

Almeida, S. A. de & Naiff, L. A. M. Inclusão Educacional nas Representações Sociais de Professores e Estudantes de Magistério

## **Inclusão Educacional nas Representações Sociais de Professores e Estudantes de Magistério**

### **Education Inclusion in the Social Representations of Teachers and Students of Teaching**

Sabrina Araújo de Almeida<sup>1</sup>

Luciene Alves Miguez Naiff<sup>2</sup>

#### **Resumo**

O presente trabalho teve como objetivo principal identificar as representações sociais existentes no contexto educacional acerca da Inclusão Educacional. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa com um grupo principal de 120 professores da rede regular de ensino do município de Mendes/RJ e com um grupo secundário de 100 alunos do Curso de Magistério. O estudo empírico estruturou-se mediante a construção de um grupo focal e entrevista com o grupo principal e entrevista com o grupo secundário para fins de comparação. Encontramos relatos que associam preconceitos, falta de informação e despreparo dos professores com ideais de igualdade, valorização, cidadania e troca. Isso nos leva a refletir sobre o papel do professor formado e em formação acerca da construção de uma sociedade inclusiva para os alunos com necessidades educacionais especiais.

**Palavras-chave:** Representações Sociais; inclusão educacional; formação de professores; educação básica.

#### **Abstract**

The aim of this work is to identify the main social representations existing within the educational context of the Education Inclusion. For that matter, a survey was conducted with a main group of 120 teachers from the regular education network on the city of Mendes/RJ, and a secondary group of 100 students in the Course of Teaching. The empirical study was structured by means of the construction of a focal group and an interview with the main group and with the secondary group for purposes of comparison. Reports were found associating prejudice, lack of information, and poor preparation of the teachers with ideals of equality, appreciation, citizenship, and exchange. This leads us to reflect on the role of the teacher trained and being trained in relation to the construction of an inclusive society for students with special educational needs.

**Keywords:** Social Representations; education inclusion; teacher training; basic education.

---

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia Social pela Universidade Salgado de Oliveira. Endereço para correspondência: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Pinheiral. Rua José Breves, 550, Centro, Pinheiral, RJ, CEP: 27.197-000. Endereço eletrônico: almeidasabrina\_pedago@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Salgado de Oliveira e professora adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Endereço para correspondência: Rua Conselheiro Olegário 34/103, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ, CEP: 20.271-090. Endereço Eletrônico: lunaiff@hotmail.com

## Introdução

O presente trabalho teve como objetivo estudar a inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais<sup>3</sup> na rede regular de ensino do município de Mendes sob a ótica da Teoria das Representações Sociais. Investigamos a inclusão educacional na perspectiva psicossocial, levantando e comparando as representações sociais construídas no cotidiano dos profissionais da rede regular de ensino e de estudantes do magistério.

As representações sociais são conhecimentos construídos e partilhados socialmente com o objetivo de se apropriar de fenômenos que causam estranhamento e não-familiaridade aos grupos societários (Moscovici, 2003; Sá, 1996). Nesse sentido, o estudo parte do princípio de que os professores estão submetidos a um crescente discurso acerca da inclusão educacional e que, por isso, produzem coletivamente pensamentos sobre essas questões que acabam por orientar seus comportamentos no cotidiano escolar.

No intuito de entender melhor como se organizam as representações sociais dos professores, propomos compará-las com as das estudantes do magistério da região pesquisada, a fim de identificar diferenças e similitudes que a experiência profissional de cada grupo pode produzir.

A educação especial praticada no Brasil ainda não foi completamente substituída por uma proposta de educação inclusiva efetiva. Na verdade, existem ainda muitos pontos importantes que merecem discussões profundas e realistas. Nesse contexto de discursos e práticas ainda incipientes, encontramos modalidades diferentes que se referem a essa área, como: educação especial, atendimento especializado e educação inclusiva.

A legislação é clara no que diz respeito à garantia de uma escola para todos e que todos são iguais perante a lei por intermédio de documentos legais como: a Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), as Diretrizes Nacionais (Brasil, 2001) para a educação especial e decretos como o Decreto n. 6.571 (Brasil, 2008), que implementa o atendimento educacional especializado. No entanto, a escola e a sociedade têm dificuldades em lidar com quem é diferente e, muitas vezes, não oferecem saída para quem não

pode usufruir do seu direito. Hoje, são travadas lutas judiciais, a fim de garantir “o direito público subjetivo” e a “igualdade de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996), por meio de alternativas legais. O objetivo principal da perspectiva inclusiva é viver a diversidade, conviver com ela, mesmo sendo esse um processo lento, imbuído na tarefa de rever conceitos que a antiga escola conservadora implantou e que a sociedade vem perpetuando.

A educação tem um importante papel no processo de resgate da cidadania das pessoas com necessidades educacionais especiais, como nos ensina Saviani (2003):

[...] Marginalizados são os ‘anormais’, isto é, os desajustados e inadaptados de todos os matizes. Mas a ‘anormalidade’ não é algo, em si, negativo; ela é, simplesmente, uma diferença. [...] A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais pelos demais. A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica [...] (p. 8).

A fala de Saviani (2003) nos remete à importância atribuída ao espaço social escolar, que tem incorporado em sua missão a obrigação de dirimir as diferenças e promover uma sociedade mais igualitária nos acessos aos direitos sociais.

A escola, em uma perspectiva inclusiva, tem o papel fundamental de ultrapassar o conhecimento científico e os conteúdos escolares, visando a desenvolver o aluno como um todo, mediante suas possibilidades e capacidades. Dessa forma, precisa-se imaginar o processo da inclusão educacional em sua completude, isto é, com o objetivo de garantir os direitos de todos os indivíduos considerados marginalizados devido à condição de vida, raça, cor, crença e opção sexual. Pois, como nos orientam Ferreira e Guimarães (2003):

No contexto social, evidenciam-se as mais variadas formas de preconceito e/ou aceitação daquilo que se apresenta como ‘diferente’ ou ‘indesejado’. Do ponto de vista antropológico, ser negro, ser velho, ser mulher, ser criança, ser deficiente, isso vem significando, no decorrer dos tempos, e ainda hoje, uma condição de subalternidade de direitos e ‘desempenho de funções sociais’ (p. 50).

<sup>3</sup> No presente trabalho, utilizaremos os termos “pessoa com necessidades educacionais especiais” ou pessoa com deficiência, pois o termo “portador de necessidades educacionais especiais” caiu em desuso pelo fato de não podermos “portar uma deficiência”.

Almeida, S. A. de & Naiff, L. A. M. Inclusão Educacional nas Representações Sociais de Professores e Estudantes de Magistério

Sabe-se que, segundo a proposta de educação inclusiva, o ideal é que a pessoa com deficiência participe do ambiente escolar sem discriminação, sem educação dirigida ou especializada, fazendo com que o indivíduo diferente seja capaz de aprender como qualquer outro considerado “normal”. Nesse ponto, Bartalotti (2006) é enfática: “[...], é preciso reafirmar que inclusão não se limita a acesso, não é uma simples questão de colocar junto. A garantia do direito de estar junto, de partilhar dos recursos e oportunidades que a sociedade oferece, é um passo essencial” (p. 47).

Portanto, falar sobre inclusão é romper conceitos preestabelecidos fundados em paradigmas de uma escola formalista, burocrática e conteudista, focada no quanto a criança consegue absorver de conteúdo, e não como ela usa o conhecimento para resolver situações-problema. Segundo Mantoan (2006), “uma crise de paradigma é uma concepção de visão de mundo” (p. 9), tendo-se hoje a fundação do paradigma da Inclusão Educacional, em que é necessário garantir à pessoa com deficiência todos seus direitos já estabelecidos em leis.

O marco inicial para a implantação da inclusão educacional foi a Declaração de Salamanca, documento que reúne diretrizes básicas de uma educação para todos e resultado de uma Conferência em Salamanca, na Espanha, realizada de 7 a 10 de junho de 1994 (Corde, 1994).

Outra grande marca do processo de inclusão é o crescente processo de “extinção” das escolas especiais, salas de aceleração e, afinal, de todos os serviços segregados oferecidos à pessoa diferente. A partir daí, começou-se a desenhar um modelo de escola para todos que respeite o ser humano com sua diversidade. Segundo Machado, Mantoan, Nascimento, Rahme e Sá (2001):

As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula do ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e às necessidades de todos (p. 52).

Dos documentos importantes no cenário nacional que legislam sobre a inclusão podemos citar a Constituição Federal de 1988, nos artigos 206 e 208; o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069 de 13/07/1990; a Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001) (Brasil, 2001), a Lei n. 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de

Sinais – Libras (24 de abril de 2002); o Plano Nacional de Educação – Educação Especial MEC/SEESP 2000 (Brasil, 2000); a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007); e o Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), que regulamenta o atendimento educacional especializado.

Em se tratando da formação do professor, durante muitos anos, os cursos de magistério não apresentavam a disciplina Educação Especial em sua estrutura curricular. Caso o aluno se interessasse pelo trabalho em educação especial, seria necessário mais um ano de estudos, a fim de concluir o período adicional com formação para a educação infantil e a educação especial.

Com o avanço da discussão sobre inclusão educacional, observa-se a necessidade de implementar, nos cursos de formação para professores, conteúdos que os ajudem a lidar com o que vão encontrar em sala de aula. Segundo Diniz e Vasconcelos (2004):

A elaboração e a implementação de uma política de formação de professores e professoras colocam a necessidade de garantir o seu acesso aos novos conhecimentos e produções, e a reflexão sobre a sua prática profissional. Para isso, torna-se necessário lidar com temas da contemporaneidade que possam trazer novos componentes à prática educativa (p. 128).

Obedecendo à tendência exposta por Diniz e Vasconcelos (2004), no ano de 1999, por intermédio da Resolução da Câmara de Educação Básica – CEB n. 2, de 19 de abril de 1999 –, foram instituídas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes no Curso Normal, que incluem a educação para portadores de necessidades educacionais especiais. Em 2001, no estado do Rio de Janeiro, o Curso Normal começou a se estruturar com relação ao processo de inclusão educacional previsto na LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) e às normas e orientações quanto à reformulação curricular do Curso Normal em nível médio. Segundo a reformulação curricular, foi instaurada a disciplina de Conhecimentos Didático-pedagógicos em Educação Especial.

Continuamos formando professores detentores de impressões sobre a educação especial, mas ainda não formamos professores capazes de incluir de fato, pois os próprios formadores estão distantes desse processo. O ato de incluir irá certamente se construir nas próprias relações estabelecidas em sala de aula, entre o aluno e a escola e, em última análise, entre o aluno e a comunidade escolar. Isso

requer uma predisposição empática que está para além da formação em si. Atualmente, existe um movimento de normalização da diferença que prega que todos nós somos diferentes e que o normal é saber conviver com as diferenças. Diniz e Vasconcelos (2004) orientam quanto às dimensões em que a formação docente incide e que faz do professor peça-chave no que Freire (1982) chamou de “ato político” de educar. Diniz e Vasconcelos (2004) nos falam:

Há que considerar as duas dimensões da formação docente: a dimensão subjetiva e a dimensão coletiva. A dimensão subjetiva da formação docente tem sido compreendida como uma vertente que problematiza os saberes presentes nas experiências cotidianas e as fundamentações do saber-fazer dos educadores, analisando-as como pressupostos que podem significar novas experiências e vivências.

A dimensão coletiva requer uma compreensão da escola como lugar privilegiado de formação, no qual o aspecto coletivo incidirá na forma de produzir as questões apresentadas na prática, o caminho escolhido nas decisões mais rotineiras e nas condições de trabalho (pp. 130-131).

Conhecer como os professores e alunos do magistério estão produzindo representações sociais acerca da inclusão reforça a necessidade de aprender com esses discursos os possíveis entraves e também os caminhos propostos em prol de uma proposta verdadeiramente inclusiva.

O uso da Teoria das Representações Sociais se faz oportuno pela contribuição que a Psicologia Social tem a oferecer no entendimento de fenômenos na área da Educação. Segundo Gilly (2001): “[...] o interesse essencial da noção de representações sociais para a compreensão dos fatos da educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo” (p. 321).

Jodelet (2005) apresenta as representações sociais como: “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 21). As representações sociais designam o conhecimento produzido pelo senso comum marcados por processos generativos e funcionais social e culturalmente marcados. Portanto, não podemos falar em representações sociais sem considerá-las como emergentes na dimensão simbólica da sociedade, tendo como objetivo final a apropriação cognitiva dos conteúdos sociais desconhecidos ou pouco acessíveis (Moscovici, 2003).

A abordagem estrutural das representações sociais aponta para a ideia de uma organização cognitiva hierarquizada dos elementos que compõem o conhecimento socialmente partilhado (Abric, 2001). Isso significa que o núcleo central da representação social que contém os elementos são mais centrais e, assim, mais fortes, rígidos e consensuais. Composto ainda a representação, existem elementos classificados como periféricos, já que não atingem, nem em magnitude, nem em quantidade, a dimensão de centralidade em relação ao grupo. Esses elementos são menos rígidos e conferem uma certa flexibilidade às representações, que podem sofrer influência de diferenças intra-grupos ou informações reatualizadas sobre o fenômeno em consequência de reapresentações midiáticas, por exemplo, entre outras (Sá, 1996).

Com base na perspectiva teórica apresentada, pode-se afirmar, então, que os indivíduos fazem parte de grupos profissionais com os quais interagem e que, ao longo de tais interações, vão construindo representações sociais que se encontram refletidas em sua prática profissional. Tais representações caracterizam, por conseguinte, suas ações como membros de determinados grupos. Não produzimos representações sociais de qualquer fenômeno. Somente aqueles que nos incomodam nos forçam a um posicionamento e nos remetem a partilhar saberes. Segundo Gilly (2001):

As representações sociais, enquanto sistemas autônomos de significações sociais, são fruto de compromissos contraditórios, sob a dupla pressão de fatores ideológicos e de restrições ligadas ao funcionamento efetivo do sistema escolar, e que o peso destas últimas parece tão mais forte que os indivíduos são diretamente afetados ou implicados nas práticas cotidianas. Vê-se então que, face a uma instituição que está longe de realizar nos fatos as mudanças esperadas, os indivíduos se apoiam, para guiar e justificar seus comportamentos, em sistemas representacionais que privilegiam mais frequentemente elementos e esquemas de forte inércia (p. 382).

Nesse sentido, estabelecemos no presente trabalho uma relação dialógica entre a Teoria das Representações Sociais e suas diferentes leituras quanto à inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino do município de Mendes<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> O município de Mendes fica localizado na região político-administrativa Sul-fluminense do estado do Rio de Janeiro. Esse município possui 96,3 km<sup>2</sup>, 410 metros de altitude, 17.289 habitantes e IDHM de 0,775. É considerado uma cidade de

## Metodologia

### Participantes

Os participantes da pesquisa foram 220 professores e estudantes de magistério.

O grupo principal da pesquisa foi composto de 120 professores do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental e Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mendes/RJ, de ambos os sexos, entre 19 e 58 anos.

O grupo secundário de análise foi composto de 100 estudantes de magistério que compõem cursos de formação inicial para professores, mais conhecidos como Curso Normal.

Os dados foram coletados utilizando-se de procedimentos qualitativos e quantitativos. Segundo Driscoll, Yeboah e Rupert (2007), *designers* metodológicos que utilizam ambas as estratégias, estas são particularmente úteis quando nos deparamos com questões complexas, como é o caso da presente pesquisa.

O material discursivo coletado pelas perguntas abertas das entrevistas foi analisado com inspiração na análise de conteúdo proposta por Bardin (2000).

As respostas colhidas mediante tarefa de evocação livre foram submetidas a uma análise com auxílio do programa de computador EVOC 2003® (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*), cuja lógica procura combinar a frequência com que as palavras e expressões são emitidas pelos sujeitos com a ordem em que cada sujeito as evoca, permitindo apreender quais elementos das representações sociais são presentes de forma mais central na produção discursiva (Vérgés, 1992).

A presente pesquisa passou pelo Comitê de Ética da Universidade Salgado de Oliveira, tendo sua realização aprovada, fazendo-se cumprir integralmente a Resolução CNS 196/96. Os entrevistados receberam o Termo de Livre Consentimento, que explicava o teor da pesquisa, seus objetivos e divulgava os contatos dos pesquisadores para dúvidas e esclarecimentos posteriores e, somente depois da devida autorização, foram aplicados os instrumentos de coleta de dados.

### Resultados

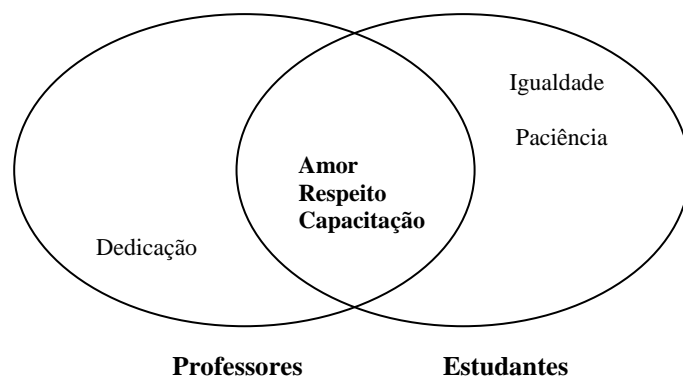
Podemos perceber, ao analisarmos os dois grupos (professores e alunos), que três elementos

---

pequeno porte, famosa pela proximidade com as antigas fazendas de café e pelo clima agradável.

que compõem o provável núcleo central, comuns entre os grupos, são: a) o *amor*, baseado tanto em resquícios de um discurso antigo sobre o trabalho com pessoas com necessidades educacionais especiais que sempre dependeram da caridade quanto na associação do trabalho docente com atributos afetivos. Fontes (2001) sinaliza o aparecimento de instituições filantrópicas na década de 1960, que faziam todo o atendimento à pessoa com deficiência, contando com voluntários e entendendo que quem se dedica a esse trabalho o faz por vocação e amor; b) o *respeito*, embasado pelo discurso politicamente correto da inclusão, mas que também reflete um posicionamento positivo quanto à existência dessa política; e c) a *capacitação*, em que professores e alunos reconhecem não estar preparados para o processo de inclusão, necessitando de maiores informações.

Como elementos centrais marcantes, mas não comuns entre eles, citamos a *dedicação*, que aparece para os professores, estes já inseridos na prática, que acreditam que se dedicar mais aos alunos com necessidades educacionais especiais é indicador de sucesso no processo. Os futuros professores que compõem o grupo secundário evocaram *igualdade*, reafirmando o discurso politicamente correto encontrado em leis e declarações, e *paciência*, que pode indicar que o discurso dos estudantes está sendo influenciado por uma formação centrada no modelo médico que explora as limitações do aluno. Segundo Silva e Branco (2006), esse modelo foi perdendo força no século XX pelo aparecimento de conhecimentos oriundos da Psicologia, Biologia e Pedagogia. No entanto, muito de sua lógica conseguiu ultrapassar os tempos e incorporar um discurso acerca da diferença.



**Figura 1 – Interseção dos prováveis núcleos centrais dos professores e estudantes de magistério ao tema “inclusão educacional”**

Na primeira periferia, os professores evocam *igualdade*, que, no grupo dos estudantes, ficou no núcleo central. Pela ordem média da evocação, podemos perceber que o termo está muito próximo do núcleo central dos professores. Podemos dizer, então, que existe uma concepção forte em ambos os grupos acerca dos direitos da pessoa com necessidades educacionais especiais. Baseados em Diniz e Vasconcelos (2004), afirmamos que não se pode fugir mais às demandas contemporâneas e à garantia de direitos historicamente negados a muitos grupos sociais, incluindo os direitos à igualdade da pessoa com deficiência.

O outro conceito importante é a *dedicação*, que, no grupo dos professores, aparece como provável componente do núcleo central, mas, nos dos estudantes, está na primeira periferia. Para os professores que já estão na prática diária, a dedicação ganha um peso maior, enquanto que, para os estudantes, é um elemento forte, mas que não compõe seu núcleo central.

Os estudantes têm também em sua primeira periferia a *solidariedade*, um conceito que carrega um pouco da história do atendimento à pessoa com deficiência no Brasil.

Na chamada zona de contraste, temos em comum entre os grupos o termo *responsabilidade*, que é um atributo associado a uma boa prática profissional, seja ela qual for, não sendo um privilégio da carreira docente. Entende-se o aparecimento desse conceito em ambos os grupos como compondo representações sociais mais amplas do que seja ser um bom profissional em geral.

*Acessibilidade e acompanhamento* aparecem na fala dos professores e *adaptação e recursos* na dos estudantes, mostrando uma relação com a especificidade da inclusão para pessoas com necessidades educacionais especiais. O aparecimento de *profissionais* nos estudantes pode ser visto como a busca por especialistas e especialismos que possam dar conta da realidade da inclusão, assim como o termo *desafio*, na evocação dos professores, remete à ideia de falta de preparo. Machado et al. (2001) argumentam em defesa de uma mudança de foco que deve começar pela forma como a educação entende a pessoa com deficiência e suas possibilidades, para depois chegar aos professores que terão que lidar no dia a dia com a inclusão.

Os estudantes trazem ainda, na zona de contraste, *educação e direito*, corroborando a inclusão nas representações sociais desse grupo do discurso politicamente correto.

O termo *compromisso* aparece na evocação dos professores. Isso pode estar indicando ou um discurso mais amplo de atributos de um bom profissional, assim como responsabilidade, ou indicando um peso maior ao exercício do magistério quando se trata de promover a inclusão.

Apesar de os professores relatarem falta de preparo para lidar com a inclusão, elementos como *insegurança* e *medo* foram citados em números menos significativos, fazendo parte da última periferia. Nos estudantes, *dificuldade* também aparece na última periferia. Em comum entre os grupos nesse quadrante, estão *a esperança* e *a compreensão*. O último quadrante é composto por elementos mais periféricos das representações sociais, em que os estudantes mostraram, de uma maneira geral, elementos mais positivos que os professores.

Os professores, já formados e atuantes na rede municipal, nem sempre receberam formação específica para atender a alunos com necessidades educacionais especiais. Cinquenta por cento deles disseram nunca ter recebido nenhuma informação. Dos 47% que receberam formação, esta se deu mediante capacitações oferecidas pela Secretaria. Enquanto que, entre os estudantes, 99% recebem a formação específica com disciplinas no próprio Curso de Magistério. Isso é reflexo das novas legislações e iniciativas governamentais de implementação da inclusão e pode proporcionar, em médio prazo, uma mudança importante na forma de atendimento à pessoa com deficiência na esfera educacional.

Com relação aos temas que devem ser explorados na formação específica, 57% dos professores acham que necessitam de conhecimento sobre a área, como: legislação, recursos e conhecimentos sobre as deficiências. Os estudantes pedem, prioritariamente, informações sobre as deficiências. O desconhecimento sobre a deficiência, a falta de informação circulante e a expectativa de ter que trabalhar com essa clientela provoca a não-familiaridade, que, segundo os dados dos dois grupos, poderia ser sanada com mais informações oriundas do universo reificado.

Os sentimentos gerados a partir da ideia da inclusão refletem a diferença que ainda existe entre o grupo dos professores e o dos estudantes. Os professores relacionam a inclusão a sentimentos negativos, enquanto nos alunos a menor frequência foi desse tipo de sentimento. Em segundo lugar em frequência, os professores associam sentimentos agrupados na categoria *afetividade*, que expressam amor, carinho e outras formas de estabelecer uma relação que, prioritariamente, deveria ser

profissional. Isso não significa dizer que não deva ter afeto, já que esse sentimento é importante em qualquer profissão que envolva relações interpessoais, mas mostra uma postura idealizada e calcada no “dom” e na “vocação”. Os estudantes, ao contrário, associaram, na grande maioria, sentimentos relacionados à *militância* e ao discurso politicamente correto. Mostraram, nesse sentido, maior engajamento e um posicionamento mais politizado em relação à inclusão.

Esse dado demonstra que no dia a dia nem sempre o professor sustenta o discurso politicamente correto ou calcado em ideais caritativos. O cotidiano traz à tona dificuldades que desafiam constantemente a capacidade relacional do professor com aquele que ele considera diferente.

Por fim, foi apontada a falta de parceria entre a rede regular de ensino e as instituições que trabalham com educação especial, pois os professores reclamam do fato de não acontecer um trabalho de retorno quanto aos casos compartilhados entre as duas instituições. Incluir deveria ser estar envolvido. Segundo Bartalotti (2006), incluir é participar ativamente do processo, e o processo tem tanta importância quanto seu resultado final.

As representações sociais aqui apresentadas são preditores poderosos do comportamento desses grupos sociais. A forma de pensar socialmente pode levar a comportamentos condizentes. Os grupos precisam se familiarizar com os fenômenos sociais à sua volta, organizando suas representações numa estrutura hierárquica de cognições em que o núcleo central representa o conteúdo mais forte naquele momento (Sá, 1996; Vala & Monteiro, 2000; Abric, 2001). Como os professores já atuantes não foram previamente preparados para a inclusão e não receberam informações veiculadas por dispositivos do universo reificado, eles reproduzem, em suas representações sociais, informações comumente circulantes no senso comum sobre inclusão e agregam a elas novos conhecimentos produzidos coletivamente, como a constante sensação de despreparo, fruto do medo do novo e da resistência em incorporar novos conhecimentos.

Existem muitos pontos em comum nas representações sociais dos dois grupos pesquisados e as diferenças ficaram por conta do momento de cada grupo em relação à sua formação e inserção no campo profissional. A comparação ajudou a perceber como os estudantes estão, ainda que de forma tímida, se preparando psicologicamente melhor para enfrentar a inclusão educacional em seu dia a dia.

## Considerações Finais

A inclusão educacional é um processo que procura garantir o acesso e a permanência de todo indivíduo na rede regular de ensino, independente de sua condição física, mental, sensorial e social. Após muitos anos como anônimos em instituições segregadas, os indivíduos com necessidades educacionais especiais ganham o direito e o respaldo legal para frequentarem a rede regular de ensino, mesmo sendo um direito garantido desde a Constituição de 1988. Mas não se trata apenas de instaurar e suportar o que é politicamente correto. A inclusão deve acontecer de forma plena, como orienta Bartalotti (2006). Nesse sentido, espera-se, por meio de ações educacionais inclusivas, chegar a uma sociedade inclusiva de fato, em sentido mais amplo, na qual as pessoas sejam capazes de caminhar juntas, cada uma com suas diferenças e particularidades. A escola, em uma perspectiva inclusiva, tem o papel fundamental de dar sentido ao conhecimento científico e aos conteúdos escolares, além de preparar o indivíduo para a vida independente, visando a desenvolver o aluno como um todo, mediante suas possibilidades e capacidades.

No presente trabalho, estabelecemos uma relação dialógica entre a teoria das representações sociais e suas possibilidades de entender a inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais para os profissionais da rede regular de ensino do município de Mendes e os estudantes do Curso de Magistério, nesse caso futuros professores.

Os autores que nos apoiaram nesse caminho enfatizam que a inclusão é necessária e está em processo; portanto, merece atenção especial e acompanhamento. Segundo Rodrigues (2006):

O conceito de Inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (pp. 301-302).

As representações sociais aqui levantadas dão um bom panorama do momento em que a cidade de Mendes está em relação à Inclusão Educacional na rede pública de ensino. Ferreira e Guimarães (2003) nos apontam que a inclusão tem levado muitos

estudiosos a se dedicarem a entender o que facilita e o que emperra esse processo. Alves (2007) nos lembra o grande desafio ainda em curso que não pode ser negligenciado, já que a sociedade ainda é excludente. Stainback e Stainback (1999) sinalizam a necessidade de não esperar tudo pronto a partir do momento em que se implementa um programa voltado para a inclusão. Deve-se pensar de forma processual e entender que existem etapas que devem ser respeitadas, principalmente quando esperamos mudanças atitudinais e comportamentais, e não somente estruturais e políticas. Tudo isso se reflete nas falas dos professores entrevistados, que nos apontaram as contradições existentes no discurso sobre inclusão, provavelmente refletidas na prática. Ao mesmo tempo em que acreditam na importância desse processo, temem o desconhecido e se ressentem de ter que enfrentar essa etapa sem o respaldo que gostariam, seja de formação, seja de infraestrutura.

Percebe-se também, segundo os resultados obtidos nos entrevistas, que os professores da rede regular de Mendes ainda pensam a inclusão por um viés romântico, em que o amor é chave de tudo. Acreditam na solidariedade, mas ainda agem segundo uma conduta caritativa e assistencialista. Pensam nos recursos, na garantia de acessibilidade e reconhecem a carência dos mesmos, mas como itens distantes de seu contexto e fora do alcance das pessoas com necessidades educacionais especiais. O professor sabe da necessidade de recursos e de acessibilidade, mas não se reconhece como provedor desses meios às pessoas com necessidades especiais. Acaba creditando os sucessos em seu trabalho aos professores especializados.

Percebemos, com os resultados, que incluir qualquer tipo de pessoa com necessidades educacionais especiais ou qualquer diferença é difícil, tem suas barreiras, mas nos arriscamos a acreditar que a sociedade inclusiva de fato pode acontecer se o processo começar dentro das instituições escolares.

Dessa maneira, o processo começa a ser socialmente construído, os “tabus sociais” passam a ser modificados, dando espaço a outros comportamentos. Jodelet (2005), em sua pesquisa sobre a loucura, aponta a dificuldade da inclusão não apenas em sua dimensão objetiva e prática, mas em seu nível simbólico e psicológico. Não basta ter o aluno com necessidades educacionais especiais dentro de sala, é necessário vê-lo como aluno, comportar-se com ele como aluno, respeitá-lo como aluno.

O que pudemos constatar por meio da pesquisa com os professores é que, mesmo com uma visão

um pouco romanceada do processo, já se percebe a evolução da proposta de inclusão educacional no município de Mendes quando deixamos para trás o medo e a insegurança para pensarmos em acessibilidade e desafio, mesmo que de forma menos significativa. É o início da quebra de um antigo paradigma da diferença e a construção de um caminho rumo a uma nova escola plural, na qual todos realmente consigam ocupar espaço dentro de uma sociedade inclusiva.

## Referências

- Abric, J. C. (2001). O estudo experimental das representações sociais. In D. Jodelet (Org.). *As Representações Sociais* (pp. 155-172). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Alves, F. (2007). *Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. Rio de Janeiro: Wak.
- Bardin, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartalotti, C. C. (2006). *Inclusão Social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?* São Paulo: Paulus.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- Brasil. (2008). *Decreto n. 6.571*. Brasília.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)*. Ministério da Educação, 1996.
- Brasil. (1990). *Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990*. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília/DF.
- Brasil. (2002). *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- Brasil (1994). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2001). Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na*



Almeida, S. A. de & Naiff, L. A. M. Inclusão Educacional nas Representações Sociais de Professores e Estudantes de Magistério

- Educação Básica*. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP.
- Brasil. (2000). Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação Especial*. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP.
- Brasil. (2006). Ministério da Educação/INEP. *Evolução da Educação especial no Brasil*. Brasília. Recuperado em 22 dezembro, 2008, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>
- Brasil. (2007). Ministério da Educação/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Câmara de Educação Básica (1999). *Resolução da Câmara de Educação Básica – CEB n. 2, de 19 de abril de 1999*. Recuperado em 15 dezembro, 2008, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb0299.pdf>
- Corde (1994). *Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, DF.
- Diniz, M., & Vasconcelos, R. N. (2004). Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato Editorial.
- Discrol, D., Yeboah, P., & Rupert, D. (2007). Merging qualitative and quantitative data in mixed methods research: how to and why not. *Ecological and Environmental Anthropology*, 3(1).
- Ferreira, M. E. C., & Guimarães, M. (2003). *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Fontes, R. S. (2001, outubro/dezembro). Educação Especial: um capítulo à parte na história do direito à Educação no Brasil. *Revista Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 10(37)503-526.
- Freire, P. (1982). Educação: o sonho possível. In C. R. Brandão. *O Educador: vida e morte* (pp. 89-101). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Gilly, M. (2001). As representações sociais no campo da educação. In D. Jodelet (Ed.). *As representações sociais* (p. 321-342). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Jodelet, D. (2005). *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Machado, N. J., Mantoan, M. T. E., Nascimento, A. R., Rahme, M. M. F., & Sá, E. D. (2001). *Pensando e fazendo educação de qualidade* (pp. 51-71). São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Moscovici, S. (2003). A história e a atualidade das representações sociais. In S. Moscovici (Org.). *Representações sociais: Investigações em psicologia social* (p. 167-214). Petrópolis: Vozes.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Sá, C. P. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Saviani, D. (2003). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política*. Campinas: Autores Associados.
- Silva, A. F. A., Castro, A. L. B., & Branco, M. C. M. C. (2006). *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Vala, J., & Monteiro, M. B. (2000). *Psicologia social* (3a ed.). Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian.
- Vérgès, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central

Almeida, S. A. de & Naiff, L. A. M. Inclusão Educacional nas Representações Sociais de Professores e Estudantes de Magistério

d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, 4(405), 203-209.

Categoria de contribuição: Artigo  
Recebido: 15/01/2011  
Aceito: 27/06/2011