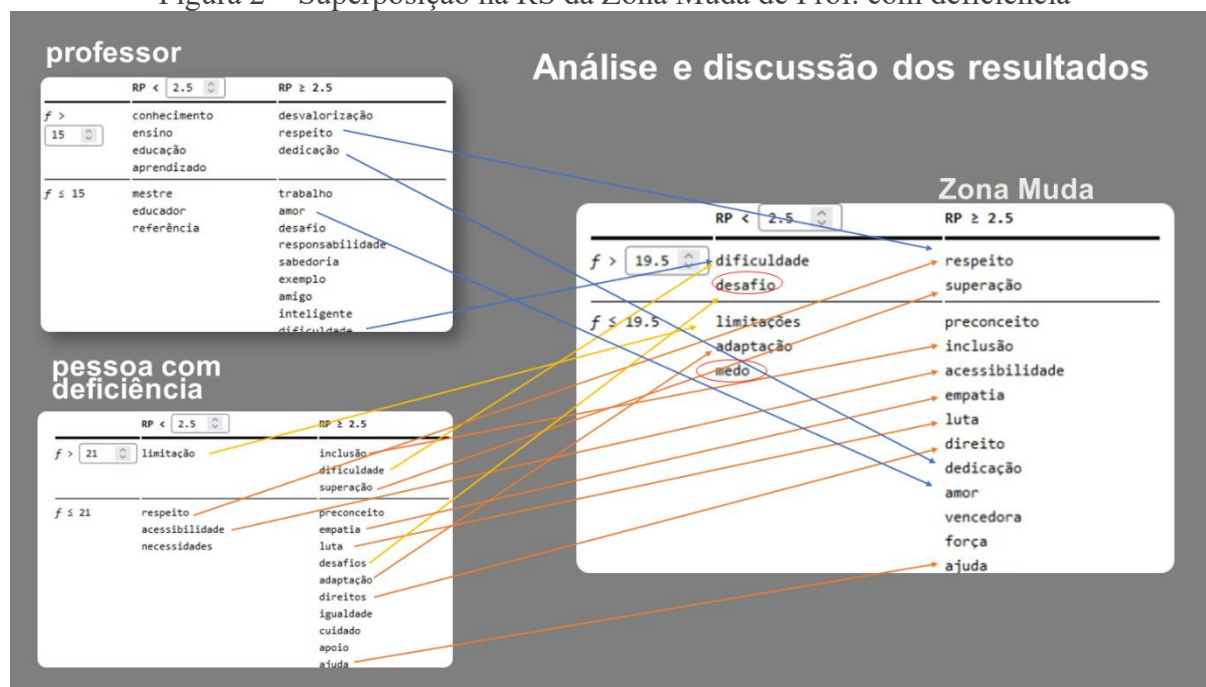
Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Os elementos “direitos” e “inclusão” estão afastados da ideia de garantia de direitos. Inclusão aparece mais relacionado à adaptação que à garantia e à noção de direito(s); quando

aparece, é um elemento da zona mais externa da periferia da representação. Isso reflete na falta de acessibilidade laboral conforme apontado em revisão por Taveira e Ribeiro (2024).

A análise da zona muda reforça as considerações já feitas ao mesmo tempo em que enfatiza a relação PCD-Dificuldade/Desafio. Embora não possamos afirmar sem uma análise de profundidade que os sujeitos de pesquisa deem aos elementos “dificuldade” e “desafio” o mesmo sentido, essa conjectura nos dá subsídios para inferir que a centralidade desta RS está no que o professor com deficiência não pode executar.

Figura 2 – Superposição na RS da Zona Muda de Prof. com deficiência



Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Um elemento distinto dos demais que aparece nessa análise é o elemento “medo”, que nos faz supor que os sujeitos de pesquisa têm consciência do significado prático do núcleo dessa representação social na vida dos professores com deficiência.

O termo “desafio” aparece como elemento tanto na RS de professor, quanto nas representações de pessoa com deficiência e professor com deficiência. Entretanto, o sentido e significado dados na primeira parece ser distinto daquele dado às outras duas. Enquanto o desafio para o professor está ligado ao fazer docente, às questões da profissão; os desafios da PCD e do professor com deficiência estão ligados a si mesmos, às limitações enxergadas pelos sujeitos de pesquisa.

Como as RS orientam formas de pensar e agir, a representação de professor com deficiência vai orientar dessa forma, as práticas excludentes no ambiente de trabalho e serão geradores de impactos negativos na autoestima dos professores com deficiência.

É preciso aqui destacar a necessidade de promover a inclusão e acessibilidade não apenas para os estudantes com deficiência, mas também para os professores – cuja inserção profissional é recente e ainda causa estranhamento nos espaços escolares (Oliveira, 2021) – de forma a promover a normalização e a ancoragem dos indivíduos que são PCDs na posição de professor. Podemos ainda ressaltar a importância de reconhecer as capacidades e

potencialidades das pessoas com deficiência, e não apenas suas limitações físicas ou sensoriais (Sousa Junior, 2020) uma vez que a inclusão não significa apenas suprir as necessidades das pessoas com deficiência, mas oferecer as mesmas condições de acesso e oportunidades que são oferecidas às pessoas sem deficiência e garantir sua permanência de forma digna.

Essas medidas podem ajudar a superar a influência do modelo biomédico da deficiência na representação social de professor com deficiência, uma vez que a RS existe na vida social como um fenômeno complexo que circula no discurso; é transmitida por palavras e se cristaliza em ações e arranjos materiais ou espaciais que intervêm em processos como a “difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão de coletivo e nas transformações sociais” (Jodelet, 2001, p.5). Conforme pontuamos anteriormente é possível perceber a influência do modelo social da deficiência, a partir dos elementos *respeito* e *direito* evocados no estudo da zona muda, que nos demonstram um certo grau de consciência da injustiça e segregação a que são alvo os professores com deficiência, nos levando a conjectura da existência de uma tensão e de um possível movimento desta representação.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo geral (re)conhecer as formas de pensar, sentir e agir dos professores sobre colegas professores com deficiência, sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais (TRS). O problema norteador questionou quais seriam as tensões presentes na estruturação dessas representações sociais.

A análise evidenciou uma complexa tensão entre as representações sociais da docência e da pessoa com deficiência. Observou-se que a identidade profissional do professor com deficiência tende a ser secundarizada em relação à deficiência, reforçando percepções baseadas na limitação e incapacidade. Esse viés provoca práticas excludentes e dificuldades concretas de inclusão no contexto escolar, afetando diretamente a experiência profissional e a autoestima desses docentes.

As evocações demonstraram também uma ambiguidade significativa no entendimento sobre inclusão e direitos, que aparecem frequentemente deslocados ou distanciados da prática cotidiana. Esses elementos sugerem uma consciência inicial sobre injustiças enfrentadas pelos professores com deficiência, mas ainda insuficiente para uma transformação efetiva nas práticas e representações.

Como implicação prática, destaca-se a importância de intervenções formativas e políticas públicas que promovam o reconhecimento profissional e social dos professores com deficiência, buscando deslocar as representações de um modelo predominantemente biomédico para um modelo social e inclusivo da deficiência.

Referências

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.



ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

ABRIC, J. C. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C. d; CAMPOS, P. H. F. F. (Eds.). **Representações sociais, uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 23-34.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991, p. 53-61.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 14/15, p. 17-37, 2002.

ANTUNES-ROCHA, M. I. **Da cor de terra: representações sociais de professores sobre alunos no contexto de luta pela terra**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas Federais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 21 mar. 2024.

FIGUEIREDO, P. S. M. **Trajetória de vida e atuação docente de professores com deficiência no município de Campos dos Goytacazes/RJ**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2019.

JODELET D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JODELET, D. **Loucura e representações sociais**. 2. ed. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2015.

KLAUMANN, M. **Formação e práxis do educador cego ou com baixa visão de Manaus**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

LEMONS, C. D. **Formação e práxis do educador cego ou com baixa visão de Manaus**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, M. D. S. **Exercício profissional do professor com deficiência visual (cego ou baixa visão): acessibilidade para quem?** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2021.



OLIVEIRA, D. C. de; COSTA, T. L. da. A zona muda das representações sociais sobre o portador de HIV/AIDS: elementos normativos e contranormativos do pensamento social. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 73-91, dez. 2007.

RIBEIRO, L. P.; ANTUNES-ROCHA, M.I. . IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: evidências e correlações a partir de pesquisas da área da Educação. **Educação e cultura contemporânea**, v. 18, p. 402-435, 2021.

SÁ, C. P. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, p. 19-33, 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002. Acesso em: 21 mar. 2024.

SANTOS, G. F. dos. **Representações sociais de homens gays sobre homens gays com deficiência visual**. 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

SANTOS, C. R. dos. **Professores com deficiência no município de Vitória**: vidas que compõem histórias. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SANT'ANA, H. C. OpenEvoc: um programa de apoio à pesquisa em representações sociais. In: **Psicologia Social: desafios contemporâneos**. Vitória: GM, 2012. p. 94-103.

SOUSA JUNIOR, M. C. D. **Histórias e percepções de um professor de matemática com deficiência física**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

TAVEIRA, V. R. ; RIBEIRO, L.P. . O(a) professor(a) com deficiência da educação básica nos estudos da pós-graduação brasileira: uma análise integrativa. **Caderno Pedagógico** (LAJEADO. ONLINE), v. 21, p. e3522, 2024.

THOMAZ, D. **Os desafios do trabalho docente pela voz de professores com deficiência**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville.

WACHELKE, F. R.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 521-526, 2011.

WACHELKE, J. F. R. Índice de centralidade de representações sociais a partir de evocações (INCEV). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 1, p. 102-110, 2009.

