

Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado



Roseane Rabelo Souza

**Representações Sociais de professores sobre  
a inclusão escolar de educandos com  
necessidades educacionais especiais**

Belém  
2009

Roseane Rabelo Souza

**Representações Sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Área de concentração: Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Belém  
2009

Dados internacionais de catalogação – na - publicação (CIP).  
Biblioteca Paulo Freire do Centro de Ciências Sociais e Educação, UEPA,  
Belém – PA.

---

Souza, Roseane Rabelo.

Representações Sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais / Roseane Rabelo Souza; Orientadora: Ivanilde Apoluceno de Oliveira. \_\_\_\_ 2009.  
164f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

1. Representações Sociais. 2. Inclusão Educacional. 3. Escola Pública. I. Título.

---

Roseane Rabelo Souza

## **Representações Sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Área de concentração: Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Data de Defesa: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora

\_\_\_\_\_ - Orientadora

Profª. Drª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Doutora em Educação – PUC/SP- UNAM/UAM Iztapalapa México

Universidade do Estado do Pará - UEPA

\_\_\_\_\_ - Examinadora

Profª. Drª. Tânia Regina Lobato

Doutora em Educação – PUC/SP

Universidade do Estado do Pará - UEPA

\_\_\_\_\_ - Examinadora

Profª Drª. Ivani Pinto

Doutora em Psicologia da Educação – PUC/SP

Universidade Federal do Pará - UFPA

Às professoras, sujeitos desta  
pesquisa, pela disponibilidade  
de me deixar ouvi-las.

## AGRADECIMENTOS

Escrever estes agradecimentos não é uma tarefa simples. Ele me projeta às muitas vezes que senti vontade de logo escrevê-lo porque pra mim ele significava um momento próximo ao “fechamento” da pesquisa e eu pensava: “como eu gostaria de estar logo escrevendo os agradecimentos”, ao mesmo tempo ele reflete um sentimento ambíguo e confuso. Sinto-me ainda apegada a pesquisa, acostumada com a sua companhia e penso: “será que não dá pra incluir mais alguma coisa?”. Vejo-me agora diante da necessidade de se desapegar do exercício da pesquisa pra poder permitir a sua concretude. O que me reconforta é saber que para que um conhecimento viva é necessário que ele se apresente ao mundo.

Espero não esquecer de ninguém, mas caso isso venha acontecer perdoem-me, é difícil lembrar de todos, ainda mais tomada pela emoção de ter chegado a um momento tão esperado, a “finalização” desta pesquisa.

Assim quero agradecer ao meu Deus que durante esta caminhada colocou anjos na terra para me acompanharem, entre eles, os que fazem parte da minha família: **Rosa Maria**, minha querida mãe que amo mais do que tudo na vida, meu pai, **Raimundo Eduardo**, independente das nossas diferenças e/ou semelhanças e meu irmão **Renan** que, apesar de distante geograficamente, está no meu coração, assim como eu estou no dele.

A estas pessoas, incluo também **Fernando Farias**, meu amor, que compartilha comigo os melhores sorrisos e as maiores felicidades e **Suellen Larissa**, minha cunhada-irmã. Como sou uma pessoa abençoada, Deus também me presenteou com outros anjos, entre eles, **Ivanilde Apoluceno**, minha linda e competente orientadora, minhas amigas **Adriana Machado, Wany Góes, Meg Ferreira, Maria de Jesus Silva e Kátia Lima**. Agradeço também a Cristiane Tárkis, Sônia Santos, os amigos do NEP e do Mestrado.

Não poderia deixar de mencionar meus agradecimentos ao CNPQ, pelo apoio financeiro permitindo que eu me dedicasse à pesquisa sem ressalvas.

É imprescindível considerar, em primeiro lugar, que cada um de nós é uma pessoa única, isto é, todos somos diferentes, diversos em nosso próprio meio, seja este qual for. Provavelmente, o que marca, em última instância, a idiosincrasia da diferença é o modo como as pessoas estabelecem relações com o seu contexto próximo, vivido de uma maneira global. Portanto, assumir a diversidade supõe reconhecer o direito à diferença como um enriquecimento educativo e social.

(IMBERNÓN, 2000, p. 82).

## RESUMO

SOUZA. Roseane Rabelo. **Representações Sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais.** 2009. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2009.

Esta pesquisa de campo tem como objetivo analisar como os professores de uma escola pública de Belém constroem suas representações sociais sobre a inclusão escolar a partir do ensino-aprendizagem com alunos com necessidades educacionais especiais e de modo específico: (1) identificar as representações dos professores sobre a Educação Inclusiva e sobre os alunos com necessidades educacionais especiais; (2) analisar como as representações sobre a inclusão orientam as práticas pedagógicas destes professores com os educandos com necessidades educacionais especiais; (3) destacar como os professores vêm se preparando profissionalmente para o processo de inclusão escolar; (4) elencar as dificuldades e os avanços percebidos em sua prática pedagógica e na escola, no que compete à inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais e (5) caracterizar o processo de construção das representações sociais destes professores sobre inclusão escolar a partir do ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. O *lócus* da pesquisa é uma escola da rede regular de ensino localizada em um bairro periférico de Belém, PA. Os sujeitos são os (as) educadores (as) da Escola, graduados na área da educação ou com formação em Magistério. O levantamento e a construção dos dados constam de: (a) encontros informais com os (as) educadores; (b) entrevistas semi-estruturadas e (c) observação *in loco*. Para a compreensão dos dados foram utilizadas algumas técnicas da análise de conteúdo, entre as quais a *análise temática*. Entre os resultados destaca-se que a inclusão escolar a partir do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais pode ser objetivada na *pessoa do docente*, na *pessoa do aluno*, na *escola* e na *sociedade* e ancorada em conceitos como trabalho penoso e especializado, entre outros e imagens *egocêntricas*, *altruístas*, *crítica social*, *afetiva*, de *crítica comportamental*, *crítica social* e *reconhecimento do outro*, *processo institucional* e *totalidade*. A pesquisa ainda revela que o processo de inclusão está se familiarizando nas escolas e neste sentido a formação de professores é um provável caminho para superação de representações excludentes e anúncios de representações includentes que se traduzam em práticas pedagógicas mais humanas e fraternas.

**Palavras-Chave:** Representações Sociais. Inclusão Educacional. Escola Pública.



## **ABSTRACT**

SOUZA. Roseane Rabelo. **Social Representations of teachers on the educational inclusion of learners with special educational needs**. 2009. 164f. Thesis (MA in Education) - University of Pará, Belém, Pará, 2009.

This research analyzes how teachers in a public school in Belém build their representations social inclusion on the school from teaching learning process with students special educational needs and specifically: (1) identify teachers' representations about inclusive education and about students special educational needs, (2) examine how that representations oriented teaching practices of students with special educational needs, (3) show up how teachers have been preparing for the professional school inclusion, (4) to list the problems and perceived improvements in their teaching and in school, it is for the inclusion of learners with special educational needs and (5) characterize the process of building social representation of teachers on inclusion school from teaching and learning of pupils with special educational needs. The locus of research is a school of regular school located in an outlying neighborhood of Belém, PA. The subjects are educators School, graduated in education or training in the Magisterium. The survey and construction of the informations consist of: (a) informal meetings with teachers, (b) semi-structured interview and (c) on-site observation. To understand informations were used some techniques of content analysis, including thematic analysis. Among the results suggest that educational inclusion from the process of teaching and learning of pupils with special educational needs can be objectified in the person of the teacher in the person of the student, school and society and anchored in concepts like hard work and specialized, among other images and self-centered, altruistic, social criticism, emotional, criticize behavioral, social criticism and recognition of the other, and all institutional process. The research also reveals that the inclusion process is familiar in schools and in this sense the teacher is likely a way to overcome the exclusion representations and it com be possible a representation of inclusion that translate into teaching practice more humane and fraternal.

**Key-word:** Social Representations. Educational Inclusion. Public School.

## QUADROS

QUADRO 1- Perfil dos Sujeitos.....	38
QUADRO 2- Número de alunos com necessidades educacionais especiais por série.....	39
QUADRO 3- Professores e Alunos com necessidades educacionais especiais.....	40
QUADRO 4- Matriz Observacional.....	42
QUADRO 5- Estratégias da Entrevista Centralizada no Problema.....	45
QUADRO 6- Representações sobre Inclusão Escolar.....	148

## SUMÁRIO

<b>1-INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>SEÇÃO 2            DA APREENSÃO INTUITIVA DO FENÔMENO PARA A PRÁTICA DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>21</b>
2.1 - O pesquisador e a pesquisa diante da complexidade do mundo.....	22
2.2 - Representações Sociais: espaço multidimensional de estudo.....	25
2.3 - A pesquisa em Representações Sociais.....	28
2.4 - Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.....	33
<b>SEÇÃO 3            ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....</b>	<b>50</b>
3.1 - Bases Epistemológicas da Teoria das Representações Sociais: o diálogo entre conhecimento científico e senso comum.....	50
3.2 - Teoria das Representações Sociais: seu desenvolvimento na Psicologia Social.....	56
3.3 - Do conceito ao fenômeno: a superação das representações coletivas e o anúncio das representações sociais.....	60
3.4 - O sujeito ativo e criativo na sociedade pensante: entre universos consensuais e reificados.....	63
3.5 - As funções das representações sociais na construção de uma realidade compartilhada.....	66
3.6- Os processos de Ancoragem e objetivação.....	69

<b>SEÇÃO 4</b>	<b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>73</b>
	4.1. As Representações Sociais dos professores sobre a Educação Inclusiva.....	82
	4.2 - As Representações Sociais dos professores sobre os alunos com necessidades educacionais especiais.....	95
	4.3 - O processo de aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais na escola.....	108
	4. 4 - Prática pedagógica: superando as dificuldades e avançando rumo a uma proposta inclusiva.....	119
	4.5 - Formação de professores no contexto de um paradigma de reconhecimento do outro.....	135
	4.6 - Caracterização da dinâmica construtiva das Representações Sociais.....	145
	<b>5-CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>152</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>159</b>
	<b>APÊNDICE A</b>	
	<b>APÊNDICE B</b>	

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como os professores de uma escola pública de Belém constroem representações sociais sobre a inclusão escolar a partir do ensino-aprendizagem de educandos com necessidades educacionais especiais. O interesse por esta discussão surgiu a partir do momento em que cursava o terceiro ano do curso de Pedagogia (2004), na Universidade do Estado do Pará – UEPA, e ingressei no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP, vinculado à mesma instituição.

O NEP foi criado em 2002 e desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação Popular em uma abordagem freireana de educação com trabalhos de educação infantil, de jovens, adultos e idosos em ambientes educativos periféricos, hospitalares, urbanos e comunidades rurais-ribeirinhas pautados no princípio da inclusão educacional e social. É um espaço de formação de educadores provenientes dos diversos cursos da UEPA, entre eles, Pedagogia, Matemática, Formação de Professores, Ciências da Religião, Ciências Naturais e Terapia Ocupacional, bem como, cursos de outras instituições de Ensino Superior de Belém, a citar, Letras, Filosofia e História.

O Núcleo apresenta um quadro de acadêmicos (graduados, especialistas, mestres e doutores - com formação completa ou em conclusão), atuando em diferentes linhas de pesquisa cadastradas no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil organizado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, entre as quais, a *Educação Inclusiva* que investiga as políticas públicas, o processo educacional e pedagógico de inclusão escolar de educandos com necessidades especiais. Objetiva identificar e propor ações educativas que favoreçam a educação para a diversidade e a inclusão social visando dessa forma, promover espaços dialogados em que os sujeitos (educadores e educandos) posicionem-se diante das lógicas racionalistas de padronização social criando uma nova cultura

estética de valores morais, de tolerância ao outro, de afirmação de identidades, de problematização das representações sociais em torno das diferenças, entre elas, as de capacidades<sup>1</sup>.

A vivência pedagógica no Núcleo atuando como educadora popular possibilitou-me conhecer uma proposta de educação em uma perspectiva freireana, que se configura como inclusiva, na medida em que parte da compreensão que a práxis educativa é permeada por relações de alteridade, em que a consciência de si somada a do Outro constrói a consciência da realidade intersubjetiva.

Observei durante os encontros educativos nos ambientes hospitalares, espaço de minha atuação pedagógica, enquanto educadora popular do NEP, que eram comuns os momentos em que os educandos demonstravam constrangimentos por não saber ler e escrever. Esta situação somada à condição física e psicológica que a doença gera, de mobilidade reduzida, de fadiga e cansaço repercutia em sua auto-estima fazendo-os desenvolverem, muitas vezes, uma atitude de resistência em participar das ações educativas do NEP, por acreditarem que eram “incapazes” “doentes” e “inválidos”. Sendo assim, a realidade intersubjetiva que se criava nesses espaços era permeado pelo medo, pela segregação e pela exclusão, o que em consequência contribuía para que os educandos criassem representações sociais negativas sobre si, sobre sua doença e educação.

Os educadores do NEP, atualmente, vêm desenvolvendo atividades educativas em três ambientes hospitalares que atendem pessoas em tratamento de saúde especializado. Dois recebem pessoas em tratamento médico oriundas do interior do Estado do Pará; o outro é um hospital público que atende na clínica médica pessoas com problemas crônicos renais. Os educandos destes espaços, em sua maioria, são provenientes das classes populares, vindos do campo e das comunidades periféricas das cidades com histórico de situações de fracasso escolar e de exclusão social,

---

<sup>1</sup> Diferenças de capacidades é um termo utilizado por Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2004), para referir as diferenças mencionadas às pessoas com necessidades especiais.

apresentando pouco conhecimento de seus direitos e deveres enquanto pessoas humanas e cidadãos.

Ainda no curso de Pedagogia, com a intenção de investigar o que o NEP representava para os educandos dos ambientes hospitalares e de que forma o Núcleo contribuía na aprendizagem da leitura e da escrita e na melhora do quadro clínico destes sujeitos, realizei uma pesquisa intitulada “Pedagogia Social do NEP: construindo representações inclusivas em comunidades hospitalares de Belém”<sup>2</sup>. Durante a pesquisa emergiram falas e sentimentos de educandos e dos próprios educadores que expressavam o primeiro grande desafio de uma ação educativa nesses espaços, o de proporcionar situações de problematização e superação de representações negativas que o educando faz sobre si, sua doença e educação.

Esta pesquisa possibilitou-me um despertar e conseqüentemente uma aproximação com os temas Representações Sociais e Educação Inclusiva e aguçou-me a compreensão de que os educadores, em geral, têm uma grande tarefa política e ética a construir em comunhão com seus educandos, ou seja, construir novas formas de representar a educação, usando-a como instrumento de inclusão, conscientização e desnudamento da realidade opressora, problematizando as representações discriminatórias que emergem no processo de construção do conhecimento e que constantemente alojam-se nas falas, nas atitudes e nas posturas de homens e mulheres no mundo.

Em 2006, entre as discussões levantadas no Curso de Especialização em Educação Inclusiva na UEPA, as relacionadas ao compromisso ético e político do professor a ser assumido na abordagem da Educação Inclusiva foram as que mais me chamaram a atenção, uma vez, que esta abordagem, segundo Oliveira (2004), exige principalmente um despertar do educador para uma multiplicidade de experiências/vivências ocorridas em suas salas de aula provocando mudanças radicais

---

<sup>2</sup> Pesquisa realizada em coautoria com Wany Marcelle Costa Góes e orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

nas estruturas concretas do sistema institucional, nas práticas pedagógicas, nas representações e no imaginário social de “incapacidade” existentes em relação às pessoas que não se encaixam em supostos padrões sociais, culturais, econômicos e também de normalidade.

Autores como Oliveira (2004; 2006; 2007), Rodrigues (2007), Souza; Góes (2006), entre outros, vêm realizando estudos sobre a Educação Inclusiva pautados na Teoria das Representações Sociais. Discutem que a inclusão das pessoas com necessidades especiais na escola e na sociedade em geral, perpassam pelas representações sociais construídas sobre essas pessoas. Estas representações alimentam o imaginário social e traduzem-se nas práticas pedagógicas e cotidianas. Isto demonstra que as representações podem contribuir para divulgar e fortalecer um pensamento social ancorado em uma prática inclusiva, ou não. Justamente nesta compreensão que realizei na especialização uma pesquisa bibliográfica intitulada “Representações Sociais: análise teórico-metodológica e contribuições para a Educação Inclusiva”<sup>3</sup>, um exercício crítico sobre o campo de estudo da teoria percebendo suas contribuições para o debate sobre a Educação Inclusiva.

Essa investigação teve como foco de análise as pesquisas elaboradas por Oliveira (2004), Rodrigues (2007) e Souza; Góes (2006) e possibilitou-me um maior aprofundamento teórico sobre a Teoria das Representações Sociais, espaço multidimensional de estudo em expansão, evidenciando ser na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo que o sujeito constrói suas representações sociais e que são traduzidas nas práticas cotidianas. Sendo assim, cada concepção de conhecimento de mundo e de pessoa leva a uma prática.

Para Moscovici (2003), as representações sociais são formas de conhecimento que fazem parte da vida cotidiana e tomam como ponto de partida a diversidade dos indivíduos trazendo a marca da tensão entre individual e coletivo; trata-se de saberes fundamentalmente práticos originados na vida diária que servem como

---

<sup>3</sup> Pesquisa realizada sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira



meio para estabelecer associações e garantir certa familiaridade em termos de informações. Essas discussões são pertinentes na Educação Inclusiva por congregarem debates em torno da *identidade, diferença, cultura*, etc. considerando a diversidade de sujeitos e de seus saberes.

A pesquisa “Representações Sociais: análise teórico-metodológica e contribuições para a Educação Inclusiva”, explicitou a construção de outro paradigma de compreensão do mundo e de ser humano. Este paradigma enfatiza o reconhecimento e o respeito à diversidade que precisa ser alimentado por um sentimento de simpatia e de tolerância pelo outro, compreendidos como qualidades a serem cultivadas em cada um de nós. Não nascemos tolerantes, como afirma Freire (2004), aprendemos a ser, na convivência com o Outro, visto como diferente; não como inferior.

Esta investigação ressaltou ainda, que a superação das representações sociais discriminatórias em torno das pessoas com necessidades especiais não acontece por meio de práticas assistencialistas como tentativa compensatória em relação às negações sociais cotidianas. É necessário que práticas proporcionem reflexão-ação-reflexão das vivências cotidianas dos sujeitos, como demonstram as pesquisas de Oliveira (2004), Rodrigues (2007) e Souza; Góes (2006).

As três pesquisas analisadas apontam para a necessidade de desenvolver incessantemente a criticidade diante dos fatos que tentam legitimar representações sociais discriminatórias mistificadoras de situações de exclusão principalmente em espaços que deveriam se configurar como inclusivos, a citar, a escola.

Para Mazzotta (1996), o conceito de educação inclusiva implica em uma nova postura da escola no sentido de promover por meio do projeto pedagógico, especificamente no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e atitudes dos educadores, ações que viabilizem a interação social, a valorização e a expressão das diferenças dos seus alunos conduzindo processos de mudança nas práticas pedagógicas.

Uma prática inclusiva requer ênfase no processo de produção do conhecimento pautada no entendimento que a aprendizagem não se resume a rendimento escolar. Neste sentido, é fundamental satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, ou seja, reconhecer que todos apresentam situações de aprendizagens diferentes, o que exige diferentes modos de ensinar e de avaliar propiciando ao aluno possibilidades de desenvolver o seu potencial.

Segundo Oliveira (2004), a ação educativa dimensiona-se como uma atividade de interação subjetiva e social em que, o saber-fazer educativo é permeado por uma relação dialética e axiológica de comunicação. Neste processo de comunicação, o educador também constrói suas representações com um teor positivo ou negativo. Estas representações podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, principalmente por meio das avaliações que os professores fazem da aprendizagem dos seus alunos.

Neste sentido, as representações podem funcionar para legitimar uma ordem injusta usando de seu caráter convencional e prescritivo, a citar, as representações sociais em torno da deficiência como uma desgraça, uma doença contagiosa ou uma restrição à tentativa de um se relacionar com o outro, bem como, podem ser compreendidas como um saber prático construído por meio das conversações fortuitas situadas em um tempo histórico sujeito a conflitos, ideologias e relações de poder, logo, suscetíveis de serem superadas, por meio, de um pensar crítico que promova a construção de representações inclusivas que se traduzam em práticas sociais mais humanas e fraternas.

A escola, principalmente a pública, mesmo com todas as suas precariedades estruturais que compreende a arquitetônica física e curricular, ainda é o maior espaço de convergência de uma demanda populacional com necessidades especiais, grande parte proveniente das camadas populares, que a veem como o único espaço de aprendizado e de possibilidade de mudanças sociais sendo os seus educadores, vistos como mediadores nesta mudança.

Assim, considerando esta realidade e com o intuito de dar continuidade ao estudo das representações sociais e inclusão adentrei em outro espaço de estudo, a escola pública da rede regular de ensino de Belém, propondo investigar o seguinte problema: **como os professores de uma escola pública de Belém constroem representações sociais sobre a inclusão escolar a partir do ensino-aprendizagem de educandos com necessidades educacionais especiais?**

Em torno deste problema sinalizei outras questões, orientadoras desta pesquisa:

1. Quais as representações sociais dos professores de uma escola pública de Belém sobre a Educação Inclusiva e sobre os educandos com necessidades educacionais especiais?
2. Como as representações sobre a inclusão orientam as práticas pedagógicas destes professores com os educandos com necessidades educacionais especiais?
3. Como os professores vêm se preparando profissionalmente para o processo de inclusão escolar?
4. Quais dificuldades e avanços percebidos em sua prática pedagógica e na escola, no que compete à inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais?
5. Como se caracteriza o processo de construção das representações sociais destes professores sobre inclusão escolar a partir do ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais?

O objetivo geral desta dissertação foi analisar as representações sociais de professores de uma escola pública de Belém sobre a inclusão escolar a partir do ensino-aprendizagem de educandos com necessidades educacionais especiais no intuito de compreender como essas representações orientam as práticas pedagógicas dos professores contribuindo ou não para o seu processo de inclusão escolar.

A inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais perpassa pela superação das barreiras arquitetônicas e também atitudinais. Os diversos saberes, entre eles, as representações sociais que são construídas em torno deste processo de inclusão são mobilizadas e divulgadas na sociedade e na escola em particular. Elas evoluem e se transformam articulando as contradições entre ideologia e realidade assegurando uma função que pode ou não legitimar e justificar práticas e discursos alimentados por relações assimétricas de poder que respaldam a atuação de uma educação meritocrática dimensionando desigualdades sociais em diferenças pessoais. De modo específico busquei:

- ✓ Identificar as representações sociais dos professores de uma escola pública de Belém sobre a Educação Inclusiva e sobre os educandos com necessidades educacionais especiais;
- ✓ Analisar como as representações sobre a inclusão orientam as práticas pedagógicas destes professores com os educandos com necessidades educacionais especiais;
- ✓ Destacar como os professores vêm se preparando profissionalmente para o processo de inclusão escolar;
- ✓ Elencar as dificuldades e os avanços percebidos em sua prática pedagógica e na escola, no que compete à inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais e;
- ✓ Caracterizar o processo de construção das representações sociais destes professores sobre inclusão escolar a partir do ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

Espero com este estudo contribuir para a compreensão de que é necessário conhecer as representações sociais, adentrar nos seus processos de produção ou como explica Arruda (2000), rastrear a urdidura do conhecimento cotidiano; isto permite perceber que as atribuições de sentido que realizamos não se apoiam somente no universo representacional imediato, mas também, em resquícios do inconsciente coletivo e do imaginário arcaico, uma vez que, o processo de construção de uma

representação não se dá em um vazio cultural: “atribuir sentido é uma delicada operação que demanda terra firme onde jogar a âncora” (ARRUDA, 2000, p.243). Logo, é pertinente analisar a estrutura das representações sociais, seus mecanismos internos como sujeitos ativos e criativos problematizando possíveis discursos usados para fins escusos, que tentam naturalizar situações de exclusão.

Destaco na seção seguinte a construção metodológica da pesquisa a partir da compreensão de objeto de pesquisa em Representações Sociais. Nesta seção foi incluída uma segunda pessoa, minha orientadora, que analisou comigo a passagem da apreensão intuitiva do fenômeno de representação para a sua prática de investigação. E sequencialmente, em um esforço coletivo traçamos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

Na terceira seção apresentamos uma análise epistemológica da Teoria das Representações Sociais em que debatemos a teoria situando-a no paradigma contemporâneo de ciência, principalmente diante de suas discussões sobre a valorização de conhecimentos negados pelo paradigma moderno, a citar, o senso comum.

Na quarta seção realizamos a análise das representações sociais dos professores, de uma escola pública de Belém, sobre a inclusão escolar a partir do ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais por meio das seguintes temáticas: (1) As representações sociais dos professores sobre a educação inclusiva; (2) As representações sociais dos professores sobre os alunos com necessidades educacionais especiais; (3) As representações sobre os processos de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais; (4) As práticas pedagógicas dos professores (dificuldades e os avanços) e (5) Formação de professor na perspectiva da inclusão.

A partir dessas temáticas buscamos compreender a dinâmica construtiva das representações sociais visando conhecer as condições de produção e circulação das representações sociais dos professores, apreender os processos e estados dessas

representações e reconhecer o estatuto epistemológico das representações para interpretar os seus processos de distorções, subtrações e/ ou suplementações (JODELET, 2001).

Trazemos para as nossas considerações finais que em virtude da inclusão escolar estar se familiarizando entre os sujeitos desta pesquisa, há uma recorrência a conceitos, imagens, opiniões para expressar suas compreensões deste fenômeno, apresentando um teor positivo ou negativo. Suas representações sobre este processo e sobre o aluno com necessidade educacional especial revelam como os professores desenvolvem a sua prática pedagógica e como concebem o processo de ensino-aprendizagem. Eles também apontam as dificuldades pedagógicas mais recorrentes, as mudanças providas pela inclusão nas escolas e as sugestões para se efetivar um projeto inclusivo com consistência.

Ao identificarmos e analisarmos determinadas representações sobre o fenômeno estudado, não objetivamos exaurir todo o seu campo de manifestação. Ciente disso, convidamos, então, a todos os leitores a adentrarem em uma parte deste universo multidimensional de estudo.

## 2. DA APREENSÃO INTUITIVA DO FENÔMENO PARA A PRÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

As representações não são um espelho do mundo “lá fora” e não são unicamente construções mentais de sujeitos individuais. Elas implicam um trabalho simbólico que emerge das inter-relações Eu, Outro e objeto-mundo e, como tal, tem o poder de significar, de construir sentido, de criar realidade (JOVCHELOVITCH, 2008, p.35).

A transformação de um fenômeno de representação em um objeto de pesquisa requer alguns procedimentos metodológicos necessários, uma vez que, ao escolher um fenômeno de representação para ser pesquisado não necessariamente já se estabelece um objeto de pesquisa, por isso, é necessário superar a sua apreensão intuitiva para investigá-lo como um objeto de representação. Sendo assim, nesta seção, trazemos para discussão a Teoria das Representações Sociais como espaço multidimensional de estudo e destacamos algumas de suas estratégias metodológicas de pesquisa.

Porém, antes de adentrarmos nesta discussão, é necessário compreender a teoria situada em outro paradigma de ciência e de pensamento, que apregoa outra compreensão de pesquisa ancorada em uma visão cuja maneira de analisar a complexidade do mundo real não está mais marcada por fatos rígidos, tangíveis e imutáveis cabendo ao indivíduo apenas observá-lo e conhecê-lo. Assim, trazemos, também nesta seção, uma breve discussão sobre a pesquisa e o pesquisador inseridos neste outro paradigma.

De posse dessas compreensões, ao final da seção, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa realizada com os professores das salas comuns (PSC) que atuam nas turmas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, da sala de apoio pedagógico (PSAP) e professores itinerantes (PI), de uma escola pública de Belém, com o objetivo de investigar como eles constroem representações sociais

sobre a inclusão escolar a partir do ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

## **2.1- O pesquisador e a pesquisa diante da complexidade do mundo**

Conforme Ludke; André (1986), para se realizar uma pesquisa deve-se inicialmente promover o confronto entre os dados, levantar as evidências sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado sobre ele. Deve se partir, do estudo de um problema que desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber que ele se compromete a construir e que servirá para compor as soluções propostas ao problema de sua pesquisa.

Na visão dessas autoras, é necessário desmistificar o conceito de pesquisa, enquanto privilégio de seres dotados de poderes especiais, compreendê-la como uma atividade que exige habilidades e conhecimentos específicos e que traz consigo uma carga de interesse, de valores e princípios que orientam o pesquisador e que também norteia a sua abordagem de pesquisa, ciente de que:

o pesquisador como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.3).

Esta outra compreensão de pesquisa não abarca uma posição de neutralidade científica, não ocorrendo separação entre o pesquisador, o que ele estuda e os resultados da pesquisa, pois se contrapõe à crença da imutabilidade, da permanência e perenidade dos fenômenos.



Em se tratando das pesquisas em educação, Ludke; André (1986) discutem que o fenômeno educacional está situado em uma realidade histórica, logo, as pesquisas precisam demonstrar este caráter de fluidez dinâmica e isto exige o desenvolvimento de métodos que considerem esta dinamicidade. Afirmam as autoras que, por muito tempo, os fenômenos educacionais foram estudados à luz das ciências físicas e naturais, como um fenômeno físico, capaz de ser isolado e submetido a uma análise acurada feita em um laboratório.

Preconizava-se, também, que deveria haver uma perfeita separação entre sujeito da pesquisa e objeto de estudo. Esta divisão evitaria a influência das ideias, valores e preferências por parte do pesquisador e garantiria a objetividade na pesquisa. O conhecimento seria apresentado de maneira imediata e transparente ao pesquisador. Entretanto, segundo as autoras, essa verdade oriunda da razão humana não se revela de forma transparente ao pesquisador, assim como o indivíduo que busca conhecer não enfrenta sua investida de forma desarmada de seus princípios e pressuposições. Assim, é papel do pesquisador:

servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com as suas definições políticas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.5).

Na compreensão de Moraes (1997), buscamos referenciais teóricos na educação que caracterizem o atual modelo de ciência e que norteie outro paradigma educacional conciliando os avanços científicos e tecnológicos com a necessidade constante de construção e desconstrução do ser humano e do mundo.

Este paradigma de ciência permite a criação, por parte do modelo educacional, de novos ambientes de aprendizagem em que o ser humano seja compreendido como um sujeito multidimensional, um ser indiviso em sua inteireza que apresenta diferentes estilos de aprendizagens e maneiras de responder os problemas que lhe afligem considerando os vários aspectos que englobam o fenômeno educacional: físico, biológico, psicológico, cultural e social apontando para outra era, a

das relações. Diferentemente da compreensão materialista de mundo, também considera que as ações humanas são baseadas em significações sociais e não por um esquema de causa e efeito, sugestivo a mensuração e controle.

Estas mudanças presentes neste outro paradigma de ciência são em decorrência, entre outras, da própria evolução do pensamento epistemológico “a substituição da busca da verdade pela tentativa de aumentar o poder explicativo das teorias” (LUNA, 1996, p.14).

O paradigma contemporâneo de ciência reconhece, segundo Moraes (1997), a interdependência entre os processos de pensamento, de construção do conhecimento e o ambiente geral de aprendizagem. Neste sentido, a educação tem uma tarefa fundamental, a de propiciar o aprendizado de conhecimentos e práticas voltados para a *humanização, à instrumentalização e transcendência* que resgate a visão de contexto baseada em uma percepção de mundo holística, global e sistêmica capaz de gerar um outro sistema ético.

Entretanto, de acordo com Moraes (1997), vêm se encontrando dificuldades em materializar um projeto educacional que transponha para a área social os princípios deste paradigma científico. Este fato decorre, em virtude das propostas pedagógicas elaboradas não reconhecerem a educação como um sistema aberto e o ser humano como um sujeito em sua multidimensionalidade.

Ainda segundo a autora, a educação vem caminhando paralela e não dialógica com os avanços científicos, intelectuais, políticos e sociais, apresentando-se de modo desconectado e descontextualizado da realidade dos indivíduos. Há necessidade de buscar uma percepção global da realidade, que propicie uma nova articulação do real e garanta a reintegração do sujeito, compreendido como um ser de relações, que se encontra em processo de construção, capaz de perceber as conexões e o significado do contexto real em que se situa.

Este outro olhar exige procedimentos metodológicos que permitam apreender o sujeito em sua inteireza, em suas múltiplas dimensões, bem como, propicie revelar a educação como um sistema aberto, como um processo situado em um mundo em movimento. Logo, todo fenômeno educacional é sujeito a mudanças e transformações. A Teoria das Representações Sociais vem somar com essa discussão, como veremos a seguir.

## **2.2- Representações Sociais: espaço multidimensional de estudo**

O conceito de representação vem aparecendo de forma crescente nas Ciências Sociais e nas PsicoLOGIAS cognitiva e social. Nas Ciências Sociais vêm se observando o esforço em estreitar a relação entre produções mentais e funcionais da vida dos grupos, considerando as representações como um elemento constitutivo da ideologia; na Psicologia cognitiva se enfatiza as propriedades estruturais das representações e na Psicologia social, foco desta pesquisa, as representações trazem as marcas individuais e sociais do cognitivo e as condições sociais que o afetam, a citar a ideologia.

Percebemos que o estudo das representações compreende diferentes abordagens o que as caracterizam em uma perspectiva multidisciplinar. Entretanto, a teoria vem sendo freqüentemente acusada de ser vaga, não objetiva e de possuir certa fluidez/imprecisão nos seus conceitos. Segundo Duveen (2003) esta acusação resulta do fato da teoria não se alicerçar em um exclusivo procedimento metodológico, e sim em um pluralismo não isenta de rigorosidade científica. Respondendo às críticas, Moscovici (2003) afirma tratar de uma fluidez proposital, visando possibilitar o desenvolvimento da teoria e da criatividade nos pesquisadores. O interesse maior seria a descoberta e não a verificação/comprovação. Assim, o autor problematiza:

De que maneira vago é vago? Se alguém o compara com conceitos formais, matemáticos, então isso é certamente verdade. Se alguém quer dizer que ele é muito complexo, isso é verdade também. Essa é porém a opção que assumi no começo de minha pesquisa e uma opção que você vai encontrar também na

minha teoria da influência. Pode alguém pressupor que os fenômenos sociopsicológicos são mais simples que os fenômenos lingüísticos ou econômicos? Ou deveriam as teorias sociopsicológicas ser mais simples que as outras teorias? Deveriam elas ser reduzidas a simples proposições, como elas o são muitas vezes? (MOSCOVICI, 2003, p.307).

Spink (1993) transfere a crítica realizada sobre a teoria à esfera epistemológica, direcionada mais especificamente aos métodos qualitativos de ciência, geralmente acusados de não objetivos e rigorosos em relação aos métodos experimentais. Entretanto, autores como Brandão (2003); Moreira; Caleffe (2006); Ludke; André (1986) enfatizam que a pesquisa qualitativa também é rigorosa, pois exige que seus procedimentos metodológicos apresentem objetividade e validade, não descartando os dados quantitativos, porém, estes são suplementados por detalhes contextuais. A intenção da pesquisa qualitativa é interpretar e produzir descrições adequadas ao contexto social em que se encontra, enfatizando as análises que expliquem os processos sociais. A sua plasticidade permite se aproximar de um fenômeno móvel, às vezes volátil, outrora rígido, cuja complexidade dificulta a captação.

Em todo caso, observamos a necessidade da própria pesquisa qualitativa ser submetida à discussão e análise, no sentido de se garantir o rigor relacionado à fundamentação teórica, à escolha das fontes e procedimentos de construção e análise de dados, ciente de que o conhecimento científico propicia apenas interpretações aproximadas da realidade.

Segundo Spink (1993), as representações estão comprometidas com as situações naturais e complexas, exigindo assim, uma abordagem de pesquisa que adentre nas suas condições de construção, mobilização e divulgação de modo objetivo e rigoroso. Esta objetividade implica em fidedignidade dos dados e validade, que envolve o uso de múltiplas técnicas e instrumentos complementares ou contrastantes para compreender um mesmo fenômeno focalizando os seus diferentes aspectos.

As técnicas metodológicas utilizadas dependem muito das proposições teóricas que o estudo é estendido. De acordo com Jovchelovitch (2008), a Teoria das

Representações Sociais proposta por Moscovici se desdobra em quatro abordagens teóricas complementares: a sociocultural liderada por Denise Jodelet (1983; 1991; 2002), em Paris, que se mantém fiel à teoria original; a de Willem Doise e seus colegas em Genebra (1990), em uma perspectiva mais sociológica; a estrutural de Jean-Claude Abric (1989; 2001) que enfatiza a dimensão cognitiva- estrutural das representações e o dialógico de Marková (2003) que atenta para dimensão simbólica e social das representações.

Assim, na perspectiva de Jodelet há uma ênfase nos métodos qualitativos; Doise enfatiza os tratamentos estatísticos correlacionais, Abric os métodos experimentais. Já Marková, ao enfatizar o caráter simbólico e social da representação, busca atrelar a dinâmica das representações a o caráter simbólico e social da representação atrelando a sua dinâmica a diferentes formas de conhecimento. Entretanto, é possível fazer uma interrelação entre as diferentes abordagens. Farr (1993 *apud* SÁ, 1998) defende que a Teoria das Representações Sociais não privilegia métodos de pesquisa, o que não significa que todos servem para uma pesquisa em representações, independentemente do quadro conceitual teórico.

No estudo de Moscovici sobre a representação da psicanálise, o pesquisador colheu informações que circulava na sociedade, bem como, as divulgadas pelos meios de comunicação de massa optando por questionários semi-estruturados e pesquisa de opinião. Ao realizar uma análise de conteúdo sobre o material chegou à conclusão que, é por meio das representações que um conhecimento perde o *status* de novidade, é legitimado e passa a fazer parte de uma realidade. Já Jodelet na pesquisa sobre a representação da loucura se baseou na entrevista e na etnografia. Para Sá (1998), observamos nos dois casos procedimentos metodológicos diferenciados, mas que apresentam uma semelhança, uma estratégia de pesquisa similar, a relação crítica com o mundo cotidiano do senso comum em que as representações são construídas.

Nesta pesquisa consideramos a perspectiva psicossocial desenvolvida por Moscovici e aprofundada por Jodelet, dando ênfase as abordagens e procedimentos

qualitativos. O mais comum nestas pesquisas que consideram esta corrente é a articulação da coleta de dados, por meio, de entrevistas individuais utilizando as técnicas de análise de conteúdo trabalhadas por Bardin (1995).

Sá (1998) destaca as temáticas mais recorrentes no campo de investigação sobre representações sociais, entre elas: (1) relação entre ciência e pensamento erudito e pensamento popular ou Representações Sociais; (2) relação saúde e doença; (3) o desenvolvimento humano; (4) educação; (5) mundo do trabalho, das profissões, da organização e das condições de trabalho; (6) estudos sobre comunidade e (7) exclusão social incluindo uma variedade de temas, a citar, os documentos de inclusão, os meninos de rua, o linchamento, entre outros.

Nossa pesquisa se insere nas temáticas da educação e da exclusão social, cuja inserção está assentada na possibilidade de utilizar os pressupostos epistemológicos da Teoria das Representações para construir uma discussão reflexiva sobre as representações dos professores sobre inclusão escolar a partir do processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, antes de realizarmos esta reflexão buscaremos primeiramente compreender a dinâmica metodológica das pesquisas em representações sociais atentando para as estratégias possíveis de serem elencadas nesta dissertação com o objetivo de transformar o fenômeno inclusão escolar em um objeto de pesquisa plausível de ser investigado.

### **2.3- A pesquisa em Representações Sociais**

De acordo com Sá (1993) e Jodelet (2001) as representações se encontram em um território limítrofe no qual se localizam fenômenos de dupla natureza: psicológica e social. Isto garante afirmar que elas se constituem tanto como uma forma de conhecimento quanto uma forma de pensamento social atreladas a um fenômeno de existência concreta, que abrange tanto aspectos intra-individuais quanto sociais e ideológicos. Nestes termos, ao definir o objeto de pesquisa em representações sociais

o pesquisador deve atentar para não resumi-lo a um evento intra-individual nem dissolvê-lo nos fenômenos culturais e ideológicos concorrendo para limitações e reducionismos. A este respeito esclarece Doise (1986 *apud* JODELET, 2001, p.26):

A pluralidade de abordagens da noção e a diversidade de significações que veiculam fazem dela [as representações sociais] um instrumento de trabalho difícil de manipular. Mas a própria riqueza e a variedade dos trabalhos inspirados por ela fazem com que se hesite em fazê-la evoluir por um reducionismo que privilegiaria, por exemplo, uma abordagem exclusivamente psicológica ou sociológica. Seria exatamente tirar-lhe sua função de articulação de diferentes sistemas explicativos. Não se pode eliminar da noção de representação social as referências aos múltiplos processos individuais, interindividuais, intergrupais e ideológicos que freqüentemente reagem mutuamente uns aos outros e cujas dinâmicas de conjunto resultam nessas realidades vivas que são, em última instância, as representações sociais.

Sendo assim, para os trabalhos inspirados nas representações sociais visando não comprometer sua função articuladora de diferentes sistemas explicativos, Spink (1993) afirma que é necessário um esforço para superar a suposta dicotomia entre individual e coletivo. Para a autora, é justamente neste entremeio que se encontra a complexidade de um fenômeno de representação. Um fenômeno se dá tanto em um nível intra-individual quanto social, neste sentido, o estudo sobre as representações implica em entender como um pensamento individual se enraíza no pensamento social e como se modificam mutuamente.

Lane (1993) compreende que as representações se caracterizam como um comportamento observável, registrável e produto individual e social. No representado podem ser observados valores, ideologias e contradições. A elaboração de uma representação implica no intercâmbio entre intersubjetividades e o coletivo. Transformá-la em um objeto de pesquisa exige alguns procedimentos, uma vez que, ao escolher um fenômeno de representação para ser pesquisado não necessariamente já se estabelece um objeto de pesquisa. Sua formulação exige a clara distinção de que ele é construído basicamente a partir da representação de um fenômeno estudado e não do próprio fenômeno, como nos esclarece Sá (1998):

Os fenômenos de representação social estão “espalhados por aí”, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios,

multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias de interação social. Assim, esses fenômenos simplesmente não podem ser captados pela pesquisa científica de um modo direto e completo (p.21).

A Teoria das Representações tem como papel simplificar, organizar e tornar inteligível um fenômeno de representação social para assim transformá-lo em um objeto de pesquisa. Sá (1998) alerta a respeito desta simplificação comunicando que ela não significa uma tarefa simples. A dificuldade e a complexidade são inerentes ao processo de pesquisa. Associado à simplificação, a viabilização é outro requisito para a construção do objeto de pesquisa. Não basta somente simplificar um fenômeno em um objeto de pesquisa, é necessário também viabilizar o seu processo de investigação, por meio dos procedimentos metodológicos adotados.

Muitos pesquisadores iniciantes, de acordo com o autor, resistem à simplificação alegando que o conceito de representações abrange o caráter multifacetado do fenômeno. Porém, esta resistência é derrubada a partir do momento em que o pesquisador percebe inviabilidade de ser estudado por falta de condições humanas e científicas de abranger todas as manifestações de um fenômeno. A este respeito acrescenta Sá (1998, p.15):

Não basta, pois, como fazem freqüentemente aqueles que estão apenas se iniciando no campo de estudos, decidir que se quer pesquisar a representação social de um objeto qualquer, sem se preocupar de antemão com a própria plausibilidade da sua existência como fenômeno concreto, nem com a possibilidade de sua abordagem segundo a teoria das representações sociais e com os recursos metodológicos disponíveis. A construção do objeto de pesquisa é o processo pelo qual essas questões são previamente delineadas.

Nota-se então, que o critério de simplificação é fundamental para viabilizar a pesquisa. Por meio dele, seleciona-se e delimitam-se as dimensões ou aspectos do fenômeno que se pretende investigar. Este exercício de simplificação também acontece na construção das representações sociais. Mediante a *Teoria do Senso Comum* a realidade é “simplificada” em representações sociais, ou seja, emergem versões interpretativas da realidade e por meio da Teoria das Representações Sociais, um fenômeno é transformado em objeto de pesquisa (MOSCOVICI, 2003). Em outras palavras, transforma-se um aspecto da realidade em um fenômeno de representação



social recorrendo a *Teoria do Senso Comum* e transforma-se este fenômeno em um objeto de pesquisa por meio da *Teoria das Representações Sociais*.

De acordo com Sá (1998), o objeto de pesquisa em representações sociais é uma aproximação do fenômeno e não uma cópia dele, em virtude das possibilidades e limitações da prática científica em captar um fenômeno em toda sua totalidade. Logo, o pesquisador deve delimitar o seu objeto de pesquisa considerando os aspectos do fenômeno que podem ou que valem à pena serem investigados.

A partir destas proposições, compreendemos que é necessário realizar uma passagem da apreensão intuitiva, ou seja, da suposta existência do fenômeno para a prática de sua investigação percebendo o que desse fenômeno é possível de ser pesquisado. Em conseqüência, pode-se afirmar que a pesquisa não tem como resultado uma realidade revelada, mas sim, uma possibilidade de realidade. Isto caracteriza o objeto de pesquisa em representações por uma imprecisão, uma vez que, parte da representação de um fenômeno e não da própria realidade.

Conforme Minayo (2000), a imprecisão do objeto pode ser entendida a partir da distinção entre ideias e fatos. As ideias são sempre mais imprecisas e imperfeitas que os fatos. A pesquisa é marcada por uma constante definição e redefinição do objeto. Este é sempre uma representação construída a partir de um determinado ponto de vista, visando ao seu modo reproduzir o real.

Destacamos, também, que a imprecisão do objeto de pesquisa em representações sociais não significa imprecisão nos seus métodos de investigação, embora, exista uma escassez de textos específicos sobre métodos de pesquisa em representações sociais, exigindo assim, uma adaptação crítica das indicações dos textos de metodologia, uma herança da própria teoria que não apresenta procedimentos metodológicos cristalizados. Neste sentido, é necessário um esforço de seriedade autêntica por parte do pesquisador ao adentrar nesta *aventura metodológica* (SÁ, 1998).

Dialogando com Charlot (2000), percebo que esta *aventura metodológica* requer a atenção do pesquisador em relação aos possíveis objetos sociomediáticos, ou seja, objetos que visam somente comprovar situações de fracasso e opressão funcionando como *atrativos ideológicos*, sendo necessário também apontar estratégias de mudanças práticas.

Para Minayo (2000), um objeto só pode se tornar um problema de pesquisa se, de antemão, ele se configura como um problema da vida prática, configurando-se como um *objeto social* como denomina Arruda (2000). Em outros termos compreende-se que tal objeto consiste naquele que provoca uma mudança no universo representacional do sujeito apresentando uma relevância para determinado grupo.

A construção do objeto de pesquisa pode ser compreendida, também, como um processo em que transformamos um fenômeno do *universo consensual* em um problema do *universo reificado*, ou seja, para estudar um objeto presente no cotidiano é necessário um processo de estranhamento que permita objetivá-lo, problematizá-lo e analisá-lo por meio dos recursos teóricos e metodológicos apontados na pesquisa.

Para Duveen (2003) as representações servem para tornar familiar o não familiar. Sendo assim, a primeira tarefa metodológica de um estudo científico que elege essas formas de conhecimento, é tornar não familiar o familiar, no intuito de compreendê-las como fenômenos e descrevê-las por meio de técnicas metodológicas que possam ser adequada nas circunstâncias específicas da pesquisa. E por meio do referencial interpretativo da teoria acima anunciada, que tornamos as representações visíveis e inteligíveis como formas de prática social.

A partir dessas compreensões entendemos que há três passos não estanques na construção de um objeto de pesquisa em representações sociais: (1) a conclusão de que aquilo que eu elenco é realmente uma representação do fenômeno e não um atrativo ideológico; (2) a simplificação do fenômeno em um objeto de pesquisa exigindo técnicas disponíveis para ser estudado e (3) o embasamento teórico, no caso

na Teoria das Representações Sociais que me permitirá fazer esta simplificação e posterior interpretação (SÁ, 1998).

É interessante salientar que as escolhas das abordagens e métodos adotados em uma pesquisa são apenas prováveis caminhos a serem seguidos e não o melhor e o único. A recusa ao enquadramento metodológico justifica-se em virtude das escolhas não serem garantias certas para se chegar ao conhecimento validando assim, verdades e certezas. É durante o desenvolvimento da pesquisa, que o pesquisador, ciente de suas possibilidades de alcançar uma interpretação aproximada da realidade discerne qual de nossos métodos pode ser “mantido com plena responsabilidade. E, conseqüentemente, qual deve ser abandonado, numa época de mudança, tanto intelectuais como sociais, sem precedentes” (MOSCOVICI, 1995, p.14).

As compreensões de Sá (2002) apontam para a ideia de que um trabalho científico não descarta a possibilidade de fazer uso de opções refletidas a partir de nosso posicionamento enquanto sujeitos políticos, éticos, culturais e até religioso. Entretanto, buscamos atentar para alguns compromissos indispensáveis a serem adotados em uma pesquisa de representação, entre eles, evitar atribuir pseudo-representações aos sujeitos e aos seus objetos. Isso exige por parte do pesquisador, um necessário esforço de seriedade autêntica e rigorosidade metodológica, o exercício de uma escuta do outro e de si mesmo, o estabelecimento de uma relação crítica que permita objetivar e problematizar a situação vivenciada fugindo das evidências.

Segundo Charlot (2000), isto significa que o pesquisador ao analisar um fenômeno deve dar a palavra aos envolvidos nas situações e nas práticas, ciente de que ninguém é transparente para si mesmo, e que dizer a sua prática significa colocá-la em palavras. A tarefa do pesquisador é descrever e escutar atento para não se deixar impor e nem aceitar como verdadeiro tudo o que ouve e observa. É também sua tarefa interrogar-se como os que ele ouve e observa, bem como ele mesmo, organiza e categoriza o mundo.

Visando este comprometimento descrevemos a seguir, os procedimentos adotados nesta pesquisa em que objetivamos investigar as representações sociais dos professores sobre a inclusão escolar a partir do processo de ensino-aprendizagem com os alunos com necessidades educacionais especiais.

#### **2.4- Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.**

O fenômeno inclusão emerge como um resultado da diversidade de ideias coletivas nas sociedades contemporâneas contemplando conceitos psicológicos, bem como, sociológicos e refletindo a heterogeneidade nas sociedades em que as diferenças sejam elas de raça, classe, etnia ou capacidades refletem relações assimétricas de poder gerando múltiplas representações.

Em um exercício de simplificar o fenômeno inclusão em um objeto de pesquisa considerou-se, a priori, a inclusão educacional que, segundo a sua política objetiva oportunizar a educação democrática para todos, compreendendo ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos os alunos, independentemente de sua raça, etnia ou capacidades (OLIVEIRA, 2007). Entretanto em vista a plausibilidade de ser investigado como um objeto de pesquisa, em termos de técnicas e procedimentos metodológicos, elegeu-se a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais em uma escola pública de Belém.

Segundo o art. 2º da Resolução nº 400 de 10/2005, os educandos com necessidades educacionais especiais são os que durante o processo educacional necessitam de recursos pedagógicos e metodológicos educacionais específicos, diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens correspondente à sua idade, por apresentarem:

I - dificuldades acentuadas, limitações disfunções ou deficiências apresentadas no processo de desenvolvimento, que interferem no acompanhamento da aprendizagem curricular, não vinculadas a uma causa orgânica específica; II-

intercorrências na comunicação e sinalização, diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis e III- altas habilidades/superdotação, facilidade elevada para a aprendizagens, permitindo o domínio imediato de conceitos, procedimentos, atitudes e competências (BRASIL, 2005).

O atendimento educacional especializado, segundo a resolução citada, deverá ser ofertado prioritariamente na rede regular de ensino, em todos os níveis e modalidades de educação garantindo metodologias e alternativas diferenciadas, bem como, serviços e recursos condizentes com as necessidades de cada aluno. O parágrafo único do art. 6º, descreve que o atendimento educacional especializado compreenderá:

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação de LIBRAS: Ensino de Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas Técnicas, incluindo informática educativa e adaptada, mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa: tecnologia assistivas; Educação Física adaptada: enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimento; atividades da vida autônoma e social, entre outros (BRASIL, 2005).

A escola regular independente do nível ou modalidade, deverá viabilizar, segundo a resolução nº 400, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, promover a reorganização das classes comuns<sup>4</sup>, a oferta de serviços pedagógicos especializados e atendimentos educacionais especializados visando garantir o acesso e permanência, respeitando as características e necessidades dos alunos.

O art. 9º da Resolução 400 demonstra como o serviço pedagógico especializado deve estar organizado. Frisa que ele deve acontecer em espaços destinados com suporte para as atividades educacionais, comportando recursos didáticos, equipamentos e materiais diversificados visando o desenvolvimento do aluno, seja individualmente ou em grupo, supervisionado por um professor especializado. Este serviço compreende:

---

<sup>4</sup> Segundo o art. 8, da citada resolução, a *classe comum* deve se configurar como espaço pedagógico em que se efetiva o processo ensino-aprendizagem mediante o trabalho do professor da classe articulado com a equipe pedagógica da escola. Quando necessário deve se também articular com o professor especializado e profissionais de outras áreas.

*I - sala de apoio pedagógico* específico, coordenado por professor especializado, visando trabalhar as necessidades específicas dos alunos relacionadas às habilidades cognitivas, sensoriais, motoras, afetivo-emocionais, sociais e outras que culminem com o progresso do educando em sua formação pessoal e cidadã. *II- sala de recurso*; espaço pedagógico para atendimento múltiplo, correlato com a natureza das necessidades educacionais especiais do alunado, complementando e/ou suplementando o processo de escolarização realizado em classes do ensino comum, devendo ser ofertado preferentemente em horário oposto ao da classe comum. *III- professor itinerante*, profissional especializado responsável pelo assessoramento pedagógico ao professor da classe comum e ao aluno com necessidade educacional especial, realizado em qualquer etapa ou modalidade de ensino, em caráter intra-itinerante, dentro da própria escola, ou inter-itinerante, com ações em diferentes escolas. *IV- professores intérpretes* das linguagens e códigos aplicáveis, *professores especializados* para apoiar os alunos surdos, surdoscegos e cegos nas classes comuns. *V- guia-intérprete*, profissional que media a locomoção e comunicação do aluno surdocego (BRASIL, 2005).

Visando estas recomendações, priorizamos nesta dissertação como **lôcus de estudo**, uma escola com proposta pedagógica voltada para as discussões sobre inclusão e com referências no serviço pedagógico e atendimento educacional especializado. A escola oferece as modalidades de Ensino Fundamental de (1ª à 8ª série); o ensino supletivo (4ª etapa) e o ensino médio (1º ao 3º ano) nos períodos matutino, vespertino e noturno. Está localizada, desde 1983, em um bairro periférico de Belém, Pará. Segundo o seu Projeto Político Pedagógico (2004), sua filosofia educacional compreende a escuta, o diálogo, a discussão e compartilhamento de saberes, espaço para transformações, para as diferenças, erros, contradições, colaboração mútua e criatividade.

No que compete ao atendimento educacional especializado, o que mais se destaca é a promoção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Interpretação de LIBRAS: Ensino de Língua Portuguesa para surdos; Ajudas Técnicas (material pedagógico alternativo), atividades da vida autônoma e social, entre outros. Dentre o serviço pedagógico especializado, a escola dispõe da sala de apoio pedagógico, sala de recursos, professor itinerante e professores especializados para apoiar os alunos surdos. Apesar do atendimento e serviços ofertados na escola, observamos que ainda falta uma maior articulação, bem como, um maior entendimento acerca da responsabilidade de cada um para se aproximar de uma real proposta inclusiva.

Os sujeitos da pesquisa são os (as) **professores (as) da Escola, graduados na área da educação ou com formação em Magistério que atuam nas séries iniciais com uma experiência educacional de no mínimo um ano com educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.** O direcionamento a estes educadores (as) não ocorre arbitrariamente. Ganha respaldo tal seleção na explicação de que sendo eles graduados na área da educação ou com formação em Magistério, possam atentar para a problemática desta pesquisa, pressupondo envolver uma temática que amalgama uma série de conceitos, opiniões e afirmações recorrentes nas práticas educacionais.

A atuação nas séries iniciais, como outro critério de inclusão, justifica-se em virtude de que, as primeiras séries constituem o primeiro momento de encontro entre educadores e educandos na escola, e quando este não é propiciado de uma forma que garanta a permanência com humanidade deste aluno neste espaço, uma de suas conseqüências é a evasão do aluno ou como afirma Freire (1987) sua expulsão.

Neste sentido, pressupõe-se que educadores que já possuem certa experiência com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais saibam lidar de uma maneira não somente profissional, mas apresentam uma vivência que pode vim contribuir para o acesso, permanência, bem como, garantir possibilidades de construções humanas deste aluno na escola.

Consideramos o fenômeno da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, viável para um estudo de representação por ser um assunto referente à política educacional e por fazer parte do cotidiano escolar. Pressupomos que há entre os professores, um grau de interesse intrínseco ou circunstancial que pode despertar para a necessidade mais ou menos premente de buscar conhecimentos sobre o assunto, uma vez que há alunos buscando a efetivação do seu processo de inclusão nas escolas, e isto requer, entre outras ações, modificações nas práticas pedagógicas dos professores.

As representações em uma abordagem psicossocial só podem ser compreendidas considerando o contexto social em que emergem, circulam e se transformam. Elas estão comprometidas com as situações naturais e complexas de homens e mulheres concretos. A sua proposta de estudo exige uma abordagem de pesquisa que se aproxime das condições reais da vivência dos sujeitos. Neste sentido, a pesquisa apontou para um **trabalho de campo**, essencial na pesquisa qualitativa.

Segundo Minayo (2000), é no campo que se estabelece uma relação intersubjetiva entre pesquisador e pesquisados, e desta relação resulta um produto novo confrontante tanto com os pressupostos teóricos quanto com as pressuposições, em um processo mais amplo de construção de conhecimento.

Ao considerar as ponderações feitas por Charlot (2002) e Sá (1998) de não atribuímos pseudo-representações aos sujeitos e seus objetos priorizamos dar a palavra aos professores envolvidos nas situações e nas práticas pedagógicas com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Inicialmente houve o encontro com a direção e coordenação para apresentação da intenção de pesquisa. A partir do aceite dos membros providenciamos o ofício institucional e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (Apêndice A). Posteriormente, por meio da coordenação da escola, ocorreu o acesso as professoras das Salas Comuns- PSC (1ª a 4ª série do ensino fundamental), da Sala de Apoio Pedagógico- PSAP e as que atuam como itinerantes- PI.

A pesquisa de campo teve início no segundo semestre de 2008. Nosso intuito, inicialmente no mês de agosto, consistiu em aprender alguns indícios de representações sociais das professoras sobre o processo de inclusão escolar a partir do ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, por meio dos seus discursos, comportamentos e práticas. Neste momento foi feito os convites aos sujeitos para participarem da pesquisa e o acordo por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os sujeitos totalizam em 9 (nove), e suas características são apresentadas no quadro a seguir:



### Quadro 1

#### Perfil dos Sujeitos

Sujeitos <sup>5</sup>	Sexo	Idade	Formação Profissional	Atuação Geral	Tempo de atuação no magistério (geral)	Específico com alunos com nees
Izabel	F	47	Magistério	PSC	27	1 ano e 6 meses
Olga	F	51	Magistério	PSC	24	4
Andrea	F	48	Magistério/Licenciatura em Letras/Especialização em LIBRAS	PSC	25	10
Márcia	F	56	Magistério/Licenciatura em Matemática	PSC	20	5
Iris	F	55	Magistério	PI	24	10
Ana	F	59	Magistério	PSAP	38	8
Simone	F	47	Magistério/Licenciatura em História	PSAP	20	2
Rafaela	F	44	Magistério	PI		5
Mara	F	41	Pedagogia	PI		8

**Fonte:** Elaboração própria a partir de informações prestadas pelas professoras, sujeitos da pesquisa.

O que podemos observar que todos os *sujeitos* da pesquisa são do sexo feminino, com idades entre 41 a 59 anos. Todas têm formação em Magistério com

<sup>5</sup> Os nomes das professoras foram substituídos por pseudônimos.

tempo de atuação que varia entre 20 a 38 anos e a atuação mais específica com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais varia de 1 ano e 6 meses a 10 anos.

Há na escola 1.305 alunos, sendo que destes, 60 alunos apresentam necessidades educacionais especiais, distribuídos nos turnos de manhã e tarde. Segundo a coordenação da escola, esses alunos estão distribuídos da seguinte forma (Quadro 2):

**Quadro 2**

**Nº de alunos com necessidades especiais por série**

Nível Fundamental	Necessidades Educacionais Especiais	Quantidade			
		1º	2º	3º	4º
1º a 4º série	Cegos				
	Surdos				4
	Condutas Típicas			1	
	Múltipla Deficiência			1	
	Deficiência Intelectual				1
	Altas Habilidades				
	Outras (especifique): <i>Síndrome de Down* e de Russel (nanismo)**</i>	1**	3*		
	Total	1	3	2	5

Nível Fundamental	Necessidades Educacionais Especiais	Quantidade			
		5º	6º	7º	8º
5º a 8º série	Cegos				
	Surdos	9	10	8	6
	Condutas Típicas				
	Múltipla Deficiência	1			
	Deficiência Intelectual				
	Altas Habilidades				
	Outras (especifique): <i>Transtorno</i>				1

SOUZA, Roseane Rabelo. Representações Sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais.

	<i>Psiquiátrico</i>				
	Total	10	10	8	7

Nível Médio	Necessidades Educacionais Especiais	Quantidade		
		1º	2º	3º
	Cegos			
	Surdos	3	3	7
	Condutas Típicas	1		
	Múltipla Deficiência			
	Deficiência Intelectual			
	Altas Habilidades			
	Outras (especifique)			
	Total	4	3	7

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados informados pela coordenação da escola.

Observa-se que a maior quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais são surdos. Em seguida, vem os alunos com deficiência intelectual, condutas típicas, múltiplas deficiências e transtorno mental. As professoras, no momento da pesquisa, possuíam maior vivência pedagógica, nas salas comuns ou no serviço especializado, com os seguintes alunos (Quadro 3)

### Quadro 3

#### Professores e Alunos com necessidades educacionais especiais

Professoras	Alunos com necessidades educacionais especiais
Izabel-PSC	Síndrome de Down e Condutas Típicas (Hiperativismo)
Olga-PSC	Síndrome de Down, de Russel, Deficiência Intelectual
Andrea-PSC	Surdos
Márcia-PSC	Surdos
Iris-PSC	Surdos
Ana- PSAP	Autismo e Déficit Cognitivo

Simone- SAP	Autismo e Déficit Cognitivo
Rafaela-PI	Surdos
Maura- PI	Surdos

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados informados pelas professoras.

Para identificarmos as representações sociais construídas, mobilizadas e divulgadas pelos professores, da referida escola, sobre a Educação Inclusiva e sobre os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais investigando como elas orientam as práticas pedagógicas dos professores consideramos a **observação e a entrevista** o meio mais eficaz para a realização deste intento. Por meio delas, também foi possível destacar as dificuldades e avanços que os processos vêm apresentando em suas práticas pedagógicas, bem como, o seu preparo profissional para o processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais

A observação tem um papel predominante no estudo das representações sociais porque permite compreendermos a estrutura das representações. Em relação à observação Sá (1998, p.94) afirma: “trata-se quase de uma arte, cujo domínio não pode ser alcançado senão por meio da própria prática social da pesquisa”, em virtude da dificuldade de transmissão dos procedimentos observacionais, como codificar teoricamente as práticas sociais e culturais em termos de comportamentos observáveis.

Para Leme (1993), o indivíduo se apropria e atribui novos significados às formas sociais da cultura de seu grupo, ou seja, embora as representações tenham uma dimensão social é sempre no plano intra-individual que são expressas e veiculadas. Logo, é totalmente viável apreender as formas de comportamento sociais nas condutas individuais por meio da observação.

Minayo (2000) considera a observação parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Esta segue uma série de atribuições assumidas pelo pesquisador que define o que deve ser observado, como observar e por que observar na prática pedagógica dos professores em sala de aula.

Sendo assim, esta pesquisa visa considerar as representações construídas por meio da relação de ensino-aprendizagem entre professores e alunos no intuito de perceber como os profissionais em suas práticas pedagógicas vêm reforçando ou superando representações sobre o processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais por meio da seguinte *matriz observacional*, como demonstra o Quadro 4, a seguir:

#### Quadro 4

##### Matriz Observacional

<b><i>O que deve ser observado?</i></b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• A organização espaço-visual da sala de aula;</li><li>• A movimentação das professoras e alunos (as) em classe;</li><li>• As expressões das professoras aos alunos (as) (verbais e não verbais);</li><li>• O conteúdo das falas das professoras;</li><li>• A relação entre elas (professoras) e seus alunos (as).</li><li>• A escuta sensível das professoras em relação aos alunos (as);</li><li>• A atenção da professora em função das necessidades de cada aluno (a).</li></ul>

Nos períodos de setembro, outubro e novembro de 2008 foram realizadas as observações nas turmas dos professores que atuam nas salas comuns. Combinamos uma observação sistemática de uma semana em cada sala de aula. Durante este período atentamos para a sua *organização espaço-visual* por acreditar em sua influência no desenvolvimento de uma aula. Em nossa compreensão as turmas organizadas em forma de círculo permitem uma melhor visualização entre alunos e professora, bem como, o espaço no centro da sala pode servir para atividades que envolva a corporeidade e ludicidade. Uma sala organizada desta forma facilita a *movimentação* das professoras e alunos (as) em classe, permitindo uma maior aproximação e acompanhamento dos alunos em suas atividades.

Compreendemos também que as expressões sejam elas verbais ou não verbais, ou seja, as que dizem respeito as atitudes e comportamentos, são canais de transmissão de conceitos e imagens. Neste sentido, nos preocupamos em também registrar no diário de campo estas expressões dos professores, bem como, o possível *conteúdo* delas, se eles expressavam concepções demeritórias ou não, em relação ao aluno. No que diz respeito à *atenção* da professora em função das necessidades de cada aluno (a) compreendemos que isto é facilitado quando o professor desenvolve a *escuta sensível*, que segundo Barbier (2004), é aquela que se apóia na empatia pelo outro. Ela se volta para a aceitação incondicional do outro. Sendo assim, não julga, não mede, não compara.

Durante a observação sistemática também estivemos preocupados em exercitar a nossa escuta sensível em relação aos sujeitos da pesquisa, buscando reconhecer que mesmo que acontecessem situações em que não aderíssemos as suas opiniões e atitudes, era necessário compreendê-las para poder objetivá-las e interpretá-las. Assim, o pesquisador deve:

saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem) (BARBIER, 2004, p.94).

No que compete ao como observar, adotamos as características do *participante-observador*, que segundo Minayo (2000), é o pesquisador que, desde a entrada em campo deixa claro para os outros e para si mesmo que a sua relação é simplesmente de campo. A autora destaca que:

a participação, no entanto, tende a ser a mais profunda possível através da observação informal, da vivência juntos de acontecimentos julgados importantes pelos entrevistados e no acompanhamento das rotinas cotidianas. A consciência, dos dois lados, de uma relação temporária (enquanto dura o trabalho de campo) ajuda a minimizar os problemas de envolvimento que inevitavelmente acontecem, colocando sempre em questão a suposta “objetividade” nas relações (MINAYO, 2000, p.142).

Na observação utilizamos um relatório de campo, onde foram feitos os registros baseado na matriz observacional da prática pedagógica, bem como, as

impressões da pesquisadora a respeito das falas e dos comportamentos dos professores justificando o porquê destas escolhas. O relatório foi utilizado como documento de análise nesta dissertação.

Com as professoras itinerantes e as que atuam na sala de apoio foi realizado uma observação assistemática de sua prática pedagógica. Essa observação segundo Flick (2004), se caracteriza de modo flexível, respondendo aos próprios processos de inserção no campo. A opção por este tipo de observação, ao invés da sistemática, se justifica em virtude da especificidade e dinamicidade presente no serviço especializado exigindo da pesquisadora um período maior de acompanhamento, algo inviável por conta do tempo disponibilizado para a pesquisa.

Em todo caso, notamos que a aproximação com as professoras no cotidiano da escola permitiu um maior clima de familiaridade e uma abertura significativa para a realização das entrevistas semi-estruturadas elencando como tema a educação inclusiva, as representações sociais dos educadores sobre a inclusão e as relações construídas entre educadores e educandos nas práticas pedagógicas. Esses temas fizeram parte do roteiro da entrevista (Apêndice 2) planejado para auxiliar a entrevistadora, viabilizando certa diretividade e uma intencionalidade no desenvolvimento da entrevista.

Para identificarmos as representações sociais de professores sobre a Educação Inclusiva e sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e investigarmos como elas orientam suas práticas pedagógicas com esses alunos, recorreremos às estratégias das **entrevistas centralizadas no problema** dialogando posteriormente com os dados observacionais.

Segundo Witzel (1985 *apud* FLICK, 2004), a entrevista centralizada no problema apresenta quatro estratégias comunicativas, a saber: a *entrada conversacional*, as *induções geral e específica* e as *questões ad hoc*. Na *entrada conversacional* recorre-se aos estímulos narrativos, perguntas subjetivas visando iniciar a discussão. Na *indução geral* utilizam-se perguntas voltadas para aprofundar a

discussão. Após esta estratégia lançam-se as questões *ad hoc*, cuja finalidade é apreender os detalhes extras do que já foi apresentado até o momento. Por fim, a indução específica visa aprofundar a compreensão da entrevistadora, por meio de um resumo, *feedback* e interpretação da fala do entrevistado. As perguntas podem ser visualizadas no Quadro 5, a seguir:

### Quadro 5

#### Estratégias da entrevista centralizada no problema

Estratégias	Perguntas
Entrada conversacional	O que você compreende como educação inclusiva? O que vem a sua cabeça, quando você ouve a palavra educação inclusiva? O que você pensa desta educação? Você acredita na inclusão? Por quê?
Indução Geral	Como você vem se preparando profissionalmente? Como você procura se relacionar com seu aluno? Como você concebe a aprendizagem de seus alunos?
Questões <i>ad hoc</i>	Que dificuldades você vem sentindo em sua prática? Que atitudes você vem tomando diante destas dificuldades? Que avanços você percebe em sua prática? Como percebe no contexto de sala de aula a aprendizagem de seus alunos? Quais as suas expectativas de aprendizagem sobre o aluno com necessidades educacionais especiais?
Induções específicas	Quer dizer então, que sua compreensão de educação inclusiva é essa: [interpretação do conceito apresentado pelo sujeito]. Os alunos com necessidades educacionais especiais pra você seriam: [realiza-se o <i>feedback</i> da fala do entrevistado]



Para Witzel (1985 *apud* FLICK, 2004), é fundamental durante a entrevista manter um clima agradável de conversa, principalmente no momento das induções específicas, em que a pesquisadora lança questões de compreensão e de confronto. Nas entrevistas é importante o uso do gravador e as anotações das impressões em relação à comunicação do entrevistado com a entrevistadora, as influências externas, entre outros fatores, que serão pertinentes para as interpretações posteriores.

A utilização das observações e entrevistas corresponde à compreensão de Jodelet (1986 *apud* SÁ, 1998), quando afirma ser interessante assentar a investigação não somente no discurso dos sujeitos para não correr o risco de trabalhar sobre discursos flutuantes. Assim, é necessário estabelecer-se uma correspondência entre o pensamento social, as representações sociais e as práticas cotidianas dos sujeitos, ou seja, trabalhar o discurso ancorado na prática dos sujeitos, uma vez que:

[...] para definição do par sujeito-objeto de uma pesquisa, devemos ter em mente que a representação que os liga é um saber efetivamente praticado, que não deve ser apenas suposto, mas sim detectado em comportamentos e comunicações que de fato ocorram sistematicamente (SÁ, 1998, p.50).

Todo esse cuidado é em virtude de não contribuir para a atribuição de *status* de representações a discussões fortuitas, em virtude, entre outras, da liberdade de respostas que as técnicas presente nas pesquisas qualitativas possam provocar, por meio, por exemplo, das entrevistas e questionários, como esclarece Sá (1998):

de fato, entrevistas e questionários exigem respostas por parte dos sujeitos da pesquisa. E estes a dão, mesmo que nunca tenham pensado sobre o assunto ou acompanhado discussões sobre ele no âmbito do seu grupo. Pode-se chegar assim a pseudo-representações, descritas até com alguma verossimilhança, mas que simplesmente não emergiram de fato da vida social cotidiana daqueles que seriam seus supostos usuários (p.49).

Sendo assim, é fundamental na construção dos dados da pesquisa a compreensão de Charlot (2000) quando considera que a tarefa do pesquisador é descrever e escutar, atento para não se deixar impor e nem aceitar como verdadeiro tudo o que ouve e observa. É também sua tarefa interrogar-se como ele ouve e observa, bem como, ele mesmo, organiza e categoriza o mundo. Deve manter uma

distância e sempre voltar para os fundamentos: *descrever, escutar, conceitualizar e teorizar*.

Para a compreensão dos dados da pesquisa elegemos algumas técnicas da **Análise de conteúdo** objetivando relacionar as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados, considerando as variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem.

Uma das técnicas muito utilizadas na análise de conteúdo para atingir os significados manifestos e latentes é a *análise temática*, que foi utilizada na pesquisa. Esta consiste em descobrir, por meio de categorias ou eixos de análise, os núcleos de sentido que compõem uma mensagem, sendo que a sua presença ou frequência possui uma relevância para o objeto de estudo analisado, bem como, “a presença de determinados temas denota os valores de referências e os modelos de comportamento presentes no discurso” (MINAYO, 2000, p.209).

De maneira geral, a análise seguiu algumas regras próprias da análise de conteúdo. Considerando Bardin (1995), foi importante observar (1) a *Homogeneidade* - em que cada sistema categorial corresponde a um princípio ou aspecto da representação; (2) A *exclusão mútua* - é a exigência de que cada unidade de registro que não corresponda ao sistema categorial sejam excluídas; (3) a *pertinência* - a correspondência do material simbólico com a problemática da pesquisa ou com o quadro teórico em que se encontra a pesquisa e (4) a *Objetividade* - visando garantir a fidedignidade na pesquisa, ou seja, os dados são descritos e analisados por meio de múltiplas técnicas e instrumentos complementares ou contrastantes.

A partir dos dados da pesquisa elegemos quatro eixos temáticos que subsidiaram a sistematização e análise dos dados: (1) As representações sociais dos professores sobre inclusão e alunos com necessidades especiais; (2) As práticas pedagógicas na escola inclusiva, seus avanços e dificuldades, (3) O processo de aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais na escola inclusiva e (4) formação dos professores para a inclusão escolar.

A partir das temáticas acima buscamos compreender a dinâmica construtiva das representações sociais elaboradas por Jodelet (2001), visando conhecer as condições de produção e circulação das representações sociais; destacar os processos e estados das representações sociais (ancoragens e objetivações) e reconhecer o estatuto epistemológico das representações sociais.

No desenvolvimento da pesquisa alguns *cuidados éticos* foram tomados, a saber: a entrega do *Ofício Institucional*, solicitando o aceite da escola à realização da pesquisa. Este ofício foi expedido pela Universidade e entregue em mãos à diretora da escola. A apresentação e entrega do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* aos educadores (as) e à coordenação da escola comunicando os objetivos e a metodologia da pesquisa, convidando-os a fazerem parte (como sujeitos da pesquisa). Este termo foi fornecido no primeiro momento de encontro com os educadores. A atribuição de *pseudônimo*: ao redigir/produzir qualquer escrito após o contato com os educadores (as) garantindo o anonimato dos informantes e a *Socialização* ao final do estudo com o intuito de socializar as informações construídas com os educadores (as). Também será disponibilizado para compor o acervo da escola, um exemplar do relatório final.

As representações sociais na abordagem psicossocial se caracterizam como forma de conhecimento, estruturas cognitivo–afetivas, que não podem ser resumidas em si mesmas e nem dissociadas do contexto que as engendram e permite a sua funcionalidade. Neste sentido o pesquisador ao analisar as representações deve considerá-las como um processo que tem como ponto de partida a orientação da ação e da comunicação entre os sujeitos, e neste movimento abarca diversidades e contradições próprias do contexto onde são criadas. O objetivo é investigar como os sujeitos constroem um mundo aparentemente estável, previsível e partindo desta diversidade, criam suas representações e orientam as suas práticas.

Assim, investigar os processos que permitam compreender como o “invisível torna-se visível”, como o “não familiar transforma-se familiar” constituindo uma realidade comum e intervindo assim, em nossas comunicações e comportamentos nos

demonstrou a relevância e atualidade de um estudo sobre educação inclusiva ancorado na Teoria das Representações Sociais. A educação inclusiva vem gerando certas fissuras no cotidiano da escola ao trazer para o seu cotidiano novos conceitos. Estes vêm sendo (re) elaborados e divulgados de modo dinâmico por seus atores, a citar, os professores.

A análise epistemológica sobre a teoria, realizada na seção seguinte, nos ajudou a compreender como se organiza esta dinâmica, algo fundamental no momento de investigação sobre as representações dos professores sobre a inclusão escolar a partir do processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, foco desta pesquisa.

### **3. ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Aceitar e compreender o que é familiar, crescer acostumado a isso e construir um hábito a partir disso, é uma coisa; mas é outra coisa completamente diferente preferir isso como um padrão de referência e medir tudo o que é percebido, em relação a isso (MOSCOVICI, 2003, p.55).

A intenção desta seção é apresentar o aporte epistemológico da Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici para compreender como as representações são construídas, mobilizadas e divulgadas na realidade social. Este entendimento subsidiou, na seção seguinte, nossa investigação sobre as representações de professores sobre a inclusão escolar e a influência dessas formas de saber nas práticas pedagógicas com os alunos com necessidades educacionais especiais.

As representações sociais, segundo Moscovici (2003) se caracterizam como teorias de conhecimento que nascem por meio das relações interpessoais orientando as atitudes e comportamentos das pessoas. Elas se configuram como um tipo de senso comum que dialoga com o conhecimento científico traduzindo-se, assim, em um saber prático fundamentando nossa experiência do dia-a-dia, nossas linguagens e vivências cotidianas. A partir da análise epistemológica sobre o senso comum, Moscovici aponta para algumas reflexões que contribuem para a configuração de um outro paradigma de pensamento na contemporaneidade, como veremos a seguir.

#### **3.1- Bases epistemológicas da teoria das Representações Sociais: o diálogo entre conhecimento científico e senso comum**

A partir do conceito de representações, Moscovici desenvolveu uma teoria interessada nos processos que permitem ao conhecimento ser gerado, transformado e projetado no mundo social contribuindo assim, na construção do pensar contemporâneo, especialmente, em virtude das suas discussões em torno da

valorização de conhecimentos negados pelo paradigma moderno, como o senso comum.

O interesse do autor é compreender, por meio da Teoria das Representações Sociais, como um conhecimento pode influenciar o outro, como uns são valorizados e outros não e até que ponto, esta hierarquização corresponde a fatores culturais e ideológicos, algo que ele observava na relação entre conhecimento da ciência e senso comum. Sua investida, segundo Banchs (2002), consistia em investigar como o conhecimento da ciência sobressaía sobre o senso comum, alterava as mentes e os comportamentos das pessoas e passavam a fazer parte de um sistema de crenças, gerando assim, mudanças nas mentalidades de uma sociedade.

De acordo com a autora, o contexto sociopolítico e histórico vivenciado por Moscovici são fatores decisivos para o desenvolvimento de sua psicologia social do conhecimento, que tem na Teoria das Representações Sociais, o eixo central. Ele foi vítima do racismo anti-semita durante a segunda guerra mundial, em virtude de ser judeu. Sua experiência pessoal e sua crítica ao uso dado à ciência pelos nazistas emergem como uma motivação para investigar a relação entre conhecimento científico e do senso comum compreendendo-os como sistemas de representações.

Durante os séc. XVI e meados do séc. XVIII, o pensamento racional moderno, com seus pressupostos e regras, é legitimado como a única verdade. O senso comum, por não corresponder às regras de mensuração e comprovação do paradigma de ciência moderna, era visto, como ilusório, enganador e irracional. Esta compreensão leva Santos (1997) a afirmar que o paradigma da modernidade, no campo epistemológico, se define como totalitário, uma vez que, sob a primazia do conhecimento racional, nega todas as outras formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios teóricos e suas regras metodológicas. Moscovici (2003) também faz essa denúncia ao afirmar que:

A lei se tomou moderna e rompeu com o senso comum, a ciência se ocupou com sucesso em demolir constantemente a maioria de nossas percepções e opiniões correntes, em provar que resultados impossíveis são possíveis e em

desmentir o conjunto central de nossas idéias e experiências costumeiras (MOSCOVICI, 2003, p. 59).

Na compreensão de Moscovici (2003), a sua geração debateu amplamente o problema da ciência, que era para ele, no final das contas, o problema da modernidade. Muitos estavam interessados assim como ele, em compreender de que maneira a ciência tem um impacto na mudança histórica, no nosso pensamento e em nossas perspectivas sociais. Entretanto, sob influência do paradigma moderno de ciência, o que se divulgava era que a difusão do conhecimento científico entre as pessoas, ou seja, a sua popularização gerava uma desvalorização ou uma deformação neste conhecimento, bem como, divulgavam que, o conhecimento espontâneo, o senso comum, deveria ser purificado de suas irracionalidades ideológicas e ser substituído por uma visão científica de ser humano, de história e de natureza. O conhecimento científico, não poderia melhorar o conhecimento comum, ao contrário, o primeiro deveria erradicar o segundo.

Esta suposta superioridade do conhecimento racional sobre o conhecimento do cotidiano estendeu-se como um parâmetro de legitimação de povos, que por acreditar na possibilidade de domínio sobre o conhecimento científico considerava-se como superior em detrimento de outros.

Para Costa (2002) o paradigma da modernidade é uma invenção do ocidente e se edifica sobre uma concepção de que o espírito humano, ao longo do tempo, veio evoluindo, passando do estágio mais primitivo em que se encontrava, imerso em mitos e escravizado pela natureza, até alcançar na modernidade uma maioria. Neste sentido, o ocidente se viu “encarregado” de propiciar estas “evoluções” aos povos considerados primitivos. O ocidente para legitimar sua suposta superioridade fez uso de uma série de formas de conhecimento, entre elas, as representações sociais.

Dussel (1994) afirma que, em nome da modernidade foi justificada a ação perversa de um povo sobre outro, legitimada por uma suposta superioridade econômica, política e cultural. A violência foi assumida como uma ação pedagógica diante da resistência dos povos oprimidos estabelecendo o *paradigma sacrificial*

sustentado por uma idéia que naturalizava a existência de vítimas na configuração de um processo civilizador. Para o autor, é a partir deste paradigma que o conceito de modernidade se constitui no que ele denomina de *mito da modernidade* que consiste em declarar a vítima (o Outro) como culpada pela sua vitimação no processo de “inclusão” na *comunidade de comunicação* restando ao sujeito moderno, à plena inocência em relação ao ato vitimizador enfatizando assim, a civilização moderna como superior. Esta suposta superioridade respalda a dominação sobre as outras culturas, vistas como inferiores.

Na compreensão do autor, o paradigma da modernidade exige uma superação e neste sentido, ele aponta para um projeto denominado de *Trans-modernidade*, que se configura a partir da inclusão do Outro outrora encoberto, a inclusão da alteridade, da dignidade e identidade negadas. De acordo com o autor, quando se nega a inocência do mito da modernidade, se reconhece a injustiça, supera a razão emancipadora como razão libertadora.

Ao negar la inocência de la “Modernidad” y al afirmar la Alteridade de “el Otro”, negado como victima culpable, permite “des-cubrir” por primera vez la “outracera” oculta y esencial a la “modernidad”: el mundo periférico colonial, el índio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas, etcétera (las “victimas de la “Modernidad”) como victimas de un acto irracional (como contradicción del ideal racional de la misma Modernidad) (DUSSEL, 1994, p.209).

O projeto de trans-modernidade não nega o paradigma da modernidade, mas, propõe a sua superação, configurando-se como uma proposta de libertação política, econômica, ecológica, erótica, pedagógica, religiosa, etc. Este projeto se dá por meio de uma passagem transcendente em que a modernidade e a alteridade negada da vítima se co-realizam por meio de uma fecundação criadora.

Para Japiassu (1996), adentramos em uma época de incertezas, que traz a tona questões que pareciam relegadas no plano do conhecimento racionalizado; emerge uma outra sensibilidade e mentalidade. Práticas que eram vistas pelo paradigma da modernidade por meio do olhar desconfiado da razão, passam a ser as novas guias na vida cotidiana; o templo da ciência abalado pela invasão dos novos



bárbaros exercendo um grande apelo de sedução sobre aqueles que perderam a credibilidade na razão *providente* e *onisciente*, isto é, um crescente ceticismo e até mesmo um cinismo em relação aos valores fundamentais da modernidade calculadora e racionalizadora. O autor enfatiza que não é a ciência, a razão, a racionalidade que está em crise, mas a imagem ou a ideologia que se construiu em torno da ciência, como o único conhecimento verdadeiro.

De acordo com Santos (1997), a configuração de um outro pensar científico que, se traduza em práticas mais sensatas, se dá de modo especulativo, mas sustentado por uma necessidade de ser um *paradigma prudente para uma vida decente*, ou seja, ele requer uma outra leitura da realidade que implica em uma maneira diferente de nos posicionarmos diante da ciência e da vida partindo da compreensão de um mundo mais amplo, complexo e ético buscando outras formas de saber que orientem outras formas de viver.

Assim, um outro modo de pensar, de estilo de pensamento pretende-se se impor, criticando e denunciando a lógica de desenvolvimento da modernidade, uma atitude intelectual não somente de desconfiança da razão, mas de ceticismo quanto a sua possibilidade de tudo *iluminar*. Este novo estilo de vida, segundo o autor, nega que a razão fundadora possa proporcionar uma base sólida para a formulação de uma visão da realidade, do mundo. Em contraposição, emerge uma outra concepção de razão e de racionalidade, plural e frutiva, uma outra concepção de vida humana, não objetivante, instrumental e logicista, uma maior visão de heterogeneidade de vida abrindo novas possibilidades do homem em vivê-la esteticamente e misticamente (JAPIASSU, 1996).

Isto requer, segundo Moraes (1997), a compreensão de que a realidade é uma totalidade indivisa, em que as partes que a compõem só podem ser compreendidas com base na dinâmica do todo, considerando que, tanto o todo quanto as partes são complexas e se encontra em um *ir e vir* constante envolvendo o mundo em um movimento ininterrupto, fluente e imensurável. Em conseqüência, o pensamento

também se encontra em processo, com a sua forma e conteúdo em constantes transformações.

A autora acrescenta, que esta concepção de mundo, constituída de eventos e processos em constante fluidez, vai contra a idéia de um mundo estanque, de conhecimentos em blocos fixos e imutáveis e possibilita a abertura para a compreensão da interconectividade e interdependência dos fenômenos da realidade, do conhecimento em rede possibilitando a reintegração do sujeito pensante. Este outro paradigma percebe a impossibilidade de se alcançar a certeza absoluta e final, aposta nas teorias transitórias como aproximações sucessivas e recursivas do conhecimento, um modo de ver a realidade compreendendo as limitações de nossas formas de pensamento, algo inusitado no paradigma moderno de ciência.

Entretanto, reconhece Santos (1997) que a ciência moderna nos deixou um legado de conhecimento funcional importante para a nossa sobrevivência, porém hoje, não basta apenas sobreviver, é necessário um conhecimento compreensivo e íntimo que se traduza em um saber prático que nos ensine a viver. Para a ciência contemporânea, nenhuma forma de conhecimento é racional, somente a configuração de todas elas é racional, por isso, é necessário o diálogo entre os conhecimentos, sendo o senso comum, de acordo com o autor, a forma mais importante, uma vez que, é por meio dele que orientamos as nossas ações e damos sentido às nossas vidas. Moscovici (2003), também corrobora com essa compreensão:

A maioria das pessoas fala muito bem sua língua materna, mesmo que elas não tenham estudo. O conhecimento do senso comum, por isso, não pode ser distorcido e errado, como algumas vezes se supôs. Ele serve muito bem a seus propósitos na vida diária e chegou mesmo a encantar e a tornar a vida digna de ser vivida por séculos, como ele me serviu, durante a minha infância na zona rural, em uma cultura popular, maravilhosa, poética, apesar da dificuldade e da pobreza em muitos lares (MOSCOVICI, 2003, p.336).

Maffesoli (1998, p.165) destaca o papel do senso comum nesta nova socialidade, sua validade em si como maneira de ser e de pensar, que basta a si próprio, restituindo suas diversas expressões e assumindo-as intelectualmente. “A vida empírica está aí para mostrar que, ao lado da razão, a paixão ou a emoção ocupam um

lugar inegável; pode-se até dizer, um lugar cada vez mais importante”, uma vez que, não há ciência que não seja fundada no senso comum.

Para o autor, delicadas questões como o senso comum, a experiência vivida, a temática do sensível, podem ser consideradas como marcas da contemporaneidade, que por meio da razão abstrata permite que o pensamento se reconcilie com a vida buscando o equilíbrio entre o intelecto e o afeto, impregnando a vida cotidiana de uma inegável sinergia entre a razão e os sentidos.

Entretanto, ainda se observa em pleno séc. XXI, um olhar marginalizado sobre o senso comum, que o vê por meio de uma lente deformadora como um saber inferior em relação ao saber científico. Isto demonstra que o pensamento racional moderno de ciência não foi superado totalmente. Na intenção de superá-lo, observa-se na contemporaneidade, um movimento de reorientação para a configuração de um outro paradigma de ciência que conceba o saber científico e o saber do senso comum por meio de uma síntese dialógica.

Para Arruda (2000) a Teoria das Representações Sociais contribui significativamente para esta compreensão ao enfatizar a racionalidade presente no senso comum e a possibilidade do diálogo com o conhecimento da ciência na construção de uma realidade social. A intenção de Moscovici (2003) é ampliar a concepção de senso comum de um corpo de conhecimento produzido espontaneamente baseado na tradição e no consenso, para uma concepção que dialogue com o conhecimento científico, apontando para uma nova racionalidade feita de racionalidades.

Surgem assim, no pensamento contemporâneo, um novo tipo de senso comum, novos saberes sociais ou populares, que são construídos a partir de uma contínua apropriação de imagens, noções e linguagens produzidas pela ciência orientando nossas atitudes e comportamentos na realidade social. São essas discussões que fecundaram o desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais no campo de estudo da psicologia social.

### **3.2- Teoria das Representações Sociais: seu desenvolvimento na psicologia social.**

A Teoria das Representações Sociais teve origem na Europa, com a publicação em 1961 de *La Psycanalyse: Son image et son public*, em que Moscovici discute a representação da psicanálise na França. De acordo com Farr (1995) e Sá (1993), a teoria parte da tradição da sociologia do conhecimento e se dimensiona como uma forma sociológica de Psicologia Social, que difere marcadamente das formas psicológicas de Psicologia Social, predominante nos Estados Unidos da América (EUA) voltada mais para os estudos dos processos psicológicos individuais ignorando as relações informais, cotidianas em um nível mais social ou coletivo. Embora hoje, na América do Norte, coexistam formas psicológicas e sociológicas, há um limitado intercâmbio entre elas, e isto reflete na difícil coexistência da teoria de Moscovici com as formas psicológicas predominantes nos EUA.

Farr (1995), principal divulgador da perspectiva psicossociológica renovadora de Moscovici na comunidade científica de língua inglesa, considera que o estudo sobre as representações da psicanálise foi uma contribuição para a sociologia do conhecimento, no qual Moscovici se mostra interessado em saber o que acontece quando um novo conhecimento, como a psicanálise, se espalha entre a população.

Na visão de Marková (2003 *apud* MOSCOVICI, 2003), todo desenvolvimento de uma psicologia social, necessita partir de questões referentes ao conhecimento popular e conhecimento cultural, nos quais estão presentes as representações. Visando este objetivo, a Psicologia Social, vem tentando se desatrelar da forte corrente comportamentalista e cognitivista de tendência individualista, que nega o diálogo entre estes conhecimentos e reduz o indivíduo a um processador de informações. A crítica a este conceito levou Moscovici (2003), a se filiar a uma corrente psicossociológica.

O grande desafio presente na Psicologia Social, de acordo com Duveen (2003), era incluir tanto o social como o psicológico. Este desafio foi assumido por Moscovici, mesmo ressaltando a grande neurose ideológica nos momentos em que o

social ameaçava invadir o psicológico. O *status* científico presente na psicologia, principalmente endossado pelas correntes majoritárias rejeitava toda e qualquer associação com o social, visto como, uma ameaça à pureza da psicologia científica.

A Psicologia Social, enquanto manifestação do pensamento científico estava fortemente direcionada para o estudo do sistema cognitivo, afirmando dois pressupostos: (1) há uma reação dos indivíduos aos fenômenos, independentemente de quem seja este indivíduo e (2) para compreender, é necessário processar informações.

A corrente cognitivista compreende que todos nós percebemos o mundo da forma como ele se apresenta e nossas percepções, ideias e atribuições são respostas aos estímulos externos. O que vai nos distinguir, uns dos outros, é a nossa maneira de avaliar seres e objetos e a nossa maneira de compreender a realidade. Contudo, alguns fatos comuns contradizem esses pressupostos. Para Moscovici (2003), o primeiro diz respeito a nossa observação familiar que nos permite ver somente o que está aparentemente diante dos nossos olhos. Para o autor o nosso olhar muitas vezes é eclipsado e só enxergamos o que convém. Determinadas classes de pessoas, sejam devido a sua idade, gênero, diferenças de capacidades são eclipsadas, tornam-se invisíveis aos olhos convencionados. Esta invisibilidade não se deve a falta de informação necessária à visão de alguém, mas a uma fragmentação preestabelecida da realidade que permite classificar e compreender algumas pessoas como visíveis e outras invisíveis.

Moscovici (2003) também afirma que muitas vezes percebemos que alguns fatos que eram aceitáveis sem maiores problematizações transformam-se repentinamente em meras ilusões e passamos a distinguir assim, as aparências da realidade das coisas. As nossas reações estão relacionadas a uma determinada definição, comum a todos os membros da comunidade que pertencemos. Observa-se a intervenção das representações nessas situações que nos orientam tanto em direção

ao que é visível, àquilo que é necessário responder; ou que relacionam a aparência à realidade.

Conforme Guareschi; Jovchelovitch (1995), a Teoria das Representações Sociais de Moscovici se configura tanto como uma teoria específica da Psicologia Social, como um empreendimento interdisciplinar. Nesta construção, as rupturas são várias, entre as quais, com o individualismo teórico marcante nas conceitualizações contidas na disciplina, sendo o indivíduo a grande referência para noções como *atitudes*, *atribuições*, *esquemas*, entre outros. Entretanto, não é intenção negar o papel do sujeito, porém, se torna um grande erro considerar o indivíduo como o único centro possível de análise de processos psicossociais.

Os autores afirmam que se fracassamos em perceber que o social, enquanto totalidade produz fenômenos psicossociais apresentando uma lógica diferente da lógica individual, falhamos também em não considerar a relação entre o todo e as partes, o universal e o particular, a unidade e a totalidade.

Foi exatamente porque negou a tensão entre o indivíduo e a sociedade que a Psicologia Social em grande parte não conseguiu teorizar adequadamente essa relação [...] ora, vidas individuais não são realidades abstraídas de um mundo social; pelo contrário, elas só tomam forma e se constroem em relação a uma realidade social (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995, p.18).

Na compreensão de Sá (1993), a Psicologia Social, na perspectiva psicossocial, considera tanto os comportamentos individuais quanto os fatos sociais em sua concretude e singularidade histórica, bem como, volta-se para os conteúdos dos fenômenos compreendendo o sujeito como um ser ativo que tem seus comportamentos influenciados pelo contexto social, mas também, influencia na construção das próprias realidades sociais.

Na corrente psicossocial, a concepção de ser humano defendida por Moscovici (2003) e reiterada por Banchs (2002), não é a de um mero reproduzidor de informações e sim um ser ativo, agente reflexivo que ao estar em permanente construção de sua realidade está, também, em permanente reconstrução de si mesmo.

O conhecimento que ele constrói nunca é uma descrição ou uma cópia, é sempre dinâmico e produzido por meio de suas interações e comunicações e ligado a interesses humanos. O conhecimento surge das paixões humanas, logo, nunca é desinteressado.

A nossa experiência e percepção do mundo dependem de nossa familiarização, seja para representar outras coisas feitas pelos homens ou para substituir estas coisas. As nossas informações sobre objetos e pessoas derivam das representações que se tem sobre estes, não existindo informação sem estar sujeita a distorções feitas pelas representações *superimpostas*, tornando-as vagas e parcialmente inacessíveis, uma vez que, “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura” (MOSCOVICI, 2003, p.33).

A Teoria então visa à aproximação da realidade considerando a fluidez e a dinamicidade dos fenômenos e a impossibilidade de aprendê-los em sua inteireza. Em se tratando de uma teoria dinâmica, concebe o conhecimento em processo e o sujeito como um agente ativo e criativo que, por meio de negociações cotidianas necessárias permite a construção do presente tornando a vida social possível e significativa.

O ponto de partida desta jornada intelectual foi a insistência no reconhecimento da existência de representações como uma forma de conhecimento. Teorizar sobre esse fenômeno implicou o segundo passo da jornada e diferentemente de Durkheim, Moscovici (2003) passava a considerar como fenômeno, o que era antes visto como um conceito.

### **3.3 – Do conceito ao fenômeno: a superação das representações coletivas e o anúncio das representações sociais**

A intenção de Moscovici, segundo Sá (1993), é discutir a criação de um espaço psicossociológico próprio para as representações sociais buscando conceituá-

las como formas de conhecimentos, afastando da concepção durkheimiana de representações coletivas, que segundo Durkheim podem ser conceituadas da seguinte forma:

são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para faze-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas idéias e sentimentos, longas séries de gerações acumularam aqui sua experiência e saber (DURKHEIM 1912,1978 *apud* SÁ, 1993, p.21).

Durkheim (1912, 1978 *apud* SÁ, 1993), foi o primeiro autor a trabalhar o conceito de representações do ponto de vista sociológico. De acordo com o autor, as representações coletivas se referem às categorias de pensamentos que uma dada sociedade elabora em uma imensa cooperação e expressa em sua realidade, combinando ideias, sentimentos, conhecimentos, experiências e saberes acumulados. Desta combinação resultariam as características básicas das representações coletivas: *autonomia*, *exterioridade* e *coercitividade*. Enfatizava que os indivíduos são portadores e usuários destas categorias de pensamento que estão ligadas aos fatos sociais transformando-as nos próprios fatos sociais. O esforço de estabelecer a sociologia como uma ciência autônoma o levou a defender a separação radical entre representações individuais e coletivas, as primeiras no campo da psicologia e as segundas formariam o objeto da sociologia.

A partir da reflexão sobre o conceito de representações coletivas, Moscovici inspirou-se para elaborar sua Teoria das Representações Sociais em uma abordagem psicossocial. Entretanto, questiona o caráter de entidade explicativa absoluta das representações na concepção durkheimiana, sendo o primeiro, a pensar as representações não como um conceito, mas como uma forma ou fenômeno de conhecimento, uma vez que, para ele, não existe uma simples opinião que se converte em um único conceito e sim um conjunto de conhecimentos, afirmações e explicações originadas na vida diária, por meio, das comunicações interindividuais.

Alguns autores como Duveen (2003), afirmam que o conceito durkheimiano se revela como uma herança ambígua para a Psicologia Social, levando alguns



autores, como Farr (1995), a afirmar que Durkheim é o principal responsável pela coexistência de duas formas de Psicologia Social contribuindo para a institucionalização de uma crise dentro da disciplina, que perdura até os dias atuais.

O autor sustenta esta crítica em virtude de Durkheim ter sido o teórico que mais se mostrou hostil à psicologia, principalmente à psicologia do indivíduo, fazendo uma distinção aguda entre a sociologia (estudo das representações coletivas) e psicologia (estudo das representações individuais), julgando a sociologia independente da psicologia, sendo ele, o principal responsável pela coexistência dessas duas formas de psicologia social, uma voltada para os estudos individuais e outra mais o coletivo. Afirma que a sociologia de Durkheim, não implicava exclusivamente a construção de um conceito de caráter *sui generis* de representações coletivas; e sim, era orientada no sentido de manter a sociedade coesa e garantir forças e estruturas que evitassem qualquer fragmentação ou desintegração. O conceito de representações coletivas ajudaria a integrar e a conservar a sociedade.

Moscovici ao recorrer o termo social ao invés de coletiva busca enfatizar o caráter dinâmico das representações contra o caráter mais fixo ou estático presentes na elaboração de Durkheim. Afirma que elas são sociais implica dizer que elas são simbólicas e que possuem tantos elementos perceptuais quanto cognitivos. Elas correspondem, de um lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, a prática específica que produz essa substância (DUVEEN, 2003).

Sá (1993) apresenta três aspectos que justificam o afastamento de Moscovici da perspectiva “sociologista” de representações coletivas proposta por Durkheim e a construção de um espaço teórico-conceitual próprio para a noção de representações sociais: (1) o conceito durkheimiano englobava uma gama muito ampla e heterogênea de fenômenos; (2) a concepção de representações coletivas era muito estática em suposta correspondência à própria noção de fenômenos sociais e (3) as representações coletivas eram vistas como entidades explicativas absolutas e não como fenômenos possíveis de serem explicados.

Na compreensão de Moscovici (1976 *apud* SÁ, 1993), as representações são “teorias” do senso comum, “ciências coletivas”; que são construídas a partir do conhecimento mobilizado pelas pessoas comuns, por meio, da comunicação informal cotidiana; vão além de simples opiniões sobre determinados assuntos; compreende uma articulação ou combinação de diferentes questões ou objetos possuindo uma lógica e estrutura própria que serve de suporte para as informações e julgamentos valorativos, obtidos nas mais diversas situações e experiências pessoais e grupais. Por meio delas se processam as interpretações e se constroem realidades sociais, porém, é necessário atentar para a natureza polifásica do conhecimento e para o desvelamento de ideologias que tentam ganhar corpo nas representações.

Moscovici (2003), afirma que as representações são elaboradas na cultura e trazem a marca da tensão entre individual e coletivo conferindo-lhe um sentido e situando-a nos limites do suportável, não existindo um sujeito sem sistema, nem um sistema sem sujeito. Isto demarca a importância da noção de conflito e as relações de poder na Teoria das Representações Sociais, ciente de que sem estas noções não se compreende o dinamismo da sociedade nem as suas mudanças.

O autor orienta a sua teoria para o movimento de mudança na sociedade, ou seja, para os processos sociais, buscando compreender como a novidade, as mudanças, a conservação e a preservação passam a fazer parte da vida social e contribuem na transformação do senso comum. Neste sentido, as representações não são formas estáveis de compreensão coletiva, um fato social como pretendia Durkheim, em virtude de sua dinamicidade. Em contraposição, Moscovici sustentado pela compreensão do sujeito como ser ativo e criativo estava interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas na sociedade contemporânea destacando as diferenças e visualizando assim uma heterogeneidade de representações.

Assim, as representações são construídas não somente como um modo de compreender um objeto particular, mas também, como uma forma de conhecimento, em que o sujeito adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é

uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico e assim tornam familiar a não familiaridade (MOSCOVICI, 2003).

Conforme Guareschi e Jovchelovitch (1995), a Teoria das Representações Sociais nos apresenta novas possibilidades de conhecimento, uma vez que, centra o olhar sobre a relação sujeito e objeto, opondo-se a uma epistemologia que sustenta o sujeito “puro” ou o objeto “puro”. Desta forma, ela recupera um sujeito que, por meio de sua atividade e relação com o objeto-mundo, o constrói e se constrói.

### **3.4 – O sujeito ativo e criativo na sociedade pensante: entre universos consensuais e reificados.**

As Representações Sociais, segundo Moscovici (2003), são modalidades específicas de conhecimento, que tem como objetivo a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. Por este entendimento, a sociedade é percebida como um *locus* que abrange variadas formas de conhecimento, entre elas, as representações. Sendo assim, o autor a define como uma *sociedade pensante* enfatizando-a como um sistema econômico, político e de pensamento que se contrapõe a duas concepções de ser humano e de mundo distintas:

- a) *Homem e mundo processadores*: As nossas mentes são caixas pretas dentro de uma caixa maior que apenas recebe informações e as processa por meio de gestos, juízos, opiniões e etc;
- b) *Homem e mundo determinados*: As pessoas e os seus grupos estão totalmente determinados por uma ideologia dominante produzida por uma classe dominante e imposta sobre uma classe dominada.

A partir destas duas definições, Moscovici (2003) faz uma crítica ao referencial behaviorista que tenta resumir a realidade humana ao comportamento, como se as representações nada mais fossem que uma resposta a um determinado estímulo;

e ao referencial sociologista que, resume o ser humano aos condicionantes ideológicos. Afirma que quando estudamos representações nos direcionamos ao ser humano, na sua complexidade e constante busca de respostas e não enquanto ele processa informações, se comporta e sofre determinações sociais.

O autor compreende, também, que as pessoas não são sujeitos passivos e sim ativos e criativos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente as suas elaborações, a citar, as representações, e apresentam as soluções às questões que elas próprias se colocam. Ele pontua que, há um interesse em saber que lugar as representações ocupam na *sociedade pensante*. Anteriormente, este lugar era determinado pela distinção entre esfera sagrada e profana, mundos separados e opostos. Todo conhecimento pressupunha tal divisão da realidade e cada disciplina que se interessasse por uma esfera demarcava sua total diferença em relação à outra disciplina. O conhecimento compreendido de modo empacotado exigia uma disciplina própria e restrita capaz de desvelá-lo.

Esta distinção foi abandonada e substituída por Moscovici (2003) pela distinção entre dois universos de pensamento que coexistem e se comunicam nas sociedades contemporâneas, os *consensuais* e os *reificados*. No universo consensual a sociedade é uma criação visível, possui uma voz humana e o ser humano torna-se a medida de todas as coisas. No universo reificado, a sociedade é um sistema de entidades sólidas, invariáveis, sem identidades, onde todas as coisas são medidas do ser humano.

Estas categorias de universos são próprias de nossa cultura. No universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são livres e iguais, no universo reificado, a sociedade é um sistema formado por pessoas e grupos de diferentes papéis e classe, membros desiguais. Por meio das ciências, compreendemos o universo reificado, enquanto que, por meio das representações, compreendemos o universo consensual. A finalidade do primeiro é estabelecer o mapa de forças, objetos e acontecimentos que são independentemente dos desejos humanos; a reação diante

deste mundo é de imparcialidade e submissão, enquanto que, no segundo emergem as representações como um instrumento que irá permitir e restaurar a consciência coletiva, tornando os objetos e acontecimentos acessíveis a qualquer pessoa.

Em cada cultura estão presentes instrumentos próprios para transformar representações em realidade por meio dos universos consensuais e reificados. Eles se comunicam entre si para constituírem uma realidade comum, atuando conjuntamente. A matéria-prima para a construção das representações provém dos universos reificados e o seu desenvolvimento e circulação acontecem no universo consensual, ou seja, um conhecimento não familiar proveniente do universo reificado, universo restrito que apresenta uma linguagem e uma lógica diferente da vivenciada no dia a dia, é familiarizado no universo consensual, configurando-se em um novo senso comum.

O entendimento sobre estes universos faz necessário, uma vez que, a realidade social, como entende a teoria, só é criada quando o novo ou não familiar, próprio do universo reificado, é incorporado nos universos consensuais. É a partir daí que as representações recorrem as suas funções para *convencionalizar e prescrever* estes conhecimentos operando por meio dos processos que o familiarize, faça-o perder seu caráter de novidade e torne-se socialmente conhecido e real (SÁ, 1993). Porém, segundo Leme (1993), este processo não é passivo, a construção de uma realidade social acontece em um contexto permeado de valores, reações, regras e associações, como veremos adiante.

### **3.5 – As funções das representações sociais na construção de uma realidade compartilhada**

As representações emergem como modalidade de conhecimento que convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos em uma dinâmica em que estes são reconhecidos e compreendidos considerando como modelo os encontros anteriores, em que, a memória prevalece sobre a lógica, o passado sobre o presente e

a resposta sobre o estímulo. As representações são partilhadas por um grupo de pessoas visando constituir uma determinada realidade social, como explica Sá (1993 p.37):

Uma realidade social, como a entende a teoria das representações sociais, é criada apenas quando o novo ou não familiar vem a ser incorporado nos universos consensuais. Aí operam os processos pelos quais ele passa a ser familiar, perde a novidade, torna-se socialmente conhecido e real.

Segundo o autor, cada um de nós está cercado, tanto individualmente quanto coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, ouvidos e mente quer queiramos quer não. Toda e qualquer interação humana pressupõe representações, elas estão presentes sempre e em qualquer lugar.

Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que tem um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam o seu futuro, etc. os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento” (MOSCOVICI, 2003, p. 45).

Moscovici (2003) busca descrever como as representações intervêm em nossa atividade cognitiva e até que ponto elas são independentes dela, ou seja, até que ponto elas determinam nossas atividades cognitivas. Para ele, as representações são construções coletivas elaboradas em meio à comunicação e a cooperação e possuem precisamente duas funções: (a) As representações *convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram* – definem uma forma específica ao objeto ao localizá-lo dentro de uma categoria tornando-o um modelo de determinado tipo. Quando um objeto, ou uma pessoa, não se encaixa em uma determinada categoria, nos o forçamos a assumir determinada forma, na intenção de torná-lo igual aos outros, sob pena de não ser compreendido e nem decodificado. (b) As representações também são *prescritivas* – apresentam uma força impositiva sobre as pessoas e objetos. Esta força seria “uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (MOSCOVICI, 2003, p. 36).

As representações que temos sobre algo, não estão diretamente relacionadas à nossa maneira de pensar, e contraditoriamente, a nossa maneira de pensar e o que pensamos são dependentes das representações, ou seja, as representações são impostas sobre nós, são transmitidas e também são produtos de uma seqüência complexa de elaborações e afirmações construídas no decurso do tempo e transmitidas de geração a geração. Moscovici nos esclarece (2003) que:

peças e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representação, obviamente não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criada, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem (MOSCOVICI, 2003, p.41).

Essas formas de conhecimento exercem uma autonomia e uma pressão, mesmo estando consciente que são apenas ideias. O peso da história, dos costumes e do conteúdo cumulativo acaba por garantir sua resistência como se fosse um objeto material. Entretanto, esta resistência ainda é maior, em virtude de sua não concretude material, ou seja, o invisível torna-se mais difícil de superar do que o que é visível. Elas são interpretadas com base na História e na Antropologia, como entidades sociais, comunicando-se, opondo-se, esvaindo-se entre si e possibilitando a construção de novas representações e tornando-se parte de nós mesmos, como explica Moscovici (2003 p.39):

Uma vez difundido e aceito este conteúdo, ele se constitui em uma parte integrante de nós mesmos, de nossas inter-relações com outros, de nossa maneira de julgá-los e de nos relacionarmos com eles; isto até mesmo define nossa posição na hierarquia social e nossos valores.

Assim, cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções que define claramente suas fronteiras, distingue mensagens significantes de mensagens não significantes, liga cada parte a um todo e demarca cada pessoa em uma categoria distinta.

Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos o nosso pensamento, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as

convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções (MOSCOVICI, 2003, p. 35).

Entretanto, podemos, segundo o autor, tornarmos consciente do aspecto convencional da realidade e escapar de algumas exigências que ela impõe em nossas percepções e pensamentos, uma vez que não há como se libertar de todas as convenções e preconceitos. Melhor que evitá-las, é reconhecer que as representações constituem, para nós, um tipo de realidade.

A tarefa principal da psicologia social, conforme Moscovici (2003), é estudar as representações, investigar a característica não-familiar que a motivou, sua estrutura, seus impactos e de que forma ela consegue se tornar uma realidade compartilhada, entretanto, destaca-se que esta explicação irá depender primeiramente da ideia que temos de realidade, assim, ela pode ressaltar uma visão de desigualdade pessoal como de desigualdade social. Para o autor, somos provocados a buscar uma explicação para as coisas e isto deriva de um lado, pela falta de reconhecimento e de outro lado, a falta de conhecimento; a falta de identidade e de outro, a afirmação de uma não-identidade.

Para Moscovici (2003), o pensamento na Teoria das Representações Sociais não se basta por uma explicação mono-causal, ou seja, de causa e efeito, mas também, requer uma relação de fins e meios, por isso o pensamento é bi-causal. Nesta busca de explicação, de uma finalidade para tal situação, nós nos voltamos geralmente de modo espontâneo, denominado de *causalidade primária*. A *causalidade secundária*, não é espontânea, é uma causalidade eficiente, ditada por meio da nossa educação, linguagem e visão científica do mundo que nos propicia perceber, nas conversações e nos fenômenos do mundo exterior, as intencionalidades e responsabilidades.

Nas representações, as duas causas agem conjuntamente, elas se misturam visando produzir características específicas, porém, elas são muitas vezes manipuladas com o propósito de ressaltar uma, em detrimento da outra. De acordo com Moscovici (2003), a causa não existe por si mesma, ela somente existe em uma representação que a justifique, neste sentido, propõe que busquemos as *sobrecausas*, uma vez que, a representação que o sujeito faz de si e do outro engloba todo um conjunto de conceitos,



de afirmações ou negações que amálgama fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, estéticos e ideológicos de uma dada sociedade.

Entende-se, então, que para criar uma realidade compartilhada, as representações lançam mão de funções que convencionalizam e prescrevem os objetos respaldando-se em explicações espontâneas e não-espontâneas que agem conjuntamente. Explicações que só podem ser realmente compreendidas situando-as em um tempo histórico sujeito aos valores, ideologias e relações de poder. A partir desse entendimento podemos compreender o princípio básico da construção de uma representação, que é transformar o não familiar em familiar, por meio, dos processos de ancoragem e objetivação.

### **3.6 - Os processos de ancoragem e objetivação**

As representações são uma maneira específica de compreender e comunicar o que já sabemos. Elas têm como objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções que o reproduzam de uma forma significativa. As representações possuem duas faces, que são interdependentes: a face icônica e a face simbólica e significam imagem/significação, ou seja, a representação iguala toda imagem a uma idéia e toda idéia em uma imagem, por meio dos processos de *ancoragem* e *objetivação*.

Para Moscovici (2003), não buscamos conhecer os indivíduos, nem tentamos compreendê-los. O nosso esforço é de reconhecimento, isto é, de descobrir que tipo de pessoa ele é, em que categoria ele pertence e assim por diante. Nessa busca de instabilidade transferimos o que nos perturba, o incomum a um contexto comum; situamos o desconhecido em uma categoria conhecida. Neste sentido, o pensamento social deve mais as convenções e a memória do que a própria razão. Deve mais a estruturas tradicionais do que as intelectuais. “Antes de ver e ouvir a pessoa nós já a

julgamos; nos já a classificamos e criamos uma imagem dela”. (MOSCOVICI, 2003, p.58).

Assim, para transformar palavras, ideias ou seres não familiares em palavras usuais, familiares, não é uma tarefa fácil, são necessários dois mecanismos de um processo baseado na memória e em conclusões passadas: O primeiro seria a *ancoragem* que consiste em atrelar uma idéia estranha em uma categoria, colocá-la em um contexto familiar, categorizá-la e o segundo é *objetivação*, ou seja, transformar o abstrato em algo quase concreto, materializar o que está na mente. É por meio da ancoragem e da objetivação que as representações emergem. (MOSCOVICI, 2003; SÁ, 1993).

Em outras palavras, a *ancoragem* é o processo que transforma algo estranho, perturbador do nosso sistema particular de categorias e compara com uma categoria que pensamos ser apropriada, segundo os paradigmas conceituais e/ou imagéticos estocados em nossa memória, estabelecendo uma relação positiva ou negativa com ele, fazendo com que ele saia do anonimato e ganhe um aspecto de familiaridade e a *objetivação* é a materialização de uma abstração, é a reprodução de um conceito em uma imagem materializada.

A classificação e a denominação são importantes para formação e mudança de uma representação. Muitas dessas classificações são feitas comparando as pessoas a protótipos armazenadas na memória, pelo qual estabelecemos relações positivas ou negativas percebendo e selecionando suas características mais representativas, o que permite afirmar que as classificações e rotulações nunca são neutras.

Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica (MOSCOVICI, 2003, p.62).

As informações, experiências e conhecimentos se transformam em elaborações e posteriormente irão compor as representações que se traduzirão nas práticas cotidianas dos sujeitos, ou seja, elas são formas de conhecimento que se constrói mediante um processo que abarca o contexto imediato, se sustenta no passado e se projeta para o futuro no intuito de orientar as ações dos sujeitos em seu cotidiano.

As representações mergulham no contexto imediato da inserção dos sujeitos, sua experiência, mas também na sua bagagem e no seu projeto, no imaginário no qual estão imersos. E para essas dimensões, é preciso olhar para trás, em direção ao passado, levando em conta o que a história construiu como mentalidade que conforta esse contexto imediato. É preciso também projetar esse olhar para o futuro, atento ao que ele devolve ao presente como desejo, expectativa e direção a seguir (ARRUDA, 2000, p. 245).

Nossas experiências e idéias passadas, segundo a autora, não são experiências ou idéias mortas, elas continuam a serem ativas mudando e infiltrando nas nossas experiências e idéias atuais. Este seria o poder e a peculiaridade das representações sociais, o seu sucesso em controlar a realidade de hoje, por meio, da de ontem e da continuidade que isso pressupõe, como afirma Moscovici (2003):

Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente (p. 37).

Nos processos de construção e desconstrução das representações notam-se alguns pontos de tensão e até mesmo de fraturas dolorosas, e são a partir destes pontos que emergem novas representações, em que o não familiar torna-se familiar e assim restabelece um sentido de estabilidade. As imagens, ideias e linguagens compartilhadas por um determinado grupo ditam a direção na tentativa de se acertar com o não-familiar, e por meio dos processos de ancoragem e objetivação, criamos e curamos as feridas que emergem em nossas realidades. Esclarece Moscovici (2003):

É como se, ao ocorrer uma brecha ou uma rachadura no que é geralmente percebido como normal, nossas mentes curem a ferida e concertem por dentro o que se deu por fora. Tal processo nos confirma e nos conforta; restabelece

um sentido de continuidade no grupo ou no indivíduo ameaçado com descontinuidade e falta de sentido (p.59).

Conhecer as bases epistemológicas das representações, seus mecanismos de construção, mobilização e transformação permite compreender a forma como uma realidade pode ser configurada intercambiando saberes científicos e saberes do senso comum partindo da compreensão de sujeitos situados nas tramas ideológicas demarcadas por relações assimétricas de poder. Isso explica por que algumas representações tentam legitimar o saber de um em detrimento de outro sustentadas em discursos que reforçam esta suposta inferioridade e a materializam em práticas segregativas e desumanas, algo presente no cotidiano das pessoas com necessidades educacionais especiais.

#### 4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão é uma visão, uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações (MILTLLER, 2003, p.21).

A Teoria das Representações Sociais ao possibilitar compreender os processos de construção de conhecimentos, como eles são veiculados na sociedade e principalmente como eles orientam as atitudes e comportamentos dos sujeitos, torna-se fundamental para analisar como a sociedade, ao longo da história, se comportou diante das pessoas que não se encaixavam em seus supostos padrões de normalidade.

Para Marques (2007), a sociedade quase sempre se apresentou de modo preconceituoso e com práticas de discriminação determinadas por ideologias dominantes considerando as pessoas com necessidades especiais como patologias sociais que deveriam ficar sob permanente vigilância ou condenadas ao ostracismo, constituindo-se em uma categoria historicamente oprimida e discriminada, julgadas por uma suposta representação de inferioridade corpórea e incapacidade produtiva ocasionando estratificações sociais e estipulando limites claros quanto à possibilidade de realização pessoal e profissional. Destaca a autora, que:

a classificação é uma marca da modernidade. Identificar para diagnosticar, diagnosticar para classificar, classificar para segregar, segregar para excluir. Neste cenário varias funções foram criadas, investindo de poder um exercito de especialistas, que passaram a ter domínio sobre a vida e a morte das pessoas, exercendo, assim, o controle sobre a mente e o corpo de cada individuo. Para os "normais", a vida em sociedade, para os "desviantes", a segregação e o isolamento (MARQUES, 2007, p. 149).

Schiling (2008), afirma que uma das características centrais do discurso da modernidade é a busca obsessiva pela construção de uma ordem que elimine a ambigüidade das coisas no mundo. O centro desta ordem está fundada na razão, construída e reconstruída por processos de classificação, por meio da qual incluímos e excluimos, em um esforço de nomear, compartimentar, fixar, definir e evitar as ambigüidades.

De acordo com Moscovici (2003), ao nomear e classificar um objeto ou uma pessoa, nós o libertamos de um anonimato, visto por nós como perturbador. O resultado desta escolha deve ser consensual, mesmo que as associações das palavras, dos conceitos sejam arbitrárias. Sendo assim, as representações trazem duas conseqüências, a primeira, ela exclui toda e qualquer idéia ou pensamento que não esteja assentada na ancoragem e segunda, a classificação e nomeação não são apenas estratégias de rotulação que, confere uma afiliação a uma matriz identitária. Elas servem, então, para facilitar a interpretação de características positivas ou negativas dispostas em uma ordem hierárquica para que possam ser comunicadas e conseqüentemente objetivadas.

Deste modo, por considerar que as representações permitem as associações que nos ligam uns aos outros e o seu papel orientativo nas atitudes e comportamentos dos sujeitos, adentramos na investigação das representações dos professores sobre educação inclusiva e alunos com necessidades educacionais especiais para posteriormente analisar como elas podem orientar as práticas pedagógicas destes professores com estes alunos contribuindo ou não para o seu processo de inclusão escolar. Destacamos, também, nesta seção como os professores representam o processo de aprendizagem destes alunos e o que pensam da sua formação pedagógica.

Autores como, Oliveira (2004), Rodrigues (2007), Souza; Góes (2006) em seus estudos perceberam a necessidade de analisar as dinâmicas das representações sociais construídas em torno das pessoas com necessidades especiais visando desmistificar discursos usados na sociedade, para fins escusos, que tentam naturalizar situações de exclusão, bem como, visualizam um movimento de superação de uma percepção ingênua de realidade, avistam um *inérito viável*, ou seja, situações de reconhecimento de si e do outro como seres de alteridade contribuindo para a construção de representações positivas que se traduzam em práticas mais solidárias.

Oliveira (2004) identifica a existência de discursos hegemônicos sobre a diferença que legitimam as práticas de exclusão em relação às pessoas com diferenças de capacidade. Estes discursos e práticas também estão presentes na escola o que lhe permite afirmar a existência de vítimas no sistema educacional, entretanto, aponta para um movimento ético-crítico de luta e resistência contra a discriminação e exclusão dessas pessoas, principalmente no campo da Educação Especial.

Rodrigues (2007) analisa as representações de educadores sobre seus educandos com transtornos mentais e com vírus da aids, bem como, a representação dos educandos sobre si mesmo em dois Programas de Educação e Saúde de Belém – Pará. Observou que estes educandos eram representados e se percebiam inicialmente como corpo fragmentado, estranho, anormal e posteriormente como corpo, pessoa-ação e corpo consciente de si.

Souza; Góes (2006) analisaram em dois ambientes hospitalares, um albergue e uma associação de apoio às pessoas com câncer, de atuação educacional do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), as representações de jovens, adultos e idosos sobre a educação e sua doença, bem como, a percepção dos educadores em relação a estas representações. Elas demonstraram que as representações que o sujeito faz de si engloba um conjunto de conceitos, de afirmações ou negações que amálgama fatores psicológicos, orgânicos, sociais, econômicos, políticos, culturais e estéticos de uma dada sociedade.

As discussões de Oliveira (2004), Rodrigues (2007), Souza; Góes (2006), em relação às representações sociais criadas em torno das pessoas com necessidades especiais demonstram como essas formas de saber se enlaçam e se entrelaçam na educação, às formas como elas garantem a emergência de práticas inclusivas ou não refletindo na construção, reforço e assunção de identidades demonstrando a relevância do aporte epistemológico da Teoria das Representações Sociais para os estudos em Educação Inclusiva.

Visualizamos situações distintas envolvendo as pessoas com necessidades especiais. Primeiro a exclusão social por conta de suas condições diferenciadas, por não corresponderem ao padrão de normalidade exigido na época; em seguida, o atendimento segregado dentro de instituições, o que permitiu o surgimento da prática de integração. Recentemente adota-se a inclusão social, como uma tendência filosófica visando modificar os sistemas sociais gerais (MACHADO, 2008).

A partir dos anos 90, conforme Carvalho (2000), tem se intensificado movimentos de ressignificação e reestruturação nas escolas para responder às necessidades de todos os alunos, principalmente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia em março de 1990. Tal situação gerou uma movimentação em prol da integração das pessoas com necessidades especiais na escola e na ordem social. O movimento pela Integração se referia aos processos relacionais entre os alunos, bem como, a crença de que a sociedade estimulasse as interações e os sentimentos de solidariedade entre seus integrantes propiciando às pessoas com necessidades especiais um viver participante junto aos demais. Na escola isto refletia na promoção do aluno de um ambiente mais restritivo para outro, menos restritivo. Porém, esta organização centrava no aluno a responsabilidade pelos seus avanços ou retrocessos no âmbito escolar.

Assim, nos encontros que sucederam o de Jomtien, em especial o de Salamanca, promovido pela ONU juntamente com o Ministério da Educação e Ciência da Espanha, em julho de 1994, a proposta educacional escolar inspirada pelos princípios da Integração renova-se avançando em linhas de ações visando uma escola inclusiva. A declaração de Salamanca faz referência à abertura da escola a todas as crianças.

De acordo com Oliveira (2004), na integração o enfoque é na criança. Sua passagem de um tipo de serviço mais segregador a outro, mais integrador depende dos seus progressos, das suas condições pessoais baseando-se em um diagnóstico e em uma avaliação contínua. É uma abordagem individualista que não problematiza as



estruturas das escolas, não consideram as diferenças individuais e culturais transferindo para as pessoas com necessidades especiais a tarefa de se adaptarem. O princípio que norteia a integração é o de normalização, que seria possibilitar o acesso as pessoas com necessidades especiais psicopedagogicamente educáveis, no sistema comum de ensino. A estrutura deste processo é denominado “sistema de cascata”, traduzindo, todos seguem o mesmo fluxo. O ambiente deve ser menos restritivo possível, oferecendo todas as etapas da integração, possibilitando transitar da classe regular ao ensino especial.

Na proposta inclusiva, segundo Oliveira (2004), o foco é a aprendizagem em interação, em um ambiente diverso e complexo, dimensionando para as potencialidades dos indivíduos, enquanto que na integração se caracteriza pelo enfoque individual em que a inserção dos alunos nas escolas regulares depende de suas condições pessoais tendo como base o diagnóstico e avaliação do/a aluno/a visando a sua adaptação à escola.

Carvalho (2000) enfatiza que a integração e inclusão não podem ser vistos como processos antagônicos ou contraditórios, uma vez que, para os alunos serem incluídos é preciso que eles se integrem com seus pares e com o saber. Considera o conceito de integração polissêmico que implica em interações interpessoais, reciprocidade. Assim, é importante destacar que a integração e a inclusão fazem parte de um movimento histórico. A implementação de uma perspectiva inclusiva se dá por meio do questionamento e da superação de uma proposta integracionista. A este respeito, Machado (2008, p.37) acrescenta:

se o movimento ‘pela integração’ buscou a ‘normalização’ das pessoas consideradas deficientes, o movimento de inclusão, revisando tais conceitos, pretende a construção de uma nova sociedade, propondo mudanças na consciência e na estruturação social.

De acordo com Oliveira (2004), a educação inclusiva busca romper com a situação de exclusão e de discriminação que as pessoas com necessidades educacionais especiais vivenciam no cotidiano educacional e social; superar a

desvinculação que há entre educação comum e a educação especial e o caráter de subsistema presente nesta modalidade de ensino; a democratização do espaço escolar enfatizando a inserção dos alunos com necessidades especiais nas salas comuns e sua participação no contexto escolar global.

Oliveira (2004) usando como referencia Mrech (1998), também enfatiza as situações que não se encaixam no conceito de inclusão, a citar, a inserção das crianças com necessidades especiais na sala comum sem o acompanhamento do professor especializado; ignorar as necessidades específicas da criança acreditando que inclusão é tratar todo mundo igual; estipular um único processo de desenvolvimento, ao mesmo tempo e para todas as idades; extinguir, sem uma análise mais apurada, o atendimento de educação especial e direcionar para os professores de classe regular a responsabilidade de ensinar os alunos com necessidades especiais sem lhe oferecer um suporte técnico.

A tendência inclusiva, segundo Oliveira (2004), tem como pressuposto a educação para todos e visa romper com a discriminação e segregação dessas pessoas na escola traduzidas por meio das “classes especiais”, que funcionam como salas diferenciadas das classes consideradas “comuns”. De acordo com Stainback; Stainback (1999), a forma de organização das “classes especiais” distintas das “comuns” não permite ao aluno com necessidade especial criar sua independência e tornar-se competente, mas estimulam uma sensação irrealista de isolamento e de dependência.

Machado (2004) enfatiza que a prática da inclusão se baseia na aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa e a aprendizagem por meio de cooperação. Princípios diferentes do que tradicionalmente é consagrado nas sociedades contemporâneas competitivas. Em virtude disso, a inclusão não diz respeito somente à matrícula de alunos socialmente excluídos da escola, mas sim, representa uma mudança na mente e nos valores, uma vez que, não basta apenas receber os

excluídos, mantendo-se, em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estão supostamente “incluídos”. Sendo assim:

Não basta inserir um aluno que apresenta peculiaridades em relação aos demais na sala de aula, ignorando suas necessidades; não basta prestar atendimento especializado; é a escola de um modo geral que precisa ser questionada, a produção de saberes, as organizações pedagógicas, as concepções... Para todos, não só para aqueles que provêm da educação especial, que também deverá ser revisada; não eliminada (MACHADO, 2004, p.45).

A escola em uma perspectiva inclusiva deve contemplar os saberes e valores de todos os grupos e não de um grupo específico, bem como, deve reconhecer que não basta apenas à inserção de todo e qualquer aluno nas salas de aula, é necessário oportunizar condições de aprendizado e desenvolvimento. Conforme Carvalho (2000), a escola inclusiva pressupõe uma nova sociedade, uma escola para todos inserida em uma sociedade inclusiva onde as desigualdades não alcancem níveis abomináveis.

A Educação Inclusiva traz para o debate não só a educação especial, mas a educação em sentido amplo, a discriminação das minorias, os paradigmas da modernidade, entre outras temáticas. Para Stainback; Stainback (1999), a inclusão emerge como uma necessidade para que as nossas sociedades sejam éticas, moral e legalmente justas.

Assim, em nossa compreensão a Educação Inclusiva deve questionar as formas como a sociedade cria seus mecanismos de organização, suas formas de inclusão e exclusão. Esta discussão segundo Bianchetti (2006), é demandada e também se justifica quanto mais se tiver ciente que vivemos e produzimos em um contexto geográfico e histórico social permeado pela lógica do capital que se sustenta por mecanismos de exclusão e inclusão. Para o autor existe um fosso entre o que se propõem na legislação e o que é materializado, entre o previsto e o executado. Quando se fala em inclusão também deve se levar em consideração à existência de variadas gradações que podem se concretizar em um tipo de inclusão que exclui.

Nota-se então, que a inclusão assume ora uma posição de elemento de discurso ora ela se materializa como uma inclusão marginal, seja na escola ou na sociedade em geral, uma vez que não se disponibiliza as condições necessárias para que ela se realize em sua inteireza. Inclusão forjada no âmago da própria lógica do capital, que parte da compreensão de concebê-la de modo parcial ou precário para não comprometer sua própria manutenção.

Oliveira (2004) a partir de Casali (1997) discute esta ambigüidade presente nos conceitos de inclusão e exclusão, de um lado a inclusão entendida como um direito e a exclusão como um sinal de dominação, diz respeito à inclusão aos bens disponíveis pela sociedade em geral, por outro lado, a inclusão como dominação e a exclusão como um direito, direito de não se submeter às regras de dominação do sistema.

A problemática envolvendo a inclusão-exclusão também é discutida por Sawaia (2007). Em sua compreensão, a exclusão é um processo social complexo e contraditório que caminha para uma transmutação em inclusão social. Segundo a autora, a sociedade exclui para incluir o que demarca esta transmutação como uma *inclusão perversa* gerando um sofrimento ético-político do excluído, visto como aquele que sustenta a ordem social garantindo a funcionalidade do sistema.

Carvalho (2000) afirma que a sociedade cria os mecanismos de exclusão, ao mesmo tempo em que desenvolve as políticas assistencialistas que têm um caráter instrumental por não resolverem à natureza reprodutiva dos problemas cujos efeitos pretendem compensar, cristalizando os padrões de exclusão. A autora considera ainda, que a exclusão produz efeitos econômicos, políticos e culturais. *Econômicos*, pois se observa o círculo vicioso comum nos regimes capitalistas, valorizando o econômico em detrimento do social, em conseqüência, encontram-se na sociedade, pessoas excluídas vivendo em condições cada vez mais de dependência e pobreza; *Político*, evidenciado na qualidade da cidadania e participação dos excluídos na vida do país, resumidos a condição de massa de manobra, condição de subalternidade, sujeitos fáceis do

clientelismo e *Cultural*, por meio da supervalorização de uma cultura dominante, apesar de alguns foros de resistência, presentes na música e nas danças populares.

A educação escolar também sofre esses reflexos, uma vez que a inclusão escolar não é um processo social dissociado dos outros, para analisá-la devem se levar em consideração os mecanismos excludentes que estão presentes na sociedade e que adentram nos espaços das escolas e afetam não somente as pessoas com necessidades educacionais especiais, mas também outros grupos marginalizados. Assim, discutir na contemporaneidade o processo de inclusão nas escolas significa assumir parafraseando Skliar (2002), que em algum momento esquecemos o Outro, ao falar da educação, significa reconhecer a existência de grupos que foram e que ainda são excluídos da escola.

Reconhecemos que há pessoas que são vitimizadas na sociedade e mais particularmente na escola, em função de sua classe social, etnia, gênero e capacidades. Muitas delas sofrem processos de exclusão por conta de representações sociais negativas mobilizadas e divulgadas permitindo a legitimação de práticas excludentes. Dessa forma, torna-se salutar investigar essas representações, uma vez que elas interferem na elaboração de uma realidade social.

O paradigma da inclusão vem sendo incorporado nos nossos universos consensuais. No cotidiano da escola vem se operando os processos pelos quais ele vem passando a ser familiar, visando perder a sua novidade para tornar-se socialmente conhecido e real. Algumas discussões sobre a inclusão presente nos universos reificados, como conceitos, diretrizes políticas e pedagógicas vêm sendo inseridas nos discursos e práticas dos professores. Em todo o caso, devemos estar cômnicos de acordo com Jovchelovitch (2008), que este processo gera nos atores envolvidos fissuras, dúvidas, medos, uma vez que, “o não-familiar abala identidades e comunidades, desafia visões tradicionais e o que é tomado- como- dado. Ele propõe maneiras radicalmente novas de proceder” (JOVCHELOVITCH, 2008, p.201).

Dessa forma, intrigados em conhecer como o novo ou não familiar vêm sendo incorporado nos universos consensuais e desejando ampliar nossas inquietações ao coro de outros interessados no debate sobre a Educação Inclusiva, apresentaremos nesta seção a análise em relação às representações sociais sobre a inclusão escolar de professores de uma escola pública de Belém a partir do ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais tendo como base as seguintes temáticas: (1) As representações sociais dos professores sobre a educação inclusiva; (2) As representações sociais dos professores sobre os alunos com necessidades educacionais especiais; (3) As representações sobre os processos de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais; (4) As práticas pedagógicas dos professores (dificuldades e os avanços) e (5) Formação de professor na perspectiva da inclusão. No decorrer da análise, estabelecemos relações entre os relatos dos sujeitos da pesquisa, a fim de evidenciar os pontos comuns ou divergentes que aparecem em suas respostas. Ao final da seção, buscamos compreender as condições de produção e circulação das representações, seus processos e estados e seu estatuto epistemológico visando caracterizar a sua dinâmica construtiva.

#### **4.1. As representações sociais dos professores sobre a educação inclusiva**

Em relação a esta temática identificamos e analisamos as representações sociais dos professores sobre a educação inclusiva. A intenção é apresentar como os professores vêm mobilizando e divulgando conhecimentos na formulação de conceitos e de imagens relacionado à inclusão escolar possibilitando pensar sobre o processo de reprodução/superação de representações excludentes e construção de representações incluídas.

Reconhecemos que a inclusão não é alusiva somente às escolas, ela compreende toda a sociedade. Segundo Mittler (2003), ela diz respeito à possibilidade de cada um ter oportunidade de escolha e de autodeterminação. No que trata a

educação, significa ouvir e valorizar o que o Outro tem a dizer independentemente de sua idade ou de um rótulo, buscando superar a nossa tendência de subestimar o Outro e de superestimar as dificuldades que podem ser vivenciadas e os desapontamentos que podem vir a sofrer se “fracassarem”. Isto significa reconhecer que não é achando o que é melhor pra “eles”, que pretensamente “nós” construiremos uma sociedade inclusiva ou uma escola inclusiva.

Observamos, a necessidade de superamos as barreiras físicas e atitudinais que têm emperrado o processo de inclusão nas escolas, no qual, de acordo com Carvalho (2000), nos damos conta da relevância a ser dada à predisposição dos professores frente à diversidade, no que tange a sua compreensão das diferenças individuais, em sua aceitação e respeito, possibilitando intensificar ou remover os obstáculos existentes. É nesta compreensão que nos voltamos para a escuta das professoras das salas comuns (PSC), da sala de apoio pedagógico (PSAP) e as que atuam como itinerantes (PI) buscando revelar suas compreensões de educação inclusiva.

A professora Izabel (PSC) ancora sua representação de educação inclusiva ao *trabalho pedagógico especializado* desenvolvido com alunos com necessidades educacionais especiais considerados pelo sujeito da pesquisa como alunos especiais. Enfatiza também que somente as pessoas com formação específica nessa área devem trabalhar com esses alunos.

*A educação inclusiva deveria...deveria assim...ser as pessoas mais especializadas nessa área para trabalhar com esses alunos especiais porque nós não temos curso nenhum (IZABEL-PSC).*

Para Carvalho (2000), a expressão educação inclusiva deve ser compreendida como um paradigma de mudanças necessárias, entretanto ela ainda está relacionada aos alunos com necessidades especiais que sofrem a resistência dos professores por considerá-los como alunado de um outro subsistema cuja competência é dos especialistas em alunos “diferentes”.

Percebemos que Olga, Márcia e Andrea, professoras da sala comum, também compartilham com Izabel- PSC sua visão de educação inclusiva relacionada ao trabalho pedagógico com os alunos considerados especiais e a compreensão que estes alunos requerem a presença de profissionais especializados devido uma “provável” competência pedagógica ausente nos demais professores em saber lidar com as suposta especificidades destes alunos.

Olga-PSC, ao mesmo tempo em que reforça esta compreensão acaba revelando um posicionamento contrário à educação inclusiva por considerá-la como uma estratégia do governo desastrosa para diminuir o quadro de funcionários e seus salários que tirou “os professores capacitados” para trabalhar com as “crianças de inclusão” e as colocou em uma sala com os ditos “normais”.

Para esse sujeito, a inclusão foi uma maneira conveniente para justificar cortes orçamentários que se traduziu na introdução de alunos com deficiência no ensino regular sem existir concomitantemente um apoio para os professores e alunos. Há também para Olga-PSC a distinção entre os alunos ditos “normais” e os alunos de inclusão e a compreensão de que o professor especialista é o professor capacitado. Ao contrário do que pensa o sujeito da pesquisa, Stainback; Stainback, (1999) afirmam:

A inclusão não é, nem se deve tornar, uma maneira conveniente de justificar cortes orçamentários que podem pôr em risco a provisão de serviços essenciais. A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes do ensino regular sem apoio para professores e alunos (p.30).

Ao representar a educação inclusiva como *estratégia impositiva do governo*, Olga-PSC, destacou de forma crítica, ainda, as supostas perdas para os professores das turmas especiais e o acúmulo de tarefas para os professores das salas comuns.

*....O governo tinha que acabar com isso. Vamos acabar com essa inclusão, vamos dar de Cezar o que é de Cezar. Vamos separar o joio do trigo [...] Os professores deveriam ter dado um não para o governo, temos que trabalhar com os ditos normais, eu me formei pra trabalhar com os ditos normais (OLGA-PSC).*



Observamos no relato de Olga-PSC, a compreensão de educação para os que se encaixam em um suposto padrão de normalidade distinto dos que se desviam dele a partir de um preceito eugênico. De acordo com Oliveira (2004) a eugenia por meio do controle da reprodução visa seres humanos normais, capazes e construtores do progresso material e moral de sua espécie. Neste contexto de eugenia, os doentes, as pessoas com diferenças de capacidades, os mendigos, entre outros, são vistos como inferiores e incluídos em um grupo de homens que a sociedade não deseja.

Para Rodrigues (2007), isto revela uma tendência do discurso racionalista moderno que não compreende o ser humano como um ser de alteridade, reduzida a uma racionalidade cognitivo-instrumental vê o homem de modo coisificado. Isso explica a existência de um discurso que reduz o ser humano a uma condição de objeto, aquele corpo deficiente e doente que precisa ser ajustado, tratado e/ou curado.

Percebemos pelo relato de Olga-PSC, que o sujeito mantém um olhar de segregação aos que não se encaixam nos padrões convencionais de normalidade e evidencia uma visão pessimista e descrente sobre a educação inclusiva, que é percebida como jogo político e de modo negativo, além de enfatizar uma formação acadêmica voltada para um suposto alunado homogêneo que na verdade não existe, pois requer um constante ajustamento diante das singularidades dos alunos em geral.

Observamos, assim, que Izabel-PSC e Olga-PSC apresentam concepções sobre a educação inclusiva muito atrelada ao profissional da educação, focando suas dificuldades, principalmente no que diz respeito à formação acadêmica, reforçando o paradigma médico da deficiência que sugere a ação de especialistas, supostamente os mais indicados para atender esses alunos visto como distintos dos ditos normais. Para Carvalho (2000), neste tipo de modelo, a deficiência se confunde com patologia e as limitações que dela decorrem são impeditivas de uma vida “normal” em sociedade.

Izabel-PSC, diferentemente de Olga-PSC, apresenta uma maior aceitação pelo paradigma da inclusão quando enfatiza os benefícios que ele pode propiciar ao aluno com necessidades educacionais especiais.

*Não pode tirar o aluno porque ele é um aluno especial, entendeu? Do meio dos outros. E eles têm que...como é a gente diz..., fazer amizade, estar com os outros, conversar, fazer tudo o que os outros fazem, entendeu? A gente não pode isolar esse tipo de aluno, separar numa sala separado, botar em uma sala separada, só pra eles, não. Eu acho que isso é legal eles estarem no meio dos outros (IZABEL-PSC).*

Andrea-PSC também revela uma aceitação pelo paradigma da inclusão e na apresentação de seu conceito traz outro significado como uma postura que deve envolver toda a comunidade escolar por perceber que a grande parte da responsabilidade pelo sucesso da inclusão nas escolas é transferida para o professor. Entretanto, focaliza somente a questão da inclusão do aluno surdo ao enfatizar a necessidade do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS por toda comunidade escolar.

*Educação inclusiva para mim é todos na escola efetivamente fazendo a sua parte para que essa inclusão aconteça, não adianta só aqui o professor se comunicar em LIBRAS, chegar lá na copa, na secretaria, o aluno quer resolver um problema e não consegue porque as pessoas da secretaria não conhecem LIBRAS, não sabem falar, pessoal da copa a mesma coisa. Vão ter que chamar uma pessoa que entenda mais ou menos, que possa fazer a comunicação (ANDREA-PSC).*

A educação inclusiva para Andrea-PSC pode ser representada como uma *postura de comprometimento de toda escola* no sentido de oportunizar relações democráticas, entretanto, é reducionista por enfatizar somente a inclusão do aluno surdo. O Olhar é para a prática da inclusão, que deve ser realizada por meio de ações democráticas.

Para Márcia-PSC, a educação inclusiva é representada como *integração*, no sentido de incluir os alunos considerados especiais na turma regular. Assim, como os demais sujeitos também se refere à inclusão escolar de alunos considerados especiais que a considera como “colocar o aluno especial integrado com o aluno da turma regular”. E acrescenta: “eu acho que é a integração, integrar o aluno fazer com que ele se sinta normal igual aos outros”.

Na sua compreensão de inclusão, Márcia-PSC enfatiza que o aluno com necessidades especiais deve se sentir “igual aos outros alunos”. Entretanto, alguns autores como Machado (2008) defende que a escola inclusiva só poderá avançar quando a sua prática se basear na aceitação das diferenças individuais, na valorização de cada pessoa e na aprendizagem por meio da cooperação.

Segundo Oliveira (2004; 2007), não está claro para um número significativo de professores que a inclusão se difere da integração em termos de pressupostos teóricos e de ações educativas. Observamos, em nossa pesquisa, que a educação inclusiva, bem como o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, é uma temática que ainda está se familiarizando na escola, existindo certo conhecimento teórico sobre o paradigma da integração, mas pouco conhecimento sobre a inclusão. Andrea-PSC, em sua fala, explica detalhadamente sobre a integração, mas quando se refere à inclusão emitiu apenas conceito de valor, que foi boa para os professores da sala especial quanto da comum, mas não define o que consiste a inclusão, nem tão pouco justifica porque é boa para os professores.

*Na integração o aluno não fazia parte da sala regular, com os outros alunos, eles tinham uma sala própria para eles, uma sala especial e tinha um momento que ele era retirado da sala para ser atendido por uma professora, que não era daqui, vinha de outro lugar, de uma escola especializada, se eu não me engano do DEES, antigamente e vinha fazer um trabalho, mas não tão efetivo. Com a inclusão foi bom tanto para o professor da sala especial quanto para o professor da sala de aula regular, para aqueles que gostam também, para aqueles que querem, pra quem não gosta continua a mesma coisa, os surdos estão ali, simplesmente por estar (ANDREA-PSC).*

Observamos em Íris-PSC, que a educação inclusiva apresenta uma concepção mais abrangente, como uma forma de educação que envolve todos os alunos, tendo eles ou não uma necessidade educacional especial. Representa a educação inclusiva como uma *linguagem atual falada por toda humanidade*, e que também diz respeito à inclusão escolar. Acrescenta que a educação inclusiva não se refere somente às crianças com necessidades especiais, mas envolve todas as pessoas.

*A humanidade toda está falando com essa linguagem, não é só aqui na escola, em Belém, no Pará, no Brasil, é no mundo todo, todo mundo falando isso [...] Eu não vejo essa educação inclusiva só para crianças com necessidades especiais, porque eu acho que essa inclusão deve envolver a todos, todas as pessoas [...] A gente tem muito lugar ainda pra ser incluído, todo mundo, todo ser humano, tem direito de ser incluído em algum lugar, em alguma coisa (IRIS-PSC).*

Percebemos, também, certa insegurança por parte de alguns sujeitos para expor um conceito relacionado à educação inclusiva:

*Eu não sei bem o que significa essa educação inclusiva! Há pouco tempo que eu estou trabalhando com esse tipo de aluno. Eu sei que ela exige um trabalho diferenciado com esses alunos, prestar mais atenção pra eles. Eles estão e você precisa estar todo tempo se voltando pra eles (IZABEL-PSC).*

*Olha, na realidade sabe o que acontece? É que a gente sempre trabalhou com os alunos normais, e quando entrou essa educação inclusiva, nós ficamos de pé e mão amarrados, quer dizer, que a gente fica sem saber até se expressar, muitas das vezes, né. Fica confusa, há uma confusão! (OLGA-PSC).*

Essas falas revelam um discurso confuso em relação à educação inclusiva. Suscitam assim, a necessidade de um esclarecimento conceitual para que as professoras tenham uma melhor compreensão sobre a educação inclusiva e sobre o processo de inclusão escolar. Notamos nos sujeitos da pesquisa, exceto em Íris-SI, que há uma forma de representar a educação inclusiva que reforça um entendimento, ainda muito comum entre os professores, que esta educação diz respeito somente aos alunos com necessidades educacionais especiais e aos professores da educação especial. As professoras itinerantes reconhecem a necessidade de superar essa compreensão.

*É inclusão de um modo bem abrangente. A inclusão de um modo geral, o nosso aluno que é carente e que às vezes ele é excluído do meio, da sala de aula porque ele não tem isso, porque ele não pode aquilo, então eu acho que inclusão é tudo isso, uma coisa muito globalizada (RAFAELA-PI).*

*Quando se fala inclusão, ou quando a gente pergunta para o professor: “o que você entende por inclusão?” O que é dito é isso: “ah! inclusão não é só colocar o aluno dentro da sala? Não é trabalhar de forma diferenciada?”. Pra mim a questão de só incluir, é excluir (MAURA-PI).*

As professoras itinerantes trazem para discussão algumas dúvidas que emergem no cotidiano da escola sobre a educação inclusiva que nos revela diferentes processos de inclusão, a inclusão que se vincula dialeticamente a exclusão, retratada na simples inserção dos alunos na sala de aula sem atentar para suas especificidades pedagógicas, a inclusão que inclui segregando e excluindo por meio de práticas pedagógicas que inferiorizam os alunos segundo critérios de normalidade e rendimento escolar e uma inclusão que supera a exclusão buscando envolver todos os alunos independentes de suas diferenças étnicas, de gênero, social, de capacidade, entre outras.

Sendo assim, nos vemos diante do desafio de não reforçarmos uma compreensão restrita de que as escolas e conseqüentemente as salas inclusivas são as que apresentam alunos ditos normais e especiais em um mesmo espaço físico. Sobre esta situação, Mittler (2003), pondera:

a inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo "necessidades educacionais especiais" (MITTLER, 2003, p.16).

Historicamente a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios invasivos do desenvolvimento, além das pessoas super dotadas e a educação regular para os alunos considerados normais e que cada uma delas detentora de um arcabouço teórico exclusivo. A educação inclusiva vem buscando romper com esta fragmentação/dicotomia imposta historicamente pautada na idéia de que haveria uma escola para os alunos normais, a escola regular e uma escola especial para os alunos deficientes (CARVALHO, 2000).

Essa compreensão ainda repercute entre algumas professoras que associam também a educação especial à educação inclusiva e os alunos com necessidades

educacionais especiais como os alunos da inclusão, bem como, a compreensão de que deve haver um profissional especializado para lidar com este alunado. Observamos esta situação, principalmente entre as professoras da sala comum. Muitas se incluem em um grupo de profissionais que se sentem despreparados para lidar com as dificuldades de aprendizagem atribuídas aos alunos considerados especiais.

Sendo assim, é importante destacar que os conhecimentos relacionados aos alunos em situação de deficiência, altas habilidades e, de modo geral, aos alunos com necessidades educacionais especiais não é de domínio exclusivo dos especialistas, como muitos professores ainda pensam. A educação inclusiva não é sinônima de educação especial, apesar de ser por ela que a inclusão vem sendo debatida. É necessário que estes conhecimentos sejam apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, bem como, é importante compreender que o especial, e muito menos o inclusivo, seja um ensino distinto direcionado a um tipo de alunado.

A forma como os professores representam a educação inclusiva nos leva a questionar a sua implementação nas escolas. De acordo com Beyer (2005), há uma particularidade na experiência brasileira da integração ou inclusão que reside no fato de que a sua história não se assentou sobre a iniciativa de pais, familiares e escolas, ao contrário, ela foi articulada por estudiosos da área e técnicos de secretarias, levando muitos professores a associá-lo como algo imposto, como demonstra o relato de Simone-PSAP:

*Eu vejo a educação inclusiva como uma necessidade, que já era pra ter começado há muito tempo, mas graças a Deus que já iniciou, apesar de como veio, que veio como uma imposição (SIMONE-PSAP).*

Ainda de acordo com Beyer (2005), a experiência que ele denomina de *integração ou inclusão escolar* ao invés de ter se constituído como um movimento gradativo de decisões conjuntas ente pais e educadores revertendo em ações de implementação e adaptação nas escolas e dos professores na direção de um projeto inclusivo, houve outro movimento, deslocado das bases para o topo. Foram definidas as diretrizes político-pedagógicas da educação inclusiva sem atentar para o que já

existia de concreto nas escolas. Esta talvez seria uma forma de compreender o porquê de algumas representações da inclusão como um processo imposto de cima para baixo repercutindo nos entraves e na morosidade de sua implementação efetiva nas escolas.

Os professores, além de expressarem seus conceitos em relação à inclusão, descreveram também as supostas imagens representativas que revelam diferentes concepções de inclusão. As imagens apresentadas podem ser classificadas em seis tipos:

No primeiro, uma *imagem egocêntrica* centrada no professor, nas suas dificuldades, as conseqüências sentidas como negativas na sua vida pessoal e profissional.

*...Olha, eu era uma garotinha, era uma coisa linda, hoje eu estou uma velha, um abacaxi de caroço. O governo faz vista grossa, faz vista grossa, coloca, mistura tudo, o professor que dê o jeito dele, "vai, vai, mistura tudinho, põem isso aí mesmo, o professor vai receber só isso mesmo e pronto" (OLGA-PSC).*

Olga-PSC relaciona a educação inclusiva a uma prática pedagógica exaustiva, desgastante que a fez envelhecer. Revela certa desmotivação em conta das condições em que trabalha, o baixo salário e a desvalorização de sua profissão do magistério. A sua representação sobre educação inclusiva revela impressões negativas por acreditar que esta forma de educação tem agravado as tarefas pedagógicas em sala de aula, sendo do governo a responsabilidade dessa situação.

No segundo, uma *imagem altruísta* centrada nas potencialidades do professor em buscar melhorar em sua prática pedagógica:

*Quando fala educação inclusiva vem na minha cabeça uma imagem assim...eu procurando, procurando uma melhora, melhorar mais, muito mais ainda (IZABEL-PSC).*

Izabel-PSC se vê pela inclusão procurando melhorar como pessoa humana. A inclusão possibilita-lhe um olhar para si próprio e uma abertura para o outro, outros

conceitos e práticas, em uma posição de aprendiz. Assim, nas imagens altruístas se identificam os que acreditam na inclusão e nas egocêntricas os que professam as impossibilidades e fazem apologia a não implicação.

Ainda nas imagens objetivadas na pessoa do docente, acrescentamos a *de crítica social*, quando os professores descrevem que na inclusão há situações em que ele sofre processos de vitimação na escola e na sociedade em geral, por ser da educação especial. Relatam situações em que são constrangidos, desacreditados e discriminados, como podemos perceber a seguir:

*Quando eu entrei aqui pra trabalhar com a educação especial, fui lancha e uma professora de história falou: “oi professora? Você que é a professora que trabalha com alunos doidos?”. Ai eu disse: “não, eu não trabalho com aluno doido”, ela respondeu: “Ah, vem dizer que o M não é doido?”. “Não, o M não é doido, ele tem uma síndrome, um déficit cognitivo, mas ele não é doido” e ela continuou: “ah pra mim tudo isso é uma salada só, pra mim todos são doidos”. Eu falei pra ela: “Pra mim, eu acho que doida é você” (...) Eu disse: “Pois é, você falou com a pessoa errada. Eu não trabalho com pessoas doidas, sou professora da educação especial, eu trabalho com alunos com necessidades especiais, dou apoio pedagógico e não tenho nenhum aluno doido, nenhum deles é doido” (ANA-PSC).*

Na quarta, uma *imagem afetiva*, destacando-se a ajuda e a união cujo olhar é para o outro que sofre pela exclusão e segregação social.

*Quando se fala inclusiva, eu vejo assim, pessoas que precisam de ajuda (ANDREA-PSC).*

*A imagem que eu tenho seria de duas mãos entrelaçadas, a idéia de união (MÁRCIA-PSC).*

*Pra mim a imagem seria a de um coração, amor. Por que amor? Porque aceita tudo, é a questão da aceitação (ANA-PSC).*

Andrea-PSC compreende em uma perspectiva assistencialista que a educação inclusiva está relacionada a pessoas que precisam de ajuda por entender que sofrem processo de exclusão social. Márcia-PSC descreve a imagem das mãos entrelaçadas, enfatizando a necessidade da união, em uma perspectiva humanista,



para o desenvolvimento da educação inclusiva. Aponta, neste sentido, a necessidade da solidariedade de unir forças para superar a exclusão escolar.

As *imagens afetivas* dizem respeito ao aluno. Neste tipo de imagem o destaque é para as relações fundamentadas na amizade, no sentimento, na afetividade, sem problematizar as relações de poder. A análise destas imagens revela a necessidade de atentarmos para os processos generosos de inclusão que esconde redes ideológicas de homogeneização.

Na quinta, uma imagem de um *processo institucional*, que está engatinhando. Íris- PSC aponta que já houve alguns avanços, entretanto, ainda há muito que se conquistar. Simone- PSAP afirma que foi algo imposto e que atualmente está aceito e realizado.

*Pra mim, a imagem que eu tenho é que ela está engatinhando, eu acho que ainda tem muita coisa pra fazer, já tem muita coisa conquistada, mas a gente vê que ainda falta muito (IRIS-PSC).*

*O primeiro momento foi uma imposição e que a gente ainda está engatinhando. No primeiro momento foi assim, jogado, é necessário, então todo mundo assumiu, peguem todos, é seu e vejam o que fazem, o que podem fazer. Esse foi o primeiro momento, o segundo momento, eu vejo assim, que mesmo sendo uma necessidade que foi imposta, muita gente já está abraçando (SIMONE-PSAP).*

Simone-PSAP consegue descrever dois momentos, o momento que ela percebe a inclusão nas escolas como um ato de imposição e posteriormente como algo que criou um sentimento de pertença entre os professores, fazendo-os assumirem uma responsabilidade neste processo. Rafaela-PI compartilha com Izabel-PSC, a imagem relacionada à necessidade do aprendizado.

As imagens da inclusão como *processo institucional* dizem respeito à escola, como espaço que representa a prática da inclusão e/ou exclusão social. Os professores são compreendidos como atores deste processo e conseqüentemente devem compartilhar a responsabilidade pela inclusão de todos os alunos. Para isso, deve se

garantir, no mínimo, que nenhum profissional seja excluído de ser capacitado para a inclusão. A este respeito acrescenta Martins (2008, p.21):

Não existe, porém, uma *receita* a ser seguida. É importante que o professor seja apoiado e orientado, no cotidiano escolar, de maneira a ser capaz de refletir de maneira crítica e constante sobre sua prática, com base em recursos teóricos e metodológicos, a fim de recriá-la constantemente. Esta reflexão não deve se restringir apenas a uma teorização para compreender e explicar a prática, mas ser efetivamente crítica, de forma que - sempre que necessário - seja capaz de reformular e recriar a realidade vivenciada em classe.

A sexta, há uma *imagem de totalidade*, relacionada à educação para todos.

*A imagem que eu tenho é de uma inclusão como um todo, não só do aluno especial, mas também do índio, do negro, do pobre, todos. Eu falo todos, quando penso em educação inclusiva (MAURA-PI).*

*Eu acho que é isso, não é só os surdos, só os cegos, só o síndrome de down, são todos os nossos alunos, no geral. Às vezes a gente vê alunos que não sabe e você vê depois que é um problema familiar, ninguém liga, ninguém cuida, aí a professora também não sabe como lidar, deixa ele pra lá (RAFAELA-SR).*

Na *inclusão como totalidade*, a compreensão de inclusão supera o espaço da escola e alcança a sociedade, como um todo, e nos coloca, diante da nossa interdependência, algo que em nossa sociedade raramente é vista com um valor, antes, é olhada de modo negativo, porém é o que nos leva ao reconhecimento do valor do outro, ao enfrentamento de problemas e a somar as forças para buscar soluções (PIRES, 2008).

As imagens dos professores indicam que a educação inclusiva é um processo que precisa ser compreendido e valorizado na escola. Concordamos com Mittler (2003), que considera que:

a rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque, subjacente à sua filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim celebra-se a diversidade. (p.36)

Assim, a inclusão não pode ser traduzida meramente como um cumprimento da obrigatoriedade de matricular e garantir o acesso, sem se preocupar em criar uma compreensão na escola acerca do reconhecimento do outro em sua alteridade. Os relatos dos sujeitos evidenciam que a educação inclusiva vem gerando na escola um movimento de reorientação de concepções e de imagens. Este movimento gera certas fraturas principalmente porque a “norma” escolar não foi pensada e desenvolvida para a colher a diversidade dos indivíduos, mas sim, a integração passiva, a padronização.

#### **4.2- As representações sociais dos professores sobre os alunos com necessidades educacionais especiais**

Nesta temática apresentaremos as representações dos professores sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. A conceituação e a pertinência de usar ou não a expressão necessidades educacionais especiais tem sido objeto de muita polêmica e pouco consenso.

Autores como Mittler (2003) questiona se avançaremos em rumo a sistemas mais inclusivos se continuamos a falar sobre “necessidades educacionais especiais”. Segundo o autor, devemos ter cuidado com o uso constante de palavras que criam ou mantêm um modo de pensar que perpetua a segregação exatamente em um momento que buscamos nos mover para sistemas educacionais e sociedades mais inclusivas. Sendo assim, questiona inicialmente o uso da palavra “especial”, considerando como um anacronismo, bem como, algo discriminatório. Compreende que alunos são considerados especiais porque o sistema educacional não está conseguindo responder as suas necessidades. Somando a esta compreensão Carvalho (2000, p.17) enfatiza que:

especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são os procedimentos de ensino; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem. Com esse enfoque temos procurado pensar no especial da educação, parecendo-nos mais recomendável do que atribuir esta característica ao alunado.

Para Mittler (2003, p.32) o desafio da inclusão é focar a reestruturação do sistema para que ele possa responder a grande variedade de necessidades especiais “logo, devemos encontrar palavras que impeçam a rotulação das crianças, ao mesmo tempo que enfatizem os desafios do sistema”. Ainda segundo o autor, as definições legislativas de necessidades assumem uma compreensão de que há crianças que requerem um serviço diferenciado, daquele que está “disponível”, de modo geral, nas escolas.

Em uma linha similar de entendimento, Carvalho (2000), afirma que faltam clareza e precisão na expressão necessidades educacionais especiais. No âmbito educacional escolar estabeleceu-se uma ligação entre necessidades educacionais especiais e a deficiência, embora considere que todos os alunos, indiscriminadamente, sentem e manifestam necessidades especiais, mesmo que temporariamente. Em suas palavras:

A imprecisão e a abrangência da expressão, associada á nossa forte tendência de medicalização da educação, tem expandido o número de alunos que se encaixam na categoria de necessidades educacionais especiais, passando à condição de deficientes, circunstancialmente produzidos (CARVALHO, 2000, p.38).

Devemos reconhecer que a expressão necessidades educacionais especiais emerge como uma tentativa de evitar os estigmas presentes nas expressões que a antecederam, a citar *excepcionais*, *pessoas portadoras de deficiência*, *pessoas com deficiência*, entre outros. Entretanto, não fugimos da classificação e neste processo corremos o risco de estigmatizar, segregar e excluir, principalmente quando recorremos a conceitos e imagens que manifestam compreensões deturpadas sobre as diferenças das pessoas.

Nesta compreensão percebemos que as expressões não se resumem a uma simples questão de nomenclatura. Toda e qualquer expressão ativa um universo de significados que irão compor as representações sociais. Estas se mobilizam e circulam no universo consensual e nos direcionam ao aparentemente visível e ao aparentemente normal, por meio dos nossos sistemas cognitivos ajustados, usando de seu caráter

convencional e prescritivo exercendo nas pessoas uma autonomia e uma pressão as quais, mesmo estando conscientes de que são apenas ideias, acabam se afirmando devido o peso da história, dos costumes e do conteúdo cumulativo como realidades inquestionáveis.

Por conseguinte, utilizaremos a expressão necessidades educacionais especiais como um estímulo narrativo para nos aproximar do universo representacional dos sujeitos da pesquisa buscando revelar como a compreensão desta expressão pode orientar os comportamentos e atitudes destes professores.

Izabel-PSC expressa sua concepção de alunos com necessidades educacionais especiais como *alunos especiais que devem ser vistos como um aluno normal*:

*Eu sempre penso assim, se eles são alunos especiais, com necessidades especiais e botaram eles juntos com os alunos normais então, a gente tem tudo pra ver, pra fazer com que esses alunos se achem normais, porque ele é igual aos outros, eu trato eles assim (Izabel-PSC).*

A normalidade emerge como um parâmetro de diferença. É necessário ser normal igual aos outros para fazer parte da comunidade escolar e ser compreendido como tal. A forma como Izabel-PSC representa os alunos como especiais usando como referência ditos “normais” mostra a sua tentativa de se acertar com o desconhecido, essa seria a mais importante função de toda representação, como explica Jovchelovitch (2008):

a mais importante função de toda representação é lidar com o desconhecido e tornar o não-familiar familiar. As representações constroem a ponte que lida com a distância entre os atores sociais e objeto –mundo criando sentidos, ferramentas e entendimentos que o domesticam e o tornam conhecido. Elas criam familiaridades e respondem a antigas e profundas necessidades de sentir em casa no mundo (p.191).

Por meio das representações nós buscamos imprimir no outro uma suposta identidade para ser reconhecido e divulgado. Segundo Jovchelovitch (2008), ao tentarmos tornar familiar o não-familiar, pelos processos de reconhecimentos, as

representações preenchem sua função de identidade. Assim, Izabel-PSC acrescenta que os alunos com necessidades especiais são aqueles que “não se dão com muita zoada não, onde tem muita zoada e muito barulho, eles têm mais dificuldades”.

Esta busca de se acertar com o desconhecido é um processo dinâmico e também contraditório que expressa o próprio contexto social que o engendra. Apesar de Izabel-PSC enfatizar a necessidade de pensar todos os alunos como “iguais”, há situações em que ela destaca e singulariza o aluno com necessidade educacional especial. Podemos perceber isso quando ela representa o aluno autista: “Esses alunos aqui, não é só um tipo, e pelo pouco que eu conheço eles são alunos que não se acostumam muito com zoada, muita correria, é por isso que ele não se dá com os outros alunos”.

Pelo relato de Izabel-PSC, podemos identificar que na sua representação sobre o aluno com necessidade educacional especial, ela faz referência à atitude pessoal, como um *aluno que não gosta de barulho por isso não se relaciona com os outros alunos ditos “normais”*. Esta representação revela uma imagem de *crítica comportamental* e acaba demonstrando que a sua não inclusão é em virtude da sua condição pessoal anti-social.

Para Schiling (2008, p.17), tentamos corresponder à lógica racionalista por meio da classificação. Entretanto, neste mesmo esforço geramos os campos de ambigüidade e caos. “Afim de contas, o bom aluno, comportado, que fala pouco é ‘normal’? Ou será um aluno ‘deprimido’? O garoto levado, cheio de vitalidade e alegria não será um ‘hiperativo’?”. Na pesquisa observamos o esforço de classificação para divulgar uma pretensa ideia de que, por exemplo, o aluno autista é aquele que não se relaciona com os outros e os alunos “danados” como hiperativos:

*Da tarde são três, aí eles chegam perto de mim me alisam, aquela coisa, eu brigo muito com o aluno D, dizem que ele é hiperativo, mas eu gosto deles, não tenho nada contra eles. Me dou bem com eles. O aluno D é hiperativo porque eu sempre ouço falar, todo mundo fala que ele é hiperativo. Se já falaram do aluno A eu não me lembro, porque eu sou muito esquecida*

*porque tem vários tipos. Da aluna B é um, do aluno A é outro, do aluno D é outro. Eu só me lembro bem do aluno D, porque ele é o mais danado. O aluno D é o que chama mais atenção (IZABEL-PSC).*

Para Olga-PSC, o aluno com necessidade educacional especial é identificado como um *aluno “incluso”, mas indisciplinado* e que de forma antiética dá *maus exemplos para os outros alunos*:

*Eu tenho três alunos inclusos, eu tenho um deficiente mental, eu tenho um mongolóide, o que tem síndrome de down, e eu tenho um que tem nanismo, mas todos dão trabalho. Quando eles três começam a atrapalhar a aula, começam a bagunçar, aí os outros, ditos normais, querem fazer a mesma coisa que eles fazem, aí eles dizem: “ah, ele tem direito porque eu não tenho?, se ele faz então eu faço”, ainda tem isso (OLGA-PSC).*

A palavra “incluso” associada aos alunos com necessidades educacionais especiais acaba se configurando como um rótulo, um vez que nela estão contidas uma série de manifestações que emergem como fissuras e rupturas do vínculo social. A partir do momento em que se apontam essas manifestações em um determinado grupo de indivíduos contribui-se para a definição de um estigma, ou seja, a cicatriz que os marca, os classifica e os fazem serem identificados dentro de uma categoria social preestabelecida, a dos maus alunos.

Andrea-PSC recorre, assim como Izabel-PSC, ao parâmetro de normalidade com viés clínico-médico como eixo de sua representação sobre os alunos com necessidade educacional especial. No seu entendimento eles são:

*normais, são pessoas como nós, apenas eles têm uma deficiência, uma diferença, algum impedimento de alguma coisa que precisa ser trabalhado lentamente para ele poder avançar. Eles podem fazer tudo que um normal pode fazer. Mas pra mim, é um ser humano normal, pena precisem de um modo diferente de ser ensinado, entendeu? De aprenderem (ANDREA-PSC).*

Observamos que Andrea- PSC, apesar de considerá-los “normais” reforça uma compreensão de que os alunos com necessidades educacionais especiais são diferentes. Por conta disso, eles requererem um tipo de trabalho lento pra que eles possam avançar no seu desenvolvimento. A promoção de práticas pedagógicas que

considere as especificidades dos alunos é compreendida sob uma lógica assistencialista e não como um direito. Observamos, durante a pesquisa que muitas das dificuldades dos alunos não estão relacionadas aos conteúdos, mas aos meios com os quais o sistema educativo conta para ensiná-los.

Andrea-PSC, enfatiza que a normalidade é um atributo que caracteriza o ser humano independente de sua condição pessoal, porém também destaca o que diferencia os alunos considerados especiais dos outros seres humanos, a “diferença”, compreendida como identidade e não como alteridade.

Oliveira (2004, p.129) explica que o discurso e as representações sobre a “diferença” das pessoas com necessidades especiais trazem a marca de nossa colonização européia, a visão etnocêntrica de mundo que tem como eixo de referência o modelo eurocêntrico construído em torno do “comprometimento” físico ou mental em uma perspectiva polarizada e excludente; o ser x o não ser, o pertencimento e o não pertencimento ao “gênero do ouro” e a normalidade x anormalidade. “Há uma homogeneização compreendida pela afirmação de que o “ser” o “eu” e o que é “normal”, se constitui no “mesmo” e a sua negação, o “não ser”, o “anormal” e o “diferente”, no “outro””.

Segundo a autora esses discursos são de naturalidade e de normalidade moral que tem como fundamento o princípio de identidade, que se constitui na relação identidade-diferença construída de modo negativo, em função do referencial identitário estabelecido. A *identidade como diferença* é forjada em meio a uma compreensão da diferença que ora se manifesta por um caráter negativo, associada à enfermidade mental e à anormalidade; ora por um caráter axiológico-maniqueísta, que apresenta a normalidade com significação positiva (o correto, o bom e o belo) versus a anormalidade, com representação negativa (o incorreto, o mal e o feio). Sendo assim, a “diferença” legitima a exclusão social das pessoas que apresentam necessidades especiais, uma vez que ela o difere dos “normais”. Esta “diferença” também caracteriza uma suposta condição de *inutilidade e incapacidade de aprendizado*, como podemos



observar na representação de Olga-PSC sobre os seus alunos com necessidade educacional especial:

*Tem o autista que o mundo é só dele, fazem aquele mundo só pra ele. Tem o mongolóide, que é o síndrome de down já brincam muito, tem muito essa parte da brincadeira e já os estudos eles deixam de lado, eles sempre abandonam, o caderno fica em branco praticamente, se ele pega um brinquedo, ele só se dedica aquele brinquedo, os estudos ficam de lado, devido a síndrome. Cada um apresenta um tipo, uma qualidade, um aprendizado diferente (OLGA-PSC).*

Neste sentido, as “diferenças” das deficiências são demarcadas por traços identitários que limitam o outro. De acordo com Lima (2008), a diferença é um atributo da humanidade, logo não pode ser quantificada, comparada em mais ou menos diferença, em maiores ou menores. A diferença não serve para comparar os seres humanos mas sim para identificá-los como tais.

Também observamos em Olga-PSC, a representação do estudo no modelo educacional tradicional, quando se refere que os estudos ficam de lado quando a criança com síndrome de dawn se dedica ao brinquedo. Este modelo educacional é compreendido como anti-dialógico, autoritário, no qual o educador se impõe de modo intolerante aos educandos, absolutizando a ignorância ao supor que, o educador é o que sabe e o educando é o que não sabe. O ensino é meritocrático e conteudista não possibilitando aberturas para as atividades que envolvam a corporeidade e a ludicidade.

Em contraposição à diferença como identidade, que tem como horizonte um sistema identitário, Oliveira (2008) discute a *diferença como alteridade* que significa conceber uma outra forma de pensar o Outro, que não é o outro no mesmo, nem a partir do mesmo, mas sim diante do mesmo, o outro como um ser distinto e não idêntico.

Cada ser humano é sempre distinto, sua existência real é como ‘Outro’, como exterioridade e alteridade. Desta forma, o horizonte não é o ‘Ser’ identitário e sim o Outro como outro, rompendo a unicidade do mesmo e apontando para um novo conceito de identidade, dinâmico, processual, histórico e cultural, que supõe um sujeito ativo, capaz de constituir-se a si mesmo nas suas relações intersubjetivas, sociais e históricas (OLIVEIRA, 2008, p.75).

Observamos na pesquisa que há entre os professores compreensões distintas sobre a diferença. Ana- PSAP, enfatiza que na inclusão “não há diferença. Então na inclusão, todos são iguais”. Entretanto, ao lhe perguntarmos o que a levava a afirmar que na inclusão não há diferenças, ela esclareceu: “não deve haver diferença entre os ditos normais e os alunos especiais”, significando que na educação inclusiva deve se levar em consideração todos os indivíduos, independentes de sua diferença. Entretanto, isto não significa tratar todos os indivíduos como iguais, desconsiderar a sua diferença.

Via de regra as diferenças são olhadas de modo negativo. As diferenças, nesta perspectiva, são vistas como produtoras de valores diferentes entre as pessoas, algo peculiar em uma sociedade meritocrática. Há necessidade de se olhar a igualdade em termos sociais e as diferenças individuais e culturais.

Segundo Oliveira (2004), Rodrigues (2007), Souza; Góes (2006), os que não se encaixam nos padrões dominantes da sociedade, em virtude de suas diferenças, entre elas, de capacidade, de saúde e estética, entre outras, tem a sua voz negada mediante um discurso de exclusão que legitima uns em detrimentos dos outros. Esta situação pode ser interpretada a partir do pensamento de Moscovici (2003), quando afirma que na busca de instabilidade transferimos o que nos perturba, o incomum a um contexto comum; situamos o desconhecido em uma categoria conhecida. Assim, não buscamos conhecer os indivíduos, nem tentamos compreendê-los. “Antes de ver e ouvir a pessoa nós já a julgamos; nos já a classificamos e criamos uma imagem dela” (MOSCOVICI, 2003, p.58). O nosso esforço é de reconhecimento, isto é, de descobrir que tipo de pessoa ela é, em que categoria ela pertence e assim por diante.

Percebemos em Íris- PSC que ela tenta romper com a idéia de que os alunos com necessidades educacionais especiais possuem uma identidade fixa, como um sujeito incapaz de aprender e se desenvolver. Apresenta uma concepção de aluno com necessidades educacionais especiais como *um ser diferente em sua alteridade*. Em sua

compreensão todos nós somos especiais e em algum momento de nossas vidas apresentaremos certas necessidades, sejam elas, físicas ou afetivas.

*Eu acho que todo mundo é especial. Todos os meus alunos têm uma necessidade, tem alunos que tem uma necessidade especial física. Eu tenho alunos que tem uma necessidade especial física, e também tenho os que têm uma necessidade relacionada ao coração, pessoas que não são amadas, que têm dificuldades para amar. Eu também tenho na minha sala alunos ditos normais que também são especiais, porque todo mundo é especial, nos somos especiais (IRIS-PSC).*

De acordo com Mantoan (2006), por meio do discurso da modernidade cria-se uma pretensa ideia de que todos são iguais, entretanto, um todo padronizado que se encaixe em determinados padrões disciplinadores. Este discurso orienta a organização pedagógica escolar e seus parâmetros. O aluno “diferente” desestabiliza o pensamento moderno da escola que para se manter reage fortemente por meio dos seus discursos e práticas, negando as condições que produzem as diferenças, que são as matrizes da identidade. Esta identidade deve ser construída na relação com o outro e não na relação assimétrica de um sobre o outro. Por meio desta relação muitos ficam a margem, principalmente os que não se encaixam nos padrões estipulados pela sociedade. É o que percebe Simone- PSAP, em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. Problematisa os padrões seletivos da sociedade, por meio de uma *crítica social*, considerando-os como responsáveis pelos processos de marginalização do outro:

*Pessoas que não estão dentro de um padrão estipulado de ser humano, porque a sociedade tem um padrão de alcance, tem que alcançar uma determinada meta. Pessoas que tem dificuldades de interagir. Então são pessoas que tem certa limitação para acompanhar um determinado padrão imposto pela sociedade e esse padrão faz com que muita gente fique a margem (SIMONE-PSAP).*

Para Oliveira (2008), as representações excludentes estão presentes na escola por meio da terminologia, nas atitudes e comportamentos. As formas como são referidas e tratadas se constituem como fatores de demarcação de suas “diferenças” em relação às pessoas consideradas “normais” e esclarece que:

no meio social essas pessoas são representadas como incapazes de trabalhar e amar, sendo portanto consideradas improdutíveis para o mercado de trabalho, bem como as suas 'deficiências' estão associadas à doença mental. Esse imaginário social de 'não-pertencimento' ao grupo social dos 'normais' e de 'pessoas negadas' é deslocado para o cenário educacional, passando a serem vistas como 'incapazes de aprender', de socializar-se e de relacionar-se com o outro (OLIVEIRA, 2008, p.104).

Mantoan (2006), afirma que a diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, não agradáveis ao discurso de uniformidade da modernidade presente ainda nas escolas gerando desconfortos por se caracterizar como um elemento complicador principalmente aos que veem como insuportável e delirante a possibilidade de encará-la como fonte de criatividade. Isto requer reconhecer a diversidade como condição humana favorecedora de aprendizagem. Entretanto, há alguns entraves, entre eles o medo do diferente, como elucida Simone- PSAP:

*A maioria das pessoas, o que eu vejo é o medo de como lidar, de não saber como lidar, algo que é diferente para eles. Eu acho que depois do medo, vem o entendimento, de perceber uma determinada limitação e as possibilidades de superá-la, de perceber até onde esse meu aluno está me ouvindo, me entendendo. Então as vezes eu noto que é como se tivesse uma película que dificulta esse entendimento, essa aproximação, do outro entender.*

Diante dessas situações de exclusão, percebemos que há professoras que constroem representações sobre os alunos com necessidades especiais de modo protecionista, são *alunos carentes e vitimizados*:

*Para mim o aluno com necessidade especial é o aluno que precisa de mais afeto, mais carinho. Um aluno que a gente não pode discriminar, não pode constrangê-lo. A própria palavra diz, ele é um aluno especial em todos os métodos. Então, para mim é o aluno que precisa dar mais um afeto pra que ele se sinta amado, porque têm pessoas, alunos, pessoas que tem necessidades especiais que vivem além da sociedade, porque pensa que ninguém gosta deles. Vive em um meio complicado, "não, ninguém me ama" (ANA-PSC).*

Outras professoras reforçam que é o próprio aluno o *sujeito de seu processo de exclusão*, em virtude de seus comportamentos e isto reflete na sua não enturmação, e conseqüentemente a sua não inclusão:

*O aluno bate no outro, quando não ele pega uma borracha, a corta todinha, pega aqueles pedaços, joga na cabeça de um, na cabeça do outro, tudo isso atrapalha. [...] Eu acho que é assim, eles não se enturmam muito, eles querem ser mais afastados e eles ficam com raiva das outras crianças, eles ficam sempre com raiva (OLGA-PSC).*

O olhar é para a diferença do aluno no sentido identitário desconsiderando as suas potencialidades e a organização pedagógica da escola. Por conta disso, ele é rejeitado pelos colegas da classe, gerando um grande *estorvo dentro da escola*, como podemos observar no relato abaixo.

*Muitos pais rejeitam o aluno especial, muitos pais rejeitam. O próprio aluno, o próprio aluno rejeita o coleguinha. Já teve muitas situações já, já trabalhei muito tempo. Anos passados, eu tive um aluno, eu tive um aluno que era deficiente mental, ele prejudicava a sala toda. Eu tinha mães e foi movido um grupo de mães pra poder tirar ele da escola, tanto é que ele foi transferido, no final do ano. Estava prejudicando os filhos. Até que no final do ano pediram a transferência dele, foi pro Maranhão (OLGA-PSC).*

De acordo com Pires (2008), é recorrente aos professores confessarem não saberem como abordar os alunos com necessidades educacionais especiais nos momentos de indisciplina ou agressão. Sendo assim, é comum, pais e professores expressarem atitudes e comportamentos que demonstram medo, não aceitação, algo percebido pelos próprios alunos.

*Uma vez o M escutou e a mãe dele me falou, ele disse que não queria estudar porque a professora dele havia dito que ele tinha um problema na cabeça, e que ele não tinha uma parte do cérebro. São pessoas que não conhecem, não sabem, não interage para aprender (ANA-PSAP).*

O foco fundamental da Educação Inclusiva, segundo Oliveira (2007), é a aprendizagem em interação em um ambiente diverso e complexo dimensionando para as potencialidades dos indivíduos. A educação especial passa a ser compreendida dentro da educação geral, onde todos independente de suas diferenças aprendem juntos, para isto, a escola precisa fazer suas necessárias modificações estruturais, bem como, requer um repensar de discursos e práticas mais tolerantes. Entretanto, segundo a autora, a rejeição às pessoas com diferenças de capacidades, vistas como

deficientes, defeituosas, cede lugar muitas vezes, para sentimentos de compaixão e atitudes de proteção e filantropia. Bianchetti (2006) também faz esta denúncia. Segundo o autor:

avançamos muito na conquista da capacidade de empatia com as causas que envolvem as pessoas com histórico de deficiência. A questão, no entanto, é saber se estas conquistas e esta capacidade está sendo traduzida em políticas públicas única forma de garantir que a piedade e a caridade deixem de presidir ou ser as motivadoras das ações das pessoas e instituições (BIANCHETTI, 2006, p. 78).

Márcia-PSC ao expressar sua concepção de alunos com necessidades educacionais especiais destaca tanto a necessidade do afeto por parte do educador quanto o seu posicionamento crítico. Em sua representação enfatiza que esses “alunos não são coitadinhos”:

*Eles necessitam de uma atenção maior de nós, que a gente olhe pra eles com mais carinho, mas também não os enxergue como coitadinhos, entendeu? Procure ajudar, mas de uma maneira que eles se sintam úteis pra mostrar quanto eles são úteis pra nós e nós também a eles, uma troca de experiência.*

Para Jovchelovitch (2008), as representações propõem um referencial para guiar as nossas comunicações e posturas no mundo como demonstra:

A tarefa da representação nos campos sociais está relacionada à construção de visões de mundo, com o estabelecimento de sistemas de conhecimento cotidiano que não apenas buscam propor um referencial para guiar a comunicação, a coordenação da ação e a interpretação daquilo que está em questão, mas também expressam de forma efetiva os projetos e as identidades de atores sociais e as inter-relações que eles constroem (JOVCHELOVITCH, 2008, p.35-6).

Essas representações também estão presentes na família que busca orientar o professor e antecipar possíveis situações que possam ocorrer em relação ao comportamento diferenciado e agressivo, conforme observado no relato de Olga-PSC ao associar a deficiência mental a uma doença mental:

*Olha, agora eu tenho um, ele tem síndrome, ele é DM, ele é deficiente mental. Aí ele é criado pela avó, desde os 10 aninhos, e ela já me alertou: “olha professora quando ele não toma o controlado, acontece tanta coisa. Eu*

*estou lhe dizendo isso porque vai ter dia que ele não vai tomar, eu vou esquecer e ele também vai esquecer, aí a senhora vai ver. Ele vai correr na sala, vai rasgar caderno, vai morder, vai bater”. São todas essas as reações que ele vai ter. Eu espero em Deus que ele nunca venha esquecer de tomar (Olga-PSC).*

As representações podem imprimir padrões de comportamentos e identidades que minimizam o Outro e o resume a uma condição de menos valia a citar, a representação do aluno com necessidade educacional especial como um aluno agressivo, anti-social, indisciplinado, incapaz de aprender, sujeito do seu processo de exclusão, entre outros, bem como, podem expressar concepções forjadas em uma compreensão da diferença como alteridade revelando o mesmo aluno como ser de superações, de possibilidades, de socialização, de aprendizagem contribuindo na configuração de práticas pedagógicas que considere o sujeito em sua totalidade.

#### **4.3- O processo de aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais na escola**

Nossa intenção é revelar como os sujeitos da pesquisa compreendem o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Concepções que estão atrelados a paradigmas bem definidos. De acordo com Beyer (2005), os paradigmas constituem como formas sociais e culturais de representar o outro. Eles podem acontecer isoladamente ou de maneira sobreposta.

A partir desta compreensão de Beyer (2005), inicialmente destacamos as concepções forjadas a partir de um *paradigma clínico-médico*, em que as deficiências são encaradas como situações extremamente individualizadas. O relato de Andrea-PSC reforça este paradigma:

*São alunos que tem assim, não acompanham como deveriam acompanhar como os ditos normais de uma sala de inclusão, eles têm assim uma pequena deficiência, uma dificuldade no aprendizado, mas*

*devido o que? A sua necessidade, seu problema de audição ou visão ou cognitivo (ANDREA-PSC).*

Rafaela- PI revela uma expectativa positiva em relação ao aprendizado do aluno com necessidade educacional especial, entretanto, assim como Andrea-PSC, relaciona as supostas dificuldades que possam acontecer durante o processo, em virtude da deficiência do aluno. Nessa compreensão reforça o paradigma clínico-médico para explicar o processo de aprendizagem dos alunos. A suposta deficiência é enfocada como uma situação extremamente individualizada e como um impeditivo do processo de aprendizagem. Destacam-se os aspectos clínicos como os responsáveis pelas dificuldades que o aluno possa vivenciar no seu processo de aprendizagem.

*Eles aprendem assim, com um pouco de dificuldade ainda, mas é devido à deficiência, mas tem uns que superam, até melhor que os outros alunos ditos normais (RAFAELA-PSC).*

Individualiza-se a situação de fracasso e o transfere para uma provável causalidade presente na esfera do distúrbio individual (que dentre outras conseqüências, gerou em muitos professores certa acomodação, uma vez que eram atribuídas ao aluno à responsabilidade por suas dificuldades) ou no círculo social, sobrelevando as reações sociais diante da condição individual, como se observa no *paradigma sociológico*.

No *paradigma sociológico* a situação de deficiência é definida por um processo de atribuição social, e neste processo ela pode ser socialmente discriminada. Assim, a forma como a situação de deficiência é encarada pode implicar no agravamento (revela-se o preconceito ou incompreensão) ou no alívio (a empatia ou compreensão). Estas formas de reação refletem nas atitudes e comportamento vivenciados no grupo social. Isto nos leva a questionar se muitas das dificuldades que a criança vivencia na aprendizagem escolar não podem estar socialmente determinadas. A este respeito questiona também Beyer (2005, p.76):

a questão principal, porém, reside na origem da dificuldade: esta é do próprio aluno ou é provocada? A causa não poderia se situar em uma didática



inadequada, em professores sem preparo ou com baixa expectativa em relação ao aproveitamento escolar de alguns alunos, na falta de recursos operacionais?

Segundo Beyer (2005), o professor deve estar a tento para o *efeito da profecia*, uma vez que as suas expectativas sobre os seus alunos revelam-se tanto em atitudes como em sua prática docente. Essa compreensão também é divulgada por Carvalho (2000), para a qual, questiona se as muitas barreiras presentes na aprendizagem estão associadas às prováveis deficiências ou distúrbios de aprendizagem dos alunos ou decorrem das expectativas que são criadas em relação às potencialidades dos alunos, bem como da sua relação com os recursos humanos e materiais, socialmente disponíveis, para atender às suas necessidades. Isso leva a autora a afirmar a necessidade de relacionar as barreiras ao contexto onde são criadas e perpetuadas e não somente aos alunos.

Observamos, também, na pesquisa que são comuns situações em que os alunos são culpabilizados pelas situações de fracasso no seu processo de ensino-aprendizagem revelando sua “incapacidade” diante das exigências curriculares, algo frustrante para os alunos e sua família.

*O aluno A quando eu cheguei aqui, ele era assim um aluno, eu acho que já faz três ou quatro anos que ele estuda nessa escola. Aí, como se diz assim, “ah! o aluno A não passa, vai passar de uma carteira pra outra”, que é a própria família que diz isso: “ah! o aluno A vai passar?”. É o comentário que eu escuto: “vai passar de uma carteira pra outra, da escola pra casa”. Eu acho que isso não é legal, entendeu. Então, eu acho o seguinte: que o aluno, como no caso dele, que está dois, três, quatro anos, só numa série só. Só escutando que não vai passar, que não é capaz, a pessoa nunca vai pra frente (IZABEL-PSC).*

O processo de aprendizagem na concepção de Izabel-PSC é compreendido a partir de um *paradigma sistêmico*. Neste paradigma há uma relação entre um suposto quadro de deficiência apresentada pelo aluno com as demandas impostas pelo sistema escolar. Assim, os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que diferentemente dos alunos ditos normais não respondem ao esperado a partir do parâmetro normativo estabelecido pela escola gerando estranhamento nos professores, uma vez que:

o atípico incomoda, gera desconforto, na medida em que pouco se sabe a respeito do porquê alguns são 'mais diferentes' do que seus pares e, em decorrência, o que fazer com eles, em sala de aula. Criam-se representações sociais em torno da diferença, nas quais prevalecem os aspectos 'negativos'-o que falta-, gerando-se atitudes de rejeição, que acabam por estigmatizar e excluir (CARVALHO, 2000, p.77).

De acordo com Oliveira (2004), as pessoas com necessidades especiais são representadas como os que não sabem, o Outro, negado na sociedade em virtude de sua suposta inferioridade em relação ao ser. Observa-se então que a afirmação da identidade *eu sou* e *eu sei* se constrói mediante a distinção e negação do Outro, aquele que *não é*, e *não sabe*. Esse entendimento é absorvido por Olga-PSC:

*O aluno especial não acompanha a turma, o aluno dito normal termina e eles continuam no mesmo trabalho deles, se for de pintura, é pintura, se for pra fazer coordenação motora, é coordenação motora. Eles não têm um progresso, ainda não foi detectado um progresso neles (OLGA-PSC).*

As representações são mobilizadas e divulgadas por meio da comunicação que funciona como um canal por qual nos ligamos ou nos afastamos dos outros. Nestes intercâmbios intersubjetivos há um esforço de compreender o mundo por meio de idéias específicas e projetá-las de maneira a influenciar outras pessoas na tentativa de estabelecer certo conhecimento em vez de outro. Desta forma, o conhecimento expresso é sempre determinado por uma razão. Esse é o poder das idéias, algo muito visível no cotidiano das pessoas com necessidades especiais como nos mostra Oliveira (2004, p.83):

os indivíduos com necessidades especiais são estigmatizados no cotidiano social, através de termos específicos como "aleijado" e "retardado" que assumem representações discriminatórias e que contribuem para legitimar uma ideologia de inferioridade, tendo como padrão de referencia o *ethos* de um dado grupo social definido como normal.

Neste processo de comunicação, as ideologias podem tomar corpo nas representações submetendo o conhecimento à perspectiva do opressor. Essa compreensão pode ser observada em Olga-PSC, ao revelar as possibilidades de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especial enfocando as suas possíveis faltas:

*Sempre eles têm um atraso na mentalidade, na aprendizagem. Eu acho que é por falta dos remédios, falta de..., a convivência dos pais né, as pessoas, eu não sei, Deus que me perdoe, acho que as pessoas vão ficando saturadas com essas crianças.*

Observamos que Olga-PSC responsabiliza totalmente o aluno pelo seu processo de aprendizagem, por não corresponder aos ritmos níveis de aprendizagem dos demais alunos ditos “normais” ele é etiquetado como o aluno que não tem progresso, que tem atraso na mentalidade. Associa tal quadro com a falta de remédios, reforçando também um olhar clínico-médico. Acredita que todos os alunos com necessidades educacionais especiais precisam ser medicalizados, bem como, expressa uma compreensão que essas pessoas criam em outras pessoas ditas “normais”, antipatias e afastamentos, enfatizando o lado social da deficiência, próprio de um paradigma sociológico.

Para Olga-PSC, a aprendizagem do aluno com necessidade educacional especial não tem nenhuma relação com o seu fazer pedagógico. E como expectativa sobre o aprendizado dele revela:

*Eles vão ter progresso, não é aquele progresso, mas eles vão ter um progresso. Inclusive nós já estamos vendo alunos que já teve muito progresso, muitos alunos que já trabalham, que foram trabalhados aqui conosco, aqui na escola e hoje eles trabalham em supermercados, bancos(Olga-PSC).*

A situação de deficiência também pode ser entendida a partir de um paradigma *materialista* como matiz de uma sociedade de classes que supervaloriza a produção e a aquisição de bens de consumo. É o que veicula a sociedade capitalista. Nesta compreensão, algumas pessoas dificilmente terão condições de se situar no mercado de trabalho, que pauta-se no modelo da produtividade e lucratividade, bem como, fazer uso de seus direitos como cidadão, entre as quais, incluem-se as pessoas com necessidades educacionais especiais vistas como *improdutivos e despolitizados*. Andrea-PSC revela essa compreensão:

*Para o aluno surdo a dificuldade é maior ainda, é difícil para qualquer um, a inserção no mercado de trabalho, porque tem que ser qualificado, porque tem que estar bem preparado, porque tem que ter curso, mas para o surdo fica mais difícil ainda por que a comunicação não há, entre o surdo e a pessoa que vai lá, atender no trabalho. Só essa escolarização aqui, não é suficiente porque até ele contemplar o ensino médio, se ele conseguir, porque geralmente onde a gente vê a pessoa surda trabalhando é no supermercado e qual é a função que ele exerce lá dentro? Não que eu queira discriminar, é embalador, faxineiro, arrumador, mesmo tendo o ensino médio. Além do mais ele não vai nem poder questionar porque a língua que ele tem é diferente, o outro não entende, é preciso uma pessoa para brigar por ele lá, que esteja do lado dele para brigar pelos direitos que ele tem.*

De acordo com Oliveira (2004), as pessoas com necessidades especiais são muitas vezes representadas como cidadãos passíveis, vistos como incapazes de viverem de modo racional e produtivamente, isentos de uma personalidade civil. Representadas na sociedade como frágeis, ingênuas que precisam ser tutelada para ter seus direitos e deveres reconhecidos; sofrendo grandes impedimentos para exercerem direitos fundamentais aos seres humanos, como o direito ao trabalho, a educação, ao lazer etc. A compreensão de Olga-PSC reforça este entendimento e nos revela uma certa descrença com as iniciativas dos familiares na educação dos filhos com necessidades especiais:

*O aluno especial pra receber um benefício [bolsa-escola], ele tem que vim pra escola. Então todas elas (as mães) recebem, então elas trazem mesmo por causa do benefício, porque se não tivesse isso, elas não teriam esse trabalho todo (OLGA-PSC).*

Na compreensão de Oliveira (2006) muitas representações estáticas e rotuladas que são construídas sobre as pessoas com necessidades especiais centralizam-se em fatores biológicos básicos, a citar, o corpo sadio e a capacidade intelectual; ao não se encaixar dentro dos supostos padrões de familiaridade acabam sendo representadas por uma diferença, por uma depreciação, como alguém que causa um mal-estar dentro de um grupo de pertencimento. As representações discriminatórias em torno dessas pessoas têm se traduzido em práticas pedagógicas segregativas, em que ela é vista sob um aspecto patologizante, de doente e incapaz, como relata uma professora:

*Estava eu e uma professora de português. Eu tenho um aluno com síndrome de Asperger, já te falei, o aluno K. Aí na prova não deu para eu entrar, daí eu perguntei para professora na hora do recreio: “e aí como o aluno K se saiu?”, “Ah! ele saiu horrível hoje”. Eu disse: “poxa, não deu nem pra eu falar com ele”. Ela não gosta muito que eu vá para lá porque ela pensa que eu vou ensinar ele. Ela disse: “não professora não te preocupa com isso, o K já está no limite dele”. Como eu vou dizer que tu estás no teu limite? Não vou dizer: “pronto esse é o teu limite”, eu não sei, até porque, do que tu és capaz? Rotulando o menino (ANA-PSAP).*

Os professores relatam outras situações vivenciadas pelo seu aluno que revelam que determinadas concepções forjadas a partir de paradigmas que assujeitam a alteridade do outro podem influenciar no desenvolvimento do aluno:

*Ele não pode continuar ficar no mesmo canto que ele está, porque isso piora a situação dele. Ele está com quatro ou cinco anos nesta série, o bichinho já está dizendo assim que ele vai passar de uma carteira pra outra, porque é só o que ele escuta (IZABEL-PSC).*

Para Izabel-PSC, o aluno com necessidade educacional especial se encontra em situação de desvantagem em relação aos alunos ditos normais e expressões que reforçam essa compreensão e causam um impacto significativo no seu processo de aprendizagem. No momento da atribuição, a linguagem serve como um veículo agindo de modo dúbio, ao mesmo tempo em que é usado para estigmatizar aquele que não se encaixa nos padrões referenciais dominantes, é também usado para valorizar aquele que serve a este padrão garantindo a sua normalidade em oposição à suposta anormalidade daquele.

Estas representações geram no oprimido um sentimento de impotência/silenciamento diante do mundo. Isto decorre, porque a consciência do oprimido está imersa na consciência do opressor aceitando a visão do opressor. Assim, “de tanto ouvirem de si mesmo, que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’”. (FREIRE 1987, p.50).

Izabel-PSC acredita que o aluno com necessidade educacional especial sempre deve estar envolvido com os outros alunos. Neste sentido a inclusão contribui positivamente para o seu processo de aprendizagem, em virtude da convivência com os outros alunos. Entretanto, nota-se em seu relato que neste processo o foco é o aluno considerado especial, ele que deve procurar se adaptar à escola, mantendo o olhar de integração escolar.

*Então eu acho assim, que quando eles, no caso, coloca ele no meio dos outros alunos, claro que eles vão procurar melhorar, não eles ficarem só ou junto com outro colega que tenha o mesmo problema que ele, não vai ser bom pra eles. Eles precisam ter um entrosamento com os outros alunos ditos normais (IZABEL-PSC).*

Sá (2002) critica a idéia de que colocar os “deficientes” junto às pessoas “normais” é um sinal de grande avanço impulsionado pela solidariedade. O foco dado para as concessões e ajustes que a escola precisará realizar para “recebê-los”, baseando-se na ideia de que “todos” juntos assimilam melhor a diversidade. Entretanto, segundo a autora o que não se questiona é que o afastamento do outro é conseguido, apesar da aproximação física, por conta da comunicação.

Observa-se, então que as pessoas com necessidades especiais são muitas vezes silenciadas, discriminadas, estigmatizadas por meio de julgamentos que legitimam a normalidade de um, sustentada por uma suposta anormalidade do outro, visto como aquele que tem a sua subjetividade rejeitada, o “estranho”, “anormal”, “negado” ao direito de pessoa humana em virtude de sua condição de aprendizado, de saúde e de vida.

Assim, cada paradigma tem uma influência diferenciada nas formas como os professores representam o processo de aprendizagem dos seus alunos com necessidades educacionais especiais. Determinados enfoques teóricos vem apontando para uma outra forma de representar essas aprendizagens, baseadas na interação e no reconhecimento do outro, considerando também que vários são os fatores imbricados neste processo, e não exclusivamente as condições orgânicas e psicossociais.

De acordo com Carvalho (2000), há que examinar todas as variáveis do processo educativo escolar para removermos as barreiras presentes na aprendizagem. É necessário conhecer as características do aprendiz, o que não significa diagnosticá-lo, bem como as características do contexto no qual este aprendizado vem ocorrendo, ou seja, o esforço é de reconhecimento de que processo de aprendizagem envolve as pessoas da escola, entre eles, educadores, gestores, alunos, apoio administrativo; o ambiente físico, em termos de acessibilidade; os recursos financeiros e materiais; os graus de participação da família e da comunidade escolar; a prática pedagógica; os procedimentos de avaliação, dentre outros aspectos.

Aproximando desta compreensão Márcia-PSC acredita que a aprendizagem do aluno com necessidade educacional especial terá mais “avanços” quando houver a participação da família e do apoio pedagógico disponibilizado na escola.

*De acordo com o acompanhamento que eles têm em casa e também o reforço que tem na escola, a gente já vê algum avanço no aprendizado deles(Márcia-PSC).*

Assim, Márcia-PSC enfatiza que “é preciso que aluno especial tenha uma estrutura melhor de aprendizagem na escola pra aprender melhor”. Íris- PSC também enfatiza que o aluno que apresenta dificuldades cognitivas no seu processo de aprendizagem pode ter avanços significativos quando há instrumentos pedagógicos facilitadores. Destaca que grande parte das dificuldades presentes no processo de aprendizagem do aluno considerado especial está relacionada aos instrumentos ou a falta deles no processo de aprendizado, e não necessariamente ao aluno.

*Eles têm algumas dificuldades para aprender. É preciso outro tipo de trabalho, outro tipo de material. As vezes a aprendizagem deles vai ficar comprometida por conta disso, por falta dos materiais didáticos para a necessidade que ele tem (IRIS- PSC).*

Para Maura-PI a aprendizagem varia de acordo com o aluno e eles aprendem bem mais quando o professor recorre ao uso de recursos didáticos. O sujeito

reforça o entendimento que toda criança é capaz de aprender, desde que as suas particularidades na aprendizagem sejam consideradas:

*Eu acho que eles aprendem mais quando eles têm esse suporte e a aprendizagem depende de cada um, o V, por exemplo, tem uma aprendizagem mais lenta, a X, tem uma aprendizagem mais rápida, rápido ela pega então, cada um tem seu modo de aprender, não posso generalizar, posso passar até a mesma atividade, tem uns que vão ser rápido outros não(Maura-PI).*

Há diferentes formas de pensar e aprender e todas as crianças são especiais, não somente aquelas que apresentam alguma limitação ou deficiência. Para Beyer (2005), não se deve exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e tratá-las de maneira uniforme. Assim, o ensino deve ser organizado de uma maneira que contemple as crianças em suas distintas capacidades. Em contrapartida:

Deve-se e pode-se esperar que cada criança corresponda às suas capacidades individuais e desenvolva sua própria personalidade. Nós, educadores, devemos ficar contentes quando uma criança se torna o que ela pode vir a ser e obtém o desempenho que esteja ao seu alcance. Mas não podemos exigir dela (BEYER, 2005, p.29).

Na compreensão de Simone- PSAP, o aprendizado não se resume a apreensão dos códigos de leitura e escrita. Destaca haver uma expectativa positiva em relação ao aprendizado do aluno com necessidades educacionais especiais. Entretanto, também enfatiza a necessidade de buscar situações significativas como ponto de partida no processo de aprendizagem.

*Eu me questiono algumas coisas, tipo, porque que eles precisam ler bem, escrever bem mesmo, só ler e escrever. Aí eu comecei a me preocupar a ensinar as outras coisas também pra eles, as questões do dia a dia, coisas que vão permitir que eles vivam melhor. A gente deve procurar o que é interessante pra eles aprenderem, coisas que facilitem o dia a dia dele (SIMONE-PSAP).*

O aprendizado também implica em conscientização como revela Íris-PSC, destacando o seu compromisso neste processo.



*A minha expectativa é a de sempre ajudar eles, fazer uma formação pra eles, propiciar que eles tenham uma continuidade nos estudos, irem depois para um fundamental maior, o ensino médio, vê eles conseguirem desempenhar o que eles querem, porque eles vão amadurecendo e vão tendo conhecimentos das coisas, deles lutaram pelos direitos deles nesses espaços aí fora, também tem que se conscientizar nisso (Íris-PSC).*

Para Carvalho (2000), o processo educacional escolar consentâneo com a proposta inclusiva deve estar voltado para a aprendizagem de qualquer aluno, sem necessidade de rotular alguns. As barreiras para a aprendizagem fazem parte do cotidiano escolar dos alunos, tenham eles uma deficiência ou não, que se manifestarão em qualquer etapa do fluxo de escolarização. Entre essas barreiras as mais significativas seriam as atitudinais, uma vez que:

as dificuldades se transformam em problemas na medida e que não sabemos, não queremos ou não dispomos de meios para enfrentá-las. Neste caso formam-se as barreiras, os entraves; alguns tornando-se crônicos e de mais difícil superação (CARVALHO, 2000, p.58).

Muitas dessas barreiras atitudinais estão repletas de representações excludentes dificultando o processo de inclusão nas escolas. Segundo Moscovici (2003), as representações nos direcionam ao aparentemente visível e ao aparentemente normal, por meio dos nossos sistemas cognitivos ajustados, usando de seu caráter convencional e prescritivo exercendo nas pessoas uma autonomia e uma pressão as quais, mesmo estando conscientes de que são apenas ideias, acabam se afirmando devido o peso da história, dos costumes e do conteúdo cumulativo como realidades inquestionáveis.

Porém, apesar do caráter convencional e prescritivo das representações corporificadas em barreiras atitudinais, elas podem ser enfrentadas e superadas, conforme Carvalho (2000, p.64-5), por meio da criatividade e da vontade do professor que se posiciona como um profissional da aprendizagem, em vez de ser o tradicional professor do ensino,

a criatividade do professor somada á sua convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e de que ninguém pode estabelecer os limites do

outro, certamente contribuirão para remover os obstáculos que tantos e tantos alunos têm enfrentado no seu processo de aprendizagem.

Reitera a autora que as estruturas tradicionais sobre as quais a escola está assentada precisam ser sacudidas visando remover as barreiras para a aprendizagem. Aproximando desta concepção Ana- PSAP, em relação a essa questão, dá algumas sugestões:

*Os professores precisam de uma sacudida, não pode ser só o quadro de giz. Os professores precisam ver que fora da sala de aula o aluno aprende muito mais ainda. É até melhor, “vamos sentar no chão”, deixar o quadro um pouco de lado(Ana- PSAP).*

Assim a escola deve se superar, de espaço de transmissão de conteúdos para espaço privilegiado de formação e exercício da cidadania, por meio de outros paradigmas e práticas educacionais.

#### **4.4- Prática Pedagógica: superando as dificuldades e avançando rumo a uma proposta inclusiva**

As representações sociais, segundo Moscovici (2003), se caracterizam como teorias de conhecimento que nascem por meio das relações interpessoais orientando as atitudes e comportamentos das pessoas. Elas se configuram como um tipo de senso comum que dialoga com o conhecimento científico traduzindo-se, assim, em um saber prático fundamentando nossa experiência do dia-a-dia, nossas linguagens e vivências cotidianas.

O estudo dos saberes produzido pelos atores em seu cotidiano sociocultural, as relações que estes sujeitos estabelecem com estes saberes construídos, as representações sociais que são construídas nestas relações são fundamentais para o desenvolvimento e compreensão das práticas pedagógicas neste outro movimento educacional, regido pelo paradigma da inclusão. Na visão de Oliveira (2004, p.18):

a relação de professores/as com os saberes, imaginários e representações sociais se apresenta, assim, de forma interacional com a realidade vivenciada. O fato deles/as experienciarem diversas formas de saber no seu contexto socioeducacional contribui para que construam não só um imaginário sobre o que deve ser ensinado, como expressem essa imagem na sua práxis cotidiana escolar. Os/as professores/as na sua prática pedagógica não são meros seres passivos e receptivos, mas apresentam atitudes de resistências ao instituído, ao construírem um saber-fazer educativo proveniente do processo de comunicação com o outro, com as leituras acadêmicas, com o experienciado na sociedade e na reflexão sobre a prática educativa desenvolvida na escola.

Dessa forma, a maneira como o professor representa o seu aluno com necessidade educacional especial e o seu processo de aprendizagem pode revelar como ele desenvolve a sua prática pedagógica. Nesta compreensão a prática pode ser considerada como uma atividade guiada e estruturada por representações. A este respeito, esclarece Tardif (2007, p.150):

representações elaboradas e veiculadas pelos professores a respeito da natureza de sua prática, representações estas que servem para defini-la, estruturá-la e orientá-la em situações de ações. Estas representações estão, portanto, incorporadas na prática; elas conferem uma inteligibilidade e um sentido à atividade educativa, oferecendo aos educadores significações, pontos de referência e orientações relativas às suas diversas ações (p.150).

Compreende Guareschi (1998) que cada concepção leva a uma prática. Assim, se na minha concepção o outro é percebido como alguém essencial a mim, contribuo para a construção de outro paradigma de compreensão do mundo e de ser humano, que irá refletir na criação e na constituição de práticas sociais a partir de uma dimensão de alteridade que implica em uma concepção ética. É a partir da proposta de alteridade que, segundo o autor, percebemos o outro como alguém essencial em nossa existência, no nosso agir; ele torna-se assim, necessário a nossa própria compreensão de nós mesmo.

Tais entendimentos são fundamentais para a proposta de inclusão social e educacional. Quando pensamos na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais vem à tona a necessidade de superação das barreiras arquitetônicas e também atitudinais. Os diversos saberes, entre eles, as representações sociais que são construídas em torno deste processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais são mobilizadas e divulgadas na sociedade e na escola em

particular. Elas evoluem e se transformam articulando as contradições entre ideologia e realidade assegurando uma função que pode ou não legitimar e justificar práticas e discursos alimentados por relações assimétricas de poder que respaldam a atuação de uma educação meritocrática dimensionando desigualdades sociais em diferenças pessoais.

Para Izabel-PSC o aluno com necessidade educacional especial oscila entre ser um aluno normal e especial. Sendo assim em sua prática pedagógica há o momento de vê-lo como “normal” evidenciando as relações afetivas e outras vezes como “especial” destacando as questões metodológicas.

*Pra mim a partir do momento que eles estão na sala eles são alunos iguais aos outros, eu trato eles igual aos outros, mas tem a hora dele ser o aluno especial. Por exemplo, na hora dos trabalhos que eu vou lá pra frente explicar para os outros e também pra ele, mas eu venho pra perto dele de novo pra explicar melhor, mais detalhado (IZABEL-PSC).*

Assim, para Izabel-PSC a representação do aluno com necessidade educacional especial como um aluno normal que em determinadas situações pedagógicas deve ser tratado como especial orienta a sua concepção de prática pedagógica.

Na compreensão de Izabel-PSC há necessidade de ter o aluno considerado especial próximo ao professor para evitar possíveis dispersões e garantir um “tratamento específico”, bem como, ressalta o “cuidado” com o aluno, no sentido de sempre estar por perto para estimulá-lo no desenvolvimento de suas atividades. O cuidado se caracteriza como estar perto do aluno, cobrando-o a ter um desempenho parecido com os dos demais alunos ditos “normais”.

*Sempre ter mais cuidado com eles, por isso, que eu coloco eu procuro colocar o aluno A aqui perto de mim, a aluna B aqui perto de mim, entendeu? Porque eu vou com os outros, a aluna B não, que ela não acompanha, mas o aluno A sim brigo com ele, bato de frente com ele, pra vê se ele acompanha os outros. Deixo, ele perto de mim, pra eu prestar mais atenção nele, por exemplo, se eu leio uma coisa, os outros vão fazer, vou ler, vou explicar e os*

*outros vão fazer aí eu já volto pra ele, pra mim ter uma explicação melhor pra ele, ficar explicando tudinho direitinho ensinando ele fazer (Izabel-PSC).*

Durante o trabalho de campo observamos que a professora mantém de modo tradicional a organização espaço-visual da sala de aula, a citar pelas cadeiras enfileiradas, isto dificulta a movimentação dos professores e alunos em classe. Predomina-se a preleção (aula expositiva centrada no professor) e as cópias no quadro. A relação que a professora busca estabelecer com o seu aluno atentando para as suas necessidades é aproximá-los fisicamente. Sendo assim, os alunos com necessidades educacionais ficam próximo a mesa da professora para que ele possa acompanhá-lo, buscando evitar possíveis dispersões. Para a professora isto revela o seu “cuidado e tratamento especial”, porém como podemos perceber no relatório de campo as expressões da professora apresenta em seu conteúdo um teor que os afasta consideravelmente, apesar de fisicamente próximos, dificultando a escuta sensível do outro:

Hoje é revisão para a prova de português, a professora pega as cadeira dos dois alunos considerados especiais e as coloca ao lado da sua e me diz que é para poder dar mais atenção pra eles. De acordo com a professora um deles tem deficiência mental e outro déficit de atenção, entretanto não se mostra muito segura na sua fala. Pede que todo mundo copie o que ela irá escrever no quadro. Ao começar a escrever, percebe que o que ela diz que tem déficit de atenção brinca na cadeira, se aproxima dele e diz: “ou você se esperta para copiar ou tu não vai ter nada para estudar”. Ao terminar de escrever no quadro, senta na sua cadeira e olha para o caderno do aluno que ela chamou atenção, a letra está ilegível, manda ele apagar e escrever novamente. Da sua cadeira tenta acompanhar também o outro aluno, enquanto os demais fazem sozinhos (RELATÓRIO DE CAMPO, 06/11/08).

Segundo Oliveira (2004), a Educação Inclusiva supõe uma mudança radical nas estruturas concretas do sistema institucional, nas práticas pedagógicas, nas representações e no imaginário social de “incapacidade” existente em relação às pessoas que não se encaixam em um suposto padrão social, cultural, econômico e também de normalidade. Entretanto, ainda observamos muitas incertezas principalmente em relação ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que envolva todos os alunos. Alguns professores acreditam que deve haver duas *práticas distintas*, uma a ser desenvolvida com o aluno dito normal e outra com o considerado especial.

*Realmente eu fico...a gente fica pensando como é que tem que ser trabalhado com esse pessoal, porque queira ou não queira, ele é especial....ele é especial e tem que dar atenção pra eles, tem que dar atenção para os ditos normais. Eles ainda não tiram do quadro, muita vezes, ainda não tiram do quadro, aí são dois trabalhos diversificados, faz dois trabalhos (OLGA-PSC).*

Observamos ainda que Olga-PSC associa a prática de inclusão como um *trabalho extra*, uma vez que, o professor deverá desenvolver práticas distintas para atender os alunos ditos normais e os chamados “inclusos”.

*A gente não recebe verba nenhuma em cima disso. Então isso aí é um trabalho inclusivo? Mas queira ou não queira, é um trabalho extra, porque você vai ter que dar mais atenção para essas crianças. Dobrou o trabalho porque você tem que trabalhar com os ditos normais e trabalhar com os alunos de inclusão, queira ou não queira, são alunos especiais. “Ah são inclusivos”, mas são especiais! Estão em uma sala de inclusão, mas são especiais (OLGA-PSC).*

No trabalho de campo observamos que a professora também mantém de modo tradicional a organização espaço-visual da sala de aula e predomina os trabalhos de cópia do quadro. Não há uma aproximação entre professor e o aluno considerado especial e até mesmo com o aluno dito “normal” isto não foi muito percebido.

A professora entra na sala e me apresenta para os alunos como a nova estagiária, penso em corrigi-la, mas desisto. Ela me aponta os alunos que segundo ela dão mais trabalhos, entre eles um aluno com síndrome de Dawn. Olha para o seu caderno e vejo que está todo riscado e talvez pensando em se justificar começa a me falar que a sua experiência é com os alunos ditos normais. Vai para o quadro e transcreve uma atividade do livro, os alunos copiam. O aluno com síndrome de Dawn repete o movimento dos alunos, como se também tivesse tirando do quadro, ela olha pra ele e pergunta: Tá copiando? Ele acena a cabeça. Um colega do lado começa a chamar sua atenção e ele para de copiar. A professora percebe e diz: Ele não quer fazer nada imagine com você aí perturbando. Acaba a copia do quadro, ela senta na cadeira, diz que vai dá um tempo pra eles resolverem. Após copiarem do quadro alguns alunos vão até ela para pedir esclarecimento, ela explica e eles retornam para a sua cadeira. A aula se passa e o aluno com síndrome de dawn continua na sua carteira riscando no caderno como se tivesse também resolvendo a sua atividade (RELATORIO DE CAMPO, 10/11/2008).

Para Oliveira (2004), a ação educativa dimensiona-se como uma atividade de interação subjetiva e social em que, o saber-fazer educativo é permeado por uma

relação dialética e axiológica de comunicação. Neste processo de comunicação, o educador também constrói suas representações, repletas de um teor positivo ou negativo. Muitos profissionais da educação, a partir de sua prática pedagógica avaliam não o processo de aprendizagem, mas sim, o que pode ser ensinado e o que poderá ser aprendido. Consideram também que a socialização são os únicos avanços que estes alunos poderão ter. Porém, é um equívoco pensar que alguns alunos vão para a escola para aprender e outros somente para se socializar. A escola deve ser compreendida como espaço de aprendizagem para todos.

Há professores que constroem sobre seus alunos com necessidades educacionais especiais representações de que são incapazes de aprender, que são mais lentos e que somados a supostas dificuldades presentes no seu processo cognitivo devam aprender menos conteúdos e de modo simplista, uma vez que, acreditam que as abstrações são complicadoras nos processos de apropriação do conhecimento. Selecionam as situações pedagógicas que não foram plenamente satisfeitas para afirmar a impossibilidade ou as dificuldades de se pensar em uma real inclusão, como mostra a fala de uma professora:

*O aluno A, ele me dá muito trabalho. Passa a manhã toda fazendo o cabeçalho, quando eu vou apagar o quadro pra continuar a matéria, porque você passa a matéria e tem que passar o exercício, aí ele fala: "Ah! tia ainda não apaga". Aí o garoto que já terminou e que a mãe quer ver o trabalho, o progresso do filho, não pode fazer porque o aluno A passa a manhã todinha copiando, é uma dificuldade muito grande (OLGA-PSC).*

Oliveira (2004) afirma que ainda é muito forte nas escolas, entre alguns professores, uma representação de *inutilidade em relação ao trabalho pedagógico* desenvolvido com os alunos com necessidades especiais, alegam medo, falta de capacidade e falta de um preparo especializado, como se esse fosse a única garantia para o desenvolvimento de um bom trabalho. Destaca, também, a representação de *improdutividade* relacionada a estas pessoas. Segundo a autora, não se consideram as potencialidades e habilidades que os indivíduos possuem e nem são vistos como cidadãos participantes na sociedade.

Faz-se necessário de acordo com Ferreira (2007) compreender que não é a diferença que traça o destino das pessoas, mas sim, como ela é significada e como em decorrência desta significação se dá a educação e os cuidados que recebe. Para Oliveira (2007) muitos professores experimentam, somado ao despreparo pedagógico, um sentimento de medo e estranhamento em atuarem com as pessoas com diferenças de capacidades:

a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais tornou-se para alguns educadores um problema para a escola, que antes não era problema, porque eles estavam fora do espaço escolar, não pertenciam ou pertenciam de forma segregada ao grupo de educandos da escola. De invisível passaram a ser visíveis, de não-problema passaram a ser problema, evidenciando não a inclusão, mas a passagem, a transição qualitativa de um estado de negação a um estado de problematização (OLIVEIRA, 2007, p.39).

A pessoa com necessidade especial é vista como aquela que veio tirar a paz que reinava sobre a escola, esta compreendida como uma grande prestadora de serviço que acostumada a oferecer os mesmos pratos, reage fortemente à abertura aos novos “clientes”, que na verdade não são tão novos assim, estiveram muitas vezes presente, mas, de modo escondido, ocultado, reservado em um espaço nada *vip*, negados do direito de valer-se de bens comuns restando apenas às poucas migalhas que caíam da grande mesa.

*Nós professores que trabalhamos com os ditos normais e com os com necessidades especiais, os inclusos, nós estamos com as mãos e com os pés amarrados, porque a gente não pode rejeitar, a gente não pode transferir para outra turma porque não tem outra turma, a gente fica ali sem ação porque a gente quer fazer um bom trabalho e fica nessa situação (OLGA-PSC).*

Segundo Oliveira (2004), partindo da representação do aluno como *incapaz de aprender*, os professores tendem a centralizar neles, as causas dos problemas pedagógicos que surgem durante o seu processo de aprendizagem. Há também uma tendência de culpabilizá-los pelas situações de conflito na escola, bem como, é direcionada a este aluno a responsabilidade pelo fracasso da turma.



*Tem professora que quer tratar melhor o aluno que não dá trabalho, que responde tudo, que é inteligente, que faz tudo. Aí esse ela adora, aquele ali, que dá trabalho, esse ela não suporta. Diz que ele não sabe nada, que ele é vadio, insuportável e que atrapalha a turma (ANA-PSAP).*

Para Moscovici (2003), o não familiar atrai e intriga as pessoas, incomoda e ameaça. O medo do estranho ou dos estranhos é profundamente arraigado e quando a sua alteridade é jogada sobre nós, como algo que não está dentro das categorias familiares, nos instintivamente a rejeitamos, visto que, ela se apresenta como uma ameaça a nossa ordem estabelecida. Os critérios para classificar o que é incomum ou anormal são familiares. As pessoas que por sua diferença são vistas como não familiares incomodam por serem ao mesmo tempo como nós e, contudo, não serem como nós.

Todos que foram exilados das fronteiras concretas de nosso universo possuem características imaginárias; e pré-ocupam e incomodam exatamente porque estão aqui, sem estar aqui; eles são percebidos, sem ser percebidos; sua irrealidade se torna aparente quando nós estamos em sua presença; quando sua realidade é imposta sobre nós - é como se nós encontrássemos face a face com um fantasma ou com um personagem fictício na vida real (MOSCOVICI, 2003, p. 56).

Márcia-PSC relata que no início do seu trabalho em uma sala inclusiva sentiu certo “pânico” diante do desconhecido, mas que vem buscando superá-lo diariamente no cotidiano escolar.

*Logo no início a gente ficava assim apreensiva porque a gente não sabia muito como se aproximar desse aluno. Então a primeira sala que eu peguei de inclusão, tinham dois alunos surdos, duas meninas com déficit cognitivo, dois hiperativos e um autista. Não tinha recebido um treinamento, então eu entrei em pânico, se não fosse as minhas colegas. Agora não, eu já tenho mais liberdade pra perguntar para as minhas colegas, elas tiram as minhas dúvidas. Elas ficam aqui com a gente.*

Observamos também em Márcia-PSC uma relação entre a experiência profissional e sua história de vida. O que foi vivido nas experiências familiares ou escolares orienta as suas compreensões e ações.

*Na minha família, eu tenho uma irmã surda. Então quando as pessoas a conheciam, diziam: “ah! coitadinha da tua irmã” e eu ficava ofendida com isso porque eu sei que eles têm muitas coisas boas pra mostrar pra gente.*

De acordo com Tardif (2007), cada professor aborda a sua prática e a organiza de acordo com a sua vivência, sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor. Nesta relação ele elabora seus saberes experienciais. Nas palavras do autor:

pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2007, p.48-9).

Na turma de Márcia-PSC há alunos surdos e pela sua vivência familiar acredita que esses seus alunos, como quaisquer outros, tem possibilidades de aprender e desenvolver. Durante o período de observação percebemos o esforço da professora, apesar das suas dificuldades, entre elas o não domínio das LIBRAS, para se comunicar com os seus alunos surdos. Podemos observar esta situação no relatório de campo:

Passa no quadro a atividade que planejou no seu caderno. Dá um tempo para os alunos copiarem e começa a explicação. Explica primeiro para os alunos ouvintes, sempre afirmando que aquilo é uma revisão, e que eles já conhecem a matéria, às vezes olha pra mim como se pedisse a minha aprovação. Em seguida, tenta explicar para os alunos surdos. Ela não conhece muito as LIBRAS e sua explicação se resume em escrever no quadro a maneira como eles devem fazer, bem como, apresenta alguns exemplos. Usa também algumas mímicas. É angustiante ver o esforço da professora. Os alunos surdos fazem um sinal que compreenderam e ela se mostra aliviada (RELATÓRIO DE CAMPO - 11/09/2008).

Na compreensão de Tardif (2007), o docente raramente atua sozinho. Ele está em interação com diferentes pessoas, entre elas, os próprios alunos. É nesta rede de interação que a atividade docente é realizada. Conseqüentemente, são a partir das mediações sociais, em suas mais variadas formas, que as representações são geradas.

A sua construção e vivência depende das mediações sociais. Guareschi; Jovchelovitch (1995) afirmam que as representações só existem porque o mundo não é constituído de indivíduos isolados, mas sim, sujeitos em cooperação e comunicação.

Nestes processos de cooperação e comunicação emergem as situações que nos assemelham como as que nos diferem. Entretanto, isto não significa considerar diferenças e semelhanças a partir de uma escala valorativa. Quando pensamos no processo educacional Carvalho (2000) nos mostra o grande equívoco em prescrever um único método de ensino aplicável a todos os alunos passando por cima das nossas diferenças individuais. Assim, a idéia é diversificar, ao máximo, as intervenções pedagógicas considerando as características e a necessidade de cada um, bem como, a natureza do que se está querendo ensinar, como demonstra Íris- PSC:

*Não posso chegar aqui, e jogar o conteúdo, é não ir lá fora, ir em busca, não sai nada, tanto que, pelo o que eu passo, eu acho que está tendo um aproveitamento legal pelos alunos que eu vejo por aí, tem aluno que já está no ensino médio que já passaram pelas minhas mãos (Íris- PSC).*

Em todo caso, deve se estimular o princípio da ajuda diferenciada na aprendizagem para todos os alunos, bem como, o exercício da auto-avaliação dos professores, como mostra Andrea-PSC:

*A gente tem que fazer de um modo diferente, o que permite mudar algumas coisas na nossa prática, a nossa metodologia. Tem que mudar na nossa metodologia pra poder chegar até o aluno, porque se não mudar...(Andrea-PSC).*

Durante o período de observação na sala de Andrea-PSC, notamos que ela tenta diversificar suas aulas com atividades mais criativas como caça-palavras, cruzadas, jogos, entretanto, ainda se sobressai às atividades de cópia no quadro. Não há preocupação com a organização espaço-visual da sala de aula. Quando os alunos chegam, as cadeiras da sala já estão organizadas de modo enfileiradas, e assim costuma se manter. Alguns alunos propõem outras formas, como juntar a cadeira um do outro. A professora só realmente interfere nessas arrumações quando nota que elas

podem atrapalhar o andamento da sua aula. Chama os alunos de filhos e em algumas situações acaba agindo como uma mãe durona.

As cadeiras estão enfileiradas, estão colocadas da forma tradicional. A sala está muito cheia porque há duas turmas juntas. A professora da mesma série faltou e os seus alunos para não perderem aula foram para a sala de Andrea-SI. A organização não permite aos alunos uma boa visualização. Os que sentam atrás precisam se levantar pra poder ler o texto do quadro. A organização dificulta a movimentação dos alunos e da professora. Alguns alunos ficam em pé conversando. Outros estão em pé copiando. O espaço de movimentação da professora é muito reduzido. Uma aluna surda se aproxima da mesa da professora. Ela fez sua atividade e a levou para a professora corrigir, a resposta da aluna não condiz com a esperada e a professora tenta explicar pra ela recorrendo ao que sabe de LIBRAS. A aluna consegue compreender e festeja, a professora sorri e vai nas cadeiras dos alunos da frente. Não consegue alcançar os alunos de trás e então somente perguntam se eles estão fazendo chamando atenção duramente (RELATÓRIO DE CAMPO, 20/10/2008).

Para Beyer (2005), alguns alunos não precisam de ajuda especial para atingir os alvos propostos. Há crianças que precisam somente de uma ajuda temporária em algumas áreas do currículo e, em outras situações há crianças que precisam de uma ajuda específica e até mesmo terapêutica. Em uma proposta inclusiva, os alunos precisam receber uma ajuda diferenciada. É um equívoco desenvolver, em uma situação de diversidade, uma única prática pedagógica, como se todos os alunos requeressem os mesmos procedimentos e suportes didáticos. Sobre este cuidado revela Íris-PSC:

*Eu trabalho com crianças surdas, eu sei que eu estou dando a minha aula ali e ele não está escutando, ele está li parado me olhando. Então, eu tenho que ter uma prática de fazer de uma forma que ele possa entender. Eu faço isso geralmente nas minhas provas, recorro à professora de apoio pra ver se é isso mesmo, se é assim para fazer. Eu estou trabalhando os encontros vocálicos agora com eles e quando eu for fazer a avaliação pensar nessas adaptações também, pra quando eles pegarem, eles terem noção, pra eles não ficarem voando (IRIS-PSC).*

Entre as dificuldades pedagógicas mais recorrentes, as professoras a associam a sua prática como podemos perceber em Íris-PSC ou a associam ao aluno, como podemos perceber em Olga-PSC e Izabel-PSC.

*A dificuldade que eu sinto, eu acho que é mesmo da minha prática, por exemplo, a questão das LIBRAS, que eu quase não pratico. Tem alguns sinais que eu faço, mas eu acho que eu poderia interagir mais com meus alunos surdos, desenvolver as LIBRAS pra eu poder ter uma prática melhor na minha sala de aula (IRIS-PSC).*

*A dificuldade que eu tenho eu te digo assim, eu tenho e eles têm também porque, eles não tiram do quadro, eles têm muita dificuldade e a gente tem muita dificuldade de repassar pra eles também (OLGA-PSC).*

*Eu faço assim o melhor que eu acho. Eu procuro ver a melhor maneira possível pra trabalhar com eles, entendeu, com esses alunos. [...] por exemplo, quando o A queria, ele fazia muito bem, mas quando ele não estava mesmo afim não adiantava a metodologia não ia pra frente mesmo. Quando ele queria sim, por isso que eu falei que eu batia de frente com ele, chamava mesmo a atenção dele pra ele fazer, aí ele fazia tudo direitinho, mas se você desse confiança pra ele, ele não fazia nada (IZABEL-PSC).*

Para Andrea-PSC, o desenvolvimento de uma prática inclusiva esbarra em certas dificuldades, entre elas, a questão do tempo para se planejar e a falta de material didático. Diante da situação apresenta algumas sugestões, entre elas, um momento de planejamento nas escolas.

*Olha, a maior dificuldade, é questão de tempo, a questão de material didático, porque o que a gente utiliza é geralmente o quadro. E a única, assim, a única coisa que eu posso estar usando com eles é a LIBRAS. Agora assim, material visual...não. Eu encontro dificuldades por não ter material e por não ter tempo de estar fazendo em casa, na verdade é isso. Agora se a gente tivesse tempo, dentro da escola, uma hora, duas horas, um dia da semana pra gente fazer esse tipo de material, fazer um tipo de atividade, isso seria muito diferente (ANDREA-PSC).*

As professoras se questionam em relação a uma preparação preliminar para receber seus alunos, principalmente os que fogem aos seus padrões convencionais. A inclusão é vista assim como uma grande incógnita. Algo observado em nossa pesquisa:

*Não foi repassado nada, é isso que eu sempre te falo, que a gente trabalha com esses alunos, além de ter a dificuldade do professor que não se liga mesmo nessas coisas, que eu te falei que eu nunca, como eu não tinha costume de trabalhar, eu nunca aprofundi mais uma leitura da inclusão e tudo. E aqui não é repassado nada. Eu cheguei aqui e nunca foi repassado nada pra mim (Izabel-PSC).*

Além do medo e da não aceitação, os grandes entraves aparecem em relação à base estrutural e pedagógica, o grande número de alunos em uma mesma sala, dúvidas em relação ao suporte técnico oferecido ao professor e a sua própria atuação com estes alunos.

*Hoje eu estou com 32 alunos, e três são especiais. E essa sala que me deram é muito pequena, tem muitos alunos e tem mais esses três especiais. Então era para ter uns 15 alunos ou 16 mais ou menos, porque em uma sala não pode ultrapassar esses 15 por causa da inclusão, mas aqui na escola é comum ver turma de 40 alunos e alunos de inclusão no meio, apesar de serem salas maiores (OLGA-PSC).*

Sabemos que não somente a presença dos alunos com necessidades educacionais nas turmas regulares e de modo geral nas escolas irá beneficiar a todos os demais, acreditando que a sua inserção escolar possa ser o único motivador para propiciar nos professores, mudanças metodológicas, pedagógicas, organizativas e ontológicas visando um ambiente favorecedor de aprendizagem, onde a diversidade manifeste-se como fonte de criatividade. Entretanto, reconhecemos a sua importância para este processo. Alguns professores também observam isso:

*As coisas estão começando, já está aí, o pessoal está falando, as pessoas já tem um ângulo melhor. As pessoas passaram a ter, de um modo geral, passaram a ser mais receptiva, mais compreensiva. Eu acho que a partir do momento que eles vão entrando na escola força as pessoas a se conscientizarem (MÁRCIA-PSC).*

Assim como há professores receptivos e interessados na presença de alunos com necessidades educacionais em sua sala de aula, há os que rejeitam por meio de representações que, traduzidas em atitudes e comportamentos, segregam e excluem aqueles que não se encaixam nos padrões familiares de um alunado “homogêneo”. Neste sentido, as representações se configuram como estratégia desenvolvida pelos atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, mesmo pertencendo a todos, transcende a cada um individualmente. Elas se configuram como um espaço em potencial de fabricação comum, em que cada sujeito transcende a sua

individualidade para entrar em domínio diferente, embora relacionado: o domínio da vida em comum.

Sendo assim, é no exercício de suas funções e na prática da sua profissão que os professores desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados.

Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho (TARDIF, 2007, p.21).

Esses saberes experienciais vêm orientando os professores. No exercício da sua prática docente, muitos professores vêm (re) elaborando suas representações e, conseqüentemente isto reflete em sua prática pedagógica. Para alguns professores, a inclusão gerou mudanças profissionais e pessoais. Outros acreditam não haver mudanças, entretanto apontam alguns avanços em direção a isso.

*Mudou mesmo, parece que a gente procura fazer mais, dar o melhor de si, procura estar revendo a sua prática, está se avaliando. A gente muda como pessoa. Assim, a gente procura estar fazendo, na medida do possível, o melhor. Mudou muito na minha vida, a gente procura entender melhor. A gente já procura estar envolvida um pouco mais, se envolve muito mais nesse trabalho e procura sair orientando (ANDREA-PSC).*

*Olha, pra mim não mudou nada assim, porque eu não sabia trabalhar com eles, mas eu estou procurando aprender. Então, eu estou gostando, eu não estou achando ruim essa mudança, de eu ter pego esses alunos, eu estou gostando, porque é uma coisa nova (IZABEL-PSC).*

Márcia-PSC também percebe avanços rumo a uma prática mais inclusiva, no que tange ao aspecto profissional aponta para o aprendizado das LIBRAS e no pessoal, as relações interpessoais:

*Com eles eu já aprendi...com eles, eu trabalho mais com surdos, eu já aprendi um pouquinho, um mínimo da linguagem deles, a linguagem de*

*sinais. No caso com cego eu nunca trabalhei. O que já mudou? A minha paciência, a paciência de ensinar, de procurar voltar o conteúdo para aqueles que ainda não aprenderam, já fazia isso, mas agora eu tenho um pouco mais.*

Para Íris- PSC, a inclusão também trouxe mudanças positivas para o seu fazer pedagógico e Rafaela-PI aponta para as mudanças nas relações entre os alunos da escola:

*Mudou muita coisa, no meu profissional eu acho que mudou muito, melhorei bastante para o que eu tinha. Sempre trabalhei com educação infantil, mas eu gostei e sempre me desafio em qualquer turma que eu entro, tanto tenha crianças com necessidades especiais mesmo, uma deficiência física ou qualquer outro tipo (IRIS-PSC).*

*A gente vê com a inclusão hoje, por exemplo, o aluno surdo, eles começaram a interagir com os outros alunos, eles passaram a conviver com eles, a conversar na língua deles, os ouvintes também aprenderam, então houve uma troca, então os alunos surdos aprendem com os ouvintes, tem a oportunidade de conviver socialmente juntos com eles, participando de tudo e dá oportunidade para ouvintes de aprenderem LIBRAS, enquanto que na integração isso não existia (RAFAELA-PI).*

Observamos também nos relatos de Maura-PI e Rafaela-PI que uma prática inclusiva requer uma aproximação (não- meramente física) com o aluno, a compreensão de sua diferença como alteridade e compromisso ético-político por parte do professor:

*Eu incluo os meus alunos, mas eu tenho que dar suporte para ele conseguir trabalhar aquilo que eu estou fazendo, conseguir resolver aquilo que eu estou trabalhando. Não é só incluir ele dentro da sala de aula e deixá-lo naquele cantinho. [...] Eu tenho que dar suporte para ele, procurar atividades que ele também tenha capacidade de fazer, não só os outros. Eu não vou falar: “deixa ele lá, na sala de recurso ele vai fazer”, não. Eu tenho que procurar fazer aqui dentro da sala. Eu preciso conhecer um pouquinho de cada necessidade especial para eu trabalhar com esse aluno (MAURA-PI).*

*Eu penso que é necessário dar oportunidade, entender, por exemplo no caso do surdo, a linguagem deles, a escrita deles, que é diferente, aceitar o modo como eles têm de repassar o sentimento deles, porque eles conseguem fazer isso (RAFAELA-PI).*



Maura-PI atenta para uma questão fundamental relacionada ao compromisso do professor com o aprendizado dos seus alunos não o delegando para o professor do serviço de apoio pedagógico. A este respeito Simone- PSAP, também acrescenta e questiona:

*às vezes o professor da sala comum passa uma atividade e não se preocupa porque sabe que o professor de apoio depois vai ajudar. Poxa, o professor deve pensar: “é meu aluno, eu tenho que dá conta dele”, ele deveria até mesmo ficar incomodado de não estar conseguindo alcançar aquele aluno Será que eu não posso buscar mecanismos para trabalhar com todos os meus alunos?*

Acreditamos que os educadores devam compartilhar de uma compreensão de educação como situação gnosiológica, política, ética e estética, vivenciando um fazer educativo que aponte para a necessidade da desconstrução de discursos e práticas usados de modo escuso para legitimar e reproduzir situações de exclusão. A opção dos educadores além de pedagógica, é política, como também compreende Simone- PSAP:

*A escola, a gente não vai só pra aprender a ler e escrever, a gente deve ensinar também outras coisas, mesmo que outras pessoas não acreditem, mesmo que os pais achem que eles não vão avançar, porque talvez pras mães elas só querem ver o avanço da leitura, de saber escrever, mas há outras leituras também, a leitura do dia a dia (Simone- PSAP).*

Para Beyer (2005), devemos buscar uma proposta de escola que não seja excludente, em sua filosofia e prática, mas inclusiva, uma escola democrática que não reproduza os processos de exclusão social e que erija em torno de si práticas de aceitação e de acolhimento, tanto mais incluyente quanto mais a sociedade gerar processos de exclusão.

#### **4.5 - Formação de professores no contexto de um paradigma de reconhecimento do outro**

É importante enfatizar, de acordo com Prieto (2006), que não haverá mudanças significativas nas práticas dos professores, se antemão não houver entre eles, a consciência das razões e benefícios que esta pode trazer para o seu aluno, para a sua escola e para o seu desenvolvimento profissional. Isto implica avançar rumo a formações pedagógicas que compartilhe da compreensão de uma educação em uma perspectiva ética e política que problematize os processos de inclusão e exclusão.

Pensar em uma formação pedagógica no contexto de um movimento paradigmático de reconhecimento do Outro implica admitir que vivemos em um mundo pertencente a todos que permite assumir uma identidade terrena, bem como, as nossas idiossincrasias. É assumir, segundo Morin (2000), que os múltiplos aspectos que compõem a realidade humana complexa só poderão ser compreendidos a partir do momento que eles forem religados a ela, demonstrando a interdependência entre esses aspectos para exprimirem a complexidade da realidade, ou seja, a emergência de um paradigma cognitivo que visa estabelecer/religar os pontos entre os saberes outrora vistos como não comunicantes concebendo-os de modo complementar e não antagônico.

Para Lima (2006), apesar dos avanços de ideários e de projetos político-pedagógicos, muitas instituições de ensino não programam ações que favoreçam a formação de seus professores para trabalharem na perspectiva da inclusão, bem como, existem muitas dúvidas envolvendo esta formação, entre elas, o modo como ela se dará, se geral ou específica; se o conhecimento deve estar relacionado a todas as áreas de deficiência, altas habilidades e aos outros grupos minoritários que também sofrem processo de exclusão.

É muito comum a expressão de que o professor deve estar preparado para receber todo e qualquer aluno, independente de suas diferenças de capacidades, de

sexo, etnia, entre outras. Porém, muitos professores se sentem mal preparados para lidar com a heterogeneidade escolar. Em conta disso, muitos expressam concepções menos otimistas sobre as possibilidades de se efetivar a inclusão nas escolas.

*Se não houver uma capacitação para os professores, esses alunos vão ter que ir mesmo pra uma escola especializada, ou seja, vai acabar não existindo mais essa inclusão, as portas vão se fechar, porque têm escolas que não aceitam, eles falam que a escola aqui é escola de referencia, tem muita escola que não aceitam criança de inclusão e as portas aos poucos vão se fechar (OLGA-PSC).*

Simone- PSAP questiona que há professores que se escondem por trás de uma compreensão que só estarão preparados para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais se tiverem uma formação específica.

*Às vezes eu falo assim que eu não aceito o professor dizer que não vai incluir porque não foi preparado para isso, e eu questiono, e o ser humano? Pra gente lidar com um ser humano, a gente precisa ter um curso? Eu não posso ir conhecendo o outro devagar? Perguntando, “como eu posso te ajudar?” ter boa vontade, basta ter boa vontade que a gente acaba se comunicando, e pela comunicação a gente acaba ajudando o outro e essa comunicação também não é só por meio da fala, é por nossa expressão (SIMONE-PSAP).*

Segundo Lima (2006, p.122), é necessário um domínio básico de conhecimentos que auxiliam na aproximação entre professor e aluno. Entretanto, esclarece que não tem como saber, *a priori*, tudo sobre as necessidades educacionais especiais para atender a qualquer aluno que procure a escola, mesmo porque os conhecimentos são dinâmicos: mutantes e se alteram. Assim, o aprofundamento teórico deve ocorrer em virtude de necessidades reais que emerge da prática na sala de aula, demandas concretas de alunos já inseridos.

Não existe desenvolvimento homogêneo ou linear, tanto as pessoas como as necessidades especiais são heterogêneas, são dinâmicas, em virtude, do desenvolvimento da sociedade e da própria evolução da ciência nesse campo que amplia progressivamente seu espectro de explicações, e que nos permite visualizar na

teoria e na prática potencialidades que surpreendem os que não conheciam ou desacreditavam em sua existência.

Esses conhecimentos, muitos vezes, não vêm sendo apropriados significativamente pelos professores. Neste sentido, acredita Carvalho (2000) que a formação inicial, seja ela em nível de segundo grau ou superior, e acrescentamos também a formação continuada, precisa ser repensada para que possamos encontrar soluções compatíveis com a urgente necessidade de melhorarmos as respostas educativas de nossas escolas, visando alcançar todos os alunos.

Há na escola pesquisada a lotação de professores com especialização em nível médio e superior para o atendimento especializado. Observamos que no ensino fundamental, foco de nossa pesquisa, a maioria dos professores que atuam nas salas de aula comum, bem como, os que vêm atuando no apoio educacional especializado só possui o Magistério e reclamam maiores conhecimentos acerca das necessidades educacionais especiais. Para suprir suas necessidades de formação pedagógica alguns professores participaram de cursos ofertados pela Secretaria de Educação - SEDUC a citar, "Educar na Diversidade", "Conhecer para Acolher", "Português Instrumental" e "curso de Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS". Sobre essas formações alguns professores revelam:

*Geralmente quem faz esses cursos são escolhidos pela escola porque não podem ir todos os professores, no máximo são dois ou três professores e quando faz esses cursos o certo seria reunir pra repassar o que foi passado, só que isso não acontece (IZABEL-PSC).*

*Desde que eu cheguei aqui, a gente está buscando. Nos encontros que nos fizemos a gente conseguiu algumas assinaturas pra gente conseguir o curso de libras. A gente faz assim, separado, quando tem algum conhecimento, sabe de algum curso, daí a gente vai. A escola mesmo, eu ainda nada aqui que desse uma formação, que partisse da própria escola, mas assim, que a gente sabe, nós somos liberadas (SIMONE-PSAP).*

*Trabalho com a inclusão, mas não estou preparada, é só o que é repassado pra gente. Eu fui trabalhando, mas também tive apoio, apoio da professora, a professora de apoio nesse tipo de trabalho, com os inclusos, ela trabalha*

*apoiando os inclusos, inclusive ela tem uma sala, mas leitura não, trabalho fora não. O governo não passou curso, não passou nada, nos temos aqui só o quadro, o giz e o pouco material que tem, é o pai que trás, mas é pouca coisa, pouca coisa (OLGA-PSC).*

Há a necessidade da escola em garantir e incentivar a todos os professores uma aproximação com o tema inclusão, uma vez que se reconhece que os mais freqüentes participantes nesta discussão têm sido os professores que atuam nos serviços especializados da escola, reforçando assim, as associações que se fazem entre inclusão e alunado da educação especial.

Em contrapartida os professores precisam compreender a inclusão não como uma problemática em si mesma, uma situação-limite que impede a visualização de novas posturas, mas sim, como um desafio de abertura em busca de um *inérito viável*, que segundo Freire (1987), é próprio do homem e demarca a sua história como uma história de possibilidades, de superação e transformação. Ana- PSAP consegue perceber na escola, entre os professores, um movimento de superação apesar das dificuldades de formação.

*É difícil, muito difícil, mas tem professor que consegue superar isso, quem não tem toda aquela formação, mas consegue. A inclusão está aí, veio pra ficar e se tu não descruzar os braços nada acontece, tem que ter coragem, vai dar certo, nos vamos conseguir (ANA-PSAP).*

Márcia-PSC também enfatiza uma não preparação, busca conhecimentos com os quem sabe mais um pouco, afirma não ter tempo pra fazer formação e ressalta sua boa vontade, já Andrea-PSC enfatiza o saber experienciado:

*Não tenho nenhuma referencial. Sempre busco uma orientação com quem sabe mais um pouquinho, que já sabem. Não tenho feito formação por falta de tempo, eu me viro da maneira que eu posso, eu acho que o que importa é a minha boa vontade, de fazer, de receber (MÁRCIA-PSC).*

*Os meus conhecimentos não vêm assim de parte teórica, é mais da minha vivência, mesmo porque eu não sou uma pessoa de pegar um autor e ler o que ele fala, não tenho esse hábito. O meu conhecimento vem da minha vivência (ANDREA-PSC).*

Reconhecemos a importância da disponibilidade do professor em procurar se orientar com outros que acredita terem mais experiências, do professor gostar de trabalhar em uma sala inclusiva. Porém, não basta somente boa vontade, é necessário criar uma cultura de responsabilidade, de problematizações e debates que envolva a toda a escola, como também acredita Andrea-PSC:

*Há uma grande responsabilidade não somente da professora, mas da escola, da direção, da supervisão, das pessoas que trabalham na copa, o porteiro, de todos os segmentos da escola. Para alcançar a sociedade tem que passar primeiro aqui pela escola (ANDREA-PSC).*

Neste esforço, todos precisam se sentir participantes e responsáveis e não como simples tarefeiros. Reconhecem a importância da inclusão e procuram aprender não por uma exigência legal ou imposição escolar, como elucida Simone- PSAP:

*Faltou assim uma organização, faltou uma preparação maior, mas que ela é necessária, isso sim, porque a gente via crianças, pessoas em geral tendo negado o direito a educação, não somente a educação do aprendizado da leitura e da escrita, mas a educação do aprendizado de mundo, porque muitas dessas pessoas eram vistas como doentes, até pela família eram escondidas (Simone- PSAP).*

A escola inclusiva pressupõe uma educação de qualidade para todos e deve se configurar como um espaço de desconstrução de representações discriminatórias e de construção de representações inclusivas que não procede por meio de práticas assistencialistas como tentativa compensatória em relação às negações sociais cotidianas. Exige, de acordo com Oliveira (2007), práticas de formação que proporcione a reflexão- ação- reflexão ao conjunto dos atores que a compõem, uma vez que, é recorrente o medo e as dúvidas entre os professores sobre a possibilidade de se efetivar um projeto realmente inclusivo nas escolas.

*Tem professor que não gosta da inclusão, eles dizem que não foram preparados porque eles poderiam também buscar, se realmente eles quisessem, eles dizem que não têm tempo, que eles não ganham pra isso. A gente vê, que o professor está na sala, mas não está ali, sabe que vai ter o professor da sala de recurso, o de apoio na hora da prova. Então esse professor, nada mais é que um espectador. Tem professor que fica sentado*

*na sua mesa só falando o assunto, e o aluno surdo fica a parte, se a gente não tiver ali ao lado pra poder ajudar o aluno. Então, ele está mais preocupado com o horário, em cumprir a carga horária dele (ANDREA-PSC).*

Acreditamos que as formações de professores inseridas em um contexto de reconhecimento do Outro podem ser um caminho para propiciar novas representações sobre a inclusão. Entretanto estamos cientes que:

o reconhecimento do Outro é um problema difícil e mesmo uma análise rápida da história de nossas relações com a alteridade irá mostra que ela é feita de medo e segregação, dominação, exclusão e violência. Nossa tendência para construir o Outro em termos negativos se evidencia em práticas sociais, na vida cotidiana, na mídia e em instituições, algumas delas construídas exclusivamente para segregar e disciplinar o Outro (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 212).

Em todo caso, isto nos reforça a pensar em uma compreensão de inclusão como condição de humanidade e não sob uma ética utilitarista se configura como uma condição de mercado, onde todos, inclusos em uma sociedade capitalista “necessitam” compartilhar dos bens materiais e simbólicos “oferecidos”, visto que, há um discurso homogeneizador de que somos simplesmente indivíduos iguais.

De acordo com Guareschi (1998), na visão do ser humano como indivíduo, o outro é um ser ou uma coisa com que estabeleço relações, sendo que eu estou em um pólo e ele em um outro pólo (oposto), sem ligações intrínsecas necessárias. Esta concepção difere da concepção do ser humano como pessoa. Nesta, o outro existe e é real. Assim como eu, ele também é um ser humano-relação. É nesta relação intersubjetiva com o outro, segundo Oliveira (2004, p.17), que emerge uma tensão sociocultural, porque nela há questões de classe e de poder, elementos da história cultural da sociedade manifestada na linguagem simbólica, “numa relação contraditória entre o que se herda e o que se adquire através das experiências sociais, culturais e de classe”. Estes valores são assimilados e construídos em processos de representações, que são objeto de reflexão crítica tornando-se novas representações.

Assim, a formação do professor para o processo de inclusão escolar deve estar ancorada no reconhecimento do Outro, outrora negado, subsumido, aquele que

teve sua alteridade desfigurada por uma representação de menos valia, de ingênuo e ignorante. Os excluídos do acesso e usufruto dos bens e serviços, os socialmente representados como desviantes que precisam ser enclausurados, protegidos, ou reabilitados, uma vez que, romperam à ordem da normalidade e do bem viver social. Aproximando-se desta compreensão Maura-PI acredita que as formações devem propiciar mudanças de pensamento e estarem situadas em um contexto democrático.

*Então, do meu ponto de vista eu acho isso, tem que ter uma mudança de pensamento, entender que eu tenho que trabalhar com essa diversidade, que eu não estou aqui no meu pedestal e todo mundo tem que me obedecer. A escola para ser inclusiva ela tem que ser democrática, onde se discuta essas situações.*

Estamos diante da necessidade de desenvolver incessantemente a criticidade diante dos fatos que tentam legitimar representações sociais discriminatórias mistificadoras de situações de exclusão. Isto exige uma busca esperançosa, não isenta de erros e enganos. Segundo Freire (2004) é uma busca sempre democrática, dialógica regida pela amorosidade que, não dispensa rigorosidade metódica, e ao contrário do sectarismo, procura ir profundamente além da aparência das coisas apontando para o desvelamento e a intervenção rigorosa na sociedade. Exige de nós uma convivência maior com a raiz do problema e com o diferente, situações negadas pelo sectário. Para Simone- PSAP, isto é imprescindível, pois:

*só assim a gente vai poder ter uma sociedade mais justa, com espaço para todos, onde todo mundo tenha suas limitações mas também tenha capacidades, onde a gente veja o outro como ser humano, não como um doente, como um incapacitado, nada disso, mas que a gente possa ver o outro independente de sua diferença (SIMONE-PSAP).*

Na compreensão de Oliveira (2004), Rodrigues (2007), Souza; Góes (2006), as representações apesar de possuírem um caráter convencional e prescritivo aparentemente estático, não devem ser encaradas como algo determinado, que impede o ser humano de *ser mais*, o inibindo diante a possibilidade de lutar para sair de uma posição que o oprime. Lutar contra estas situações de exclusão é lutar contra o desrespeito à vida, uma luta profundamente ética.



É necessário analisar as representações sociais que permeiam a educação inclusiva, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e que refletem em uma compreensão, muitas vezes, deturpadas de práticas e de processos de aprendizagem. Estas representações devem ser compreendidas no âmbito da análise do cotidiano, considerando os seus sujeitos em relação, percebendo os fatores que homogeneízam, fragmentam e hierarquizam o cotidiano criando cotidianidades, que se constitui em um campo fértil para a sua construção. Penin (1989, p.22) explica que:

esta cotidianidade é percebida pela homogeneidade dos tempos cotidianos onde a medida abstrata do tempo e não os ciclos naturais, comanda a prática social; pela fragmentação dos tempos cotidianos em que descontinuidades brutais destroem os ciclos e ritmos naturais à medida que obedecem à linearidade dos processos de medida e que dividem as atividades segundo uma ordenação geral decretada do alto; pela hierarquização dos tempos cotidianos onde a desigualdade de situações e instantes recebem designação de importantes ou desprezíveis, segundo avaliações mal justificadas.

A Educação Inclusiva deve se consolidar como um instrumento para o desvelamento do mundo. E isto só será possível quando for concebida de modo crítico, responsável e humana. Nesta compreensão recorro à educação do futuro trabalhada por Morin (2000). Segundo o autor, a educação do futuro deve levar em consideração as zonas invisíveis dos paradigmas, considerando que todo paradigma efetua a seleção e a determinação de seus conceitos, suas operações lógicas, suas categorias fundamentais de inteligibilidade e seus mecanismos de controle. “Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles” (MORIN, 2000, p.25).

Para Brandão (2002), viver em uma cultura é conviver dentro de um tecido criado por nós onde eu estabeleço com o outro a possibilidade do presente. Neste tecido há tanto valores e imaginários que fazem parte do patrimônio espiritual de um povo quanto às negociações cotidianas necessárias para a possibilidade de construção do presente tornando a vida social possível e significativa.

A educação enquanto uma dimensão da cultura aponta para possíveis criações de regras e transgressões. Porém, o que ocorre muitas vezes é que se fraciona o campo social do sujeito, o retiram de seu contexto cultural de vida em que ele se constrói e se realiza, fracionam também o próprio sujeito, a sua motivação, o seu comportamento, a sua inteligência ou a sua aprendizagem. A compreensão da cultura exige a compreensão de seu contexto de realização, decifrando sua lógica.

Aos poucos o “mundo da educação” se revela na sua inteireza humana, isto é, cultural. Surgem nele então as pessoas inteiras e interativas envolvidas na educação. Surgem e podem afinal falar as suas representações de si-mesmos; as suas visões de mundo (algo bastante além da simples ideologia política); as suas experiências cotidianas dentro e fora do círculo da escola; as suas vidas de pessoas inteiras (BRANDÃO, 2002, p.149).

Pensar em uma formação para a Educação Inclusiva exige pensar o quê se quer incluir, onde, em que condições e por quê. Neste entendimento, observamos certo parentesco entre esta compreensão de educação com a do futuro trabalhada por Morin (2000), educação que se interroga sobre as possibilidades de conhecer, em que o conhecimento do conhecimento constitui como um princípio e uma necessidade permanente.

De acordo com Carvalho (2000, p.77), além da formação inicial e continuada, precisamos criar nas escolas espaços dialógicos para “que as dúvidas, medos e a ressignificação da prática pedagógica possam ser examinadas em equipe, como rotina de trabalho. Parece que a apropriação de informações, as trocas de ideias, a verbalização dos sentimentos, sem culpas, constituem “caminhos” para as mudanças de atitudes”.

A inclusão deve ser assumida de modo não demagogo, problematizando as necessidades educacionais especiais dos alunos e as necessidades pedagógicas dos professores. Neste sentido, as formações em uma perspectiva ética e política devem se configurar como uma ação de resistência aos mecanismos ideológicos, que tentam dimensionar desigualdades sociais em desigualdades pessoais. Ela se consolida na ampliação do conhecimento crítico-reflexivo, no desnudamento da realidade recusando

as regras de dominação vigente e de decisões mediante as formas de organização e lutas que impulsionem a formação de novas regras de vida social baseando-se na ruptura ou pelo menos na minimização das disparidades sociais que condicionam relações de exploração e banalizam a realidade de pobreza, de violência, de descaso e de exclusão social.

#### **4.6 - Caracterização da dinâmica construtiva das representações sociais**

Para compreender as *condições de produção das representações* dos professores, devemos primeiro levar em conta os sujeitos situados em uma cultura. Recorremos a Brandão (2002) para compreender que cultura é o mundo que o homem cria para aprender a viver. É uma produção social de natureza dialética, onde o homem de forma intencionada e em relação com outros homens age sobre o mundo natural o transforma e se transforma construindo um novo mundo de significações e valores e se realizando neste mundo. Neste mundo de cultura, os professores a partir do que vivenciam na escola e fora dela, constroem suas representações. Assim, cada professor vive a experiência da inclusão de modo diferenciado.

Além da cultura, devemos levar em conta a comunicação e linguagem e a inserção socioeconômica, institucional, educacional e ideológica. Segundo Jovchelovitch (2008), sem comunicação não há representação e os processos representacionais são uma conquista da comunicação. Devemos considerar assim, a natureza comunicativa da representação e seu enraizamento em contextos concretos que sofrem influência das relações econômicas, institucional, educacional e ideológica. Arruda (2002) consegue sintetizar esses planos:

as condições de produção da representação afirmam com veemência a marca social das representações, assim como seu estatuto epistemológico marca a sua função simbólica, e os processos e estados, o seu caráter prático. Vemos dessa forma como a representação social encadeia ação, pensamento e linguagem nas suas funções primordiais de tornar o não-familiar conhecido, possibilitar a comunicação e obter controle sobre o meio em que se vive,

compreender o mundo e as relações que nele se estabelecem (ARRUDA, 2002, p.142).

Assim, as representações dos professores não são construídas em um vazio cultural. Elas revelam as relações econômicas, institucional, educacional e ideológica que se manifestam nos baixos salários dos professores, na não valorização do magistério, nas cargas horárias exaustivas para suprir suas necessidades básicas, entre outras.

Para Arruda (2002), compreender os *processos e estados* das representações sociais, caracterizando-a como um saber social, tem haver com o estudo de fenômenos de ordem cognitiva orientado pelas marcas sociais e as condições da sua gênese. Para conhecer este conteúdo devemos nos apoiar na linguagem, nas práticas, imagens e outros. Seria abarcar o campo da representação social, “a totalidade de expressões, imagens, ideias e valores presentes no discurso sobre o objeto” (ARRUDA, 2002, p.140).

As professoras construíram suas representações sobre a inclusão, sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e o seu processo de aprendizagem recorrendo a estratégias de adaptações conceituais e imagéticas de acordo com seus desejos e necessidades, uma vez que, a representações de acordo com Arruda (2002), é um conhecimento sociocêntrico, que segue as necessidades, os interesses e desejos do grupo.

Assim, o que pode parecer uma distorção/equívocos, na verdade revela a capacidade dos indivíduos modificarem, organizem e (re) elaborarem um conceito a partir de sua vivência e dos conhecimentos que o cercam. Neste processo, os professores podem recorrer a três tipos de conteúdos representativos, o de *distorcer*, o de *subtrair* ou *suplementar*.

*Distorcem-se* quando os atributos do objeto representado estão presentes porém acentuados ou atenuados, de modo específico. Podemos perceber por exemplo, que para alguns professores os alunos com necessidades educacionais especiais são

“diferentes” dos ditos normais e requerem um “tratamento especial”, um “cuidado” ou “atenção especial”. Esta diferença forjada a partir de um referencial identitário tenta negar a alteridade do outro, uma vez que a diferença está no outro a partir de um referencial de gênero, etnia, classe, capacidades, etc.

*Subtraem-se* elementos, quando a sua inserção torna-se difícil, por conta dos aspectos normativos ou valores de quem o representam. Percebemos o movimento de subtração quando professores enfatizam que o aluno com necessidade educacional especial por ter um suposto comportamento agressivo e por atrapalhar a aula, ele não tem condições de se posicionar diante dos outros e da sociedade, apresentam dificuldades de aprendizagem, de interação, pessoas sem possibilidades de avançar rumo a conhecimentos mais sistemáticos e abstratos e de progredir nos estudos que precisam de cuidado, afeto, entre outras.

No movimento de *suplementação* ressaltam-se os atributos e conotações que não lhe são próprias. Ao objeto representado são acrescentados atributos ou conotações fornecidos pelo envolvimento ou imaginário do sujeito. Observamos na pesquisa que os professores por não terem conceito sistematizado sobre a inclusão a associaram a uma estratégia do governo, uma necessidade da atualidade, um campo de conhecimento voltado para os alunos e professores da educação especial. Os alunos com necessidades educacionais especiais são representados como anormais, incapazes, improdutivos, entre outros.

De acordo com Jodelet (2001), quando a novidade é incontornável e não há como evitá-la segue-se um trabalho de ancoragem e objetivação, com a finalidade de torná-la familiar, transformá-la para integrá-la no universo de pensamento preexistente. Este é um trabalho que corresponde à função cognitiva das representações. Ela sempre é recorrida quando um elemento estranho ou desconhecido surge no ambiente já familiarizado. Muitas vezes, os sujeitos por não ter conhecimento das causas sociais buscam explicações na ideologia do dom, no misticismo, entre outras, mascarando e

naturalizando as desigualdades sociais. Soma-se assim à função cognitiva, uma função de proteção e de legitimação visando orientar as condutas e comunicações.

Conforme Arruda (2002), a reflexão sobre o *estatuto epistemológico* das representações devem nos levar a pensar não somente na alteração que a representação introduz com relação ao objeto, mas como e porque acontecem essas modificações, o que elas indicam, e como elas constituem a representação, dando-lhe um sentido de verdade e uma eficácia simbólica. O referencial epistemológico das representações nos revela que não há pensamento ingênuo, nem certo ou errado. Todo pensamento veicula uma mensagem, um significado e merece atenção.

Alguns professores vêm construindo determinadas representações em relação à inclusão escolar a partir do processo de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais de modo negativo e positivo. Muitas dessas representações se traduzem em práticas pedagógicas excludentes ou não. Entretanto, sobressaem representações negativas principalmente em virtude de não existir ainda na escola esforços significativos para construir uma cultura de debates e problematizações dos problemas educacionais que envolva toda a comunidade escolar.

O Quadro 6, a seguir, sintetiza como os professores vêm construindo representações sobre a inclusão escolar a partir do processo de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais:

### Quadro 6

#### Representações sobre Inclusão Escolar

Objetivações (materializações)	Ancoragens (imagéticas e conceituais)	
	<i>Imagens</i>	<i>Conceitos</i>
Pessoa do docente	Egocêntrica	Inclusão como trabalho penoso e sofrido.
	Altruísta	Inclusão como trabalho que melhora a condição de pessoa humana

	Crítica-Social	Trabalho discriminado (professor discriminado por ser da Educação Especial);  A emergência de um sentimento de pertença.
Pessoa do aluno	Afetiva	Inclusão como processo generoso;  Inclusão como política protecionista;  Aluno carente e vitimado.
	Crítica-comportamental	Pessoa “normal”;  Pessoa agressiva;  Pessoa Anti-social (não-enturmação);  Pessoa antiética;  Pessoa não-produtiva e despolitizada;  Aluno indefeso;  Aluno “incluso”;  Aluno com dificuldades/incapacidades de aprender;  Sujeito do seu processo de exclusão;
	Crítica-social e reconhecimento do outro	Pessoas que não são coitadinhas;  Ser diferente (especial) em sua alteridade;  Ser de superações;  Ser de socialização.

Escola	Processo institucional	<p>Inclusão como trabalho especializado;</p> <p>Inclusão como estratégia impositiva do governo;</p> <p>Inclusão como integração;</p> <p>Inclusão como um trabalho extra e não rentável;</p> <p>Inclusão como um estorvo;</p> <p>Inclusão como uma ação pedagógica coletiva;</p> <p>Inclusão como abertura para novas práticas pedagógicas.</p>
Sociedade	Totalidade	<p>Inclusão como linguagem atual falada por toda humanidade;</p> <p>Inclusão como compromisso ético-político (Educação para Todos).</p>

Caracterizar o processo de construção das representações sociais atentando para as suas ancoragens e objetivações possibilita a percepção dos diversos momentos e movimentos da elaboração da representação, embora seja uma tarefa difícil por conta da fluidez e dinamicidade presente nas representações. Em nossa pesquisa percebemos que algumas dificuldades pedagógicas apontadas pelos professores reforçaram compreensões limitadoras e limitantes sobre o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como, determinados avanços observados na prática pedagógica (re) orientou certas representações sociais acerca destes alunos. Isto pode repercutir no processo de aprendizagem dos alunos, gerando também nos professores mudanças de atitudes e comportamentos, como alguns professores revelaram isso.



A pesquisa demonstra que, por meio das representações, os professores podem se aproximar ou se afastar dos seus alunos. Recorrendo a comunicação e a linguagem, conceitos e imagens são mobilizados e divulgados. Muitos desses conceitos e imagens assujeitam a alteridade do outro quando veiculam representações de que as pessoas com necessidades educacionais especiais são incapazes, desprovidas de direitos e de possibilidades dificultando o seu processo de inclusão escolar. Neste caso sobressai a função ideológica das representações distorcendo e obscurecendo situações e pessoas.

Pensamos que a formação dos professores pode ser um caminho para superar estas representações principalmente se elas forem forjadas a partir de um paradigma de reconhecimento do outro. A escola precisa criar um espaço dialógico, democrático, de escuta e de abertura para o outro, independente do seu cargo ou posição na escola. Um espaço em que se discutam os avanços, as dificuldades dos professores, dos alunos e dos pais de alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi analisar como os professores de uma escola pública de Belém constroem representações sociais sobre a inclusão escolar a partir do ensino-aprendizagem com educandos com necessidades educacionais especiais.

Se a finalidade das representações sociais é tornar familiar o não familiar, esta transmutação só é possível a partir da inclusão dos sujeitos em categorias familiarizadas na sociedade sujeitas, muitas vezes, a relações valorativas, de poder e ideológicas. Observamos que a temática da inclusão escolar ainda está se familiarizando entre as professoras, sujeitos desta pesquisa. Neste processo elas recorrem a conceitos, imagens, opiniões para expressar sua compreensão deste fenômeno.

As representações das professoras sobre a inclusão escolar a partir do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais podem ser objetivadas na *pessoa do docente*, ancorada em imagens *egocêntricas*, centrada em suas dificuldades pedagógicas, e em conceitos como trabalho penoso e sofrido; em imagens *altruístas*, enfatizando as potencialidades da professora, e em conceitos como trabalho que melhora a condição de pessoa humana; em imagens de *crítica social*, destacando as situações em que a professora por ser da educação especial sofre processos de vitimação na escola e na sociedade em geral, e em conceitos de inclusão como trabalho discriminado.

As representações sobre inclusão também podem ser objetivadas na pessoa do aluno ancorada em imagens *afetivas* e em conceito como da inclusão como um processo generoso, política protecionista e do aluno como carente e vitimado, de *crítica comportamental* e em conceitos como de pessoa “normal”, agressiva, anti-social, sujeito de seu processo de exclusão, entre outros; de *crítica-social e reconhecimento do outro* e de conceitos como ser de superação, de aprendizado e ser diferente (especial) em sua alteridade. Nas primeiras representações o destaque é para as relações fundamentadas na amizade, no sentimento, na afetividade, sem problematizar as relações de poder. A segunda e a terceira envolvem o aluno e o seu processo de

aprendizagem. Assim, respectivamente, o aluno é conceituado como pessoa agressiva, anti-social, pessoa “normal”, aluno “incluso”, indisciplinado, sujeito de seu processo de exclusão, entre outros, bem como, o aluno também é representado como ser de superações, de socialização, de aprendizado, ser diferente (especial) em sua alteridade.

As representações de inclusão objetivada na escola se ancoram também na imagem de processo institucional e em conceitos como de *trabalho pedagógico especializado* desenvolvido com alunos com necessidades educacionais especiais, uma *estratégia impositiva do governo*, um trabalho extra, entre outros. E por fim, as representações objetivadas na sociedade que se ancoram na imagem de totalidade e em conceitos como da inclusão como *linguagem atual falada por toda humanidade*, uma *postura de comprometimento de toda escola* no sentido de oportunizar relações democráticas, uma *ação pedagógica coletiva* e como abertura para novas práticas pedagógicas.

Atentamos também para as representações das professoras sobre o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais e percebemos que essas formas de conhecimentos estão forjadas a partir de um *paradigma clínico-médico*, em que as deficiências são encaradas como situações extremamente individualizadas; em um *paradigma sociológico* capaz de veicular a ideia de que a situação de deficiência é definida por um processo de atribuição social, e neste processo ela pode ser socialmente discriminada; em um *paradigma sistêmico* revelador de uma relação entre um suposto quadro de deficiência apresentada pelo aluno com as demandas impostas pelo sistema escolar e em um *paradigma materialista* que por supervalorizar a produção e a aquisição de bens de consumo afirma que determinadas pessoas, entre elas, as que apresentam necessidades especiais, dificilmente terão condições de se situar no mercado de trabalho, por conta de sua suposta incapacidade e improdutividade.

A pesquisa demonstrou que a maneira como a professora representa o seu aluno com necessidade educacional especial e o seu processo de aprendizagem revela como ela desenvolve a sua prática pedagógica. Algumas professoras acreditam que deve haver duas *práticas distintas*, uma a ser desenvolvida com o aluno dito “normal” e outra com o considerado especial. Assim, compreendem a prática de inclusão como um *trabalho extra*, uma vez que, o professor deverá desenvolver práticas distintas para atender os alunos ditos normais e os chamados “inclusos”, bem como, revelam uma idéia de *inutilidade em relação ao trabalho pedagógico* desenvolvido com estes alunos. Outras professoras enfatizam a necessidade de propor atividades diferenciadas considerando as especificidades dos alunos.

Entre as dificuldades pedagógicas mais recorrentes, as professoras relacionam a sua prática atentando para uma não formação especializada ou ao aluno, como responsável pelo seu processo de aprendizagem. A prática inclusiva também esbarra em certas dificuldades, entre elas, a questão do tempo para se planejar e a falta de material didático. As professoras também assinalam as mudanças providas pela inclusão nas escolas no que competem as questões pessoais, a saber, o exercício da tolerância, o compromisso com o outro e o sentimento de melhora como pessoa humana e questões profissionais como o aprendizado de novos conhecimentos, como o aprendizado das LIBRAS, de novas práticas pedagógicas, as novas relações interpessoais na escola. Entre as sugestões, as professoras enfatizam a necessidade de um momento de planejamento na escola, a aproximação com o aluno superando a mera distância física, a compreensão da diferença como alteridade e compromisso ético-político por parte do professor.

Observamos na pesquisa professoras receptivas e interessadas na presença de alunos com necessidades educacionais em sua sala de aula, bem como, as que rejeitam por meio de representações traduzidas em atitudes e comportamentos capazes de segregar e excluir o aluno. A pesquisa também demonstra que é no exercício de suas funções docente e na prática da sua profissão que as professoras desenvolvem

saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio revendo, muitas vezes, suas atitudes, práticas e comportamentos.

Muitas professoras se sentem mal preparadas para lidar com a heterogeneidade escolar. Em conta disso, grande parte expressa concepções menos otimistas sobre as possibilidades de se efetivar a inclusão nas escolas. Outras acreditam que somente estarão preparadas para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais se tiverem uma formação específica.

Entre as professoras observamos que algumas vêm construindo determinadas representações em relação à inclusão escolar a partir do processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais de modo negativo traduzindo em práticas pedagógicas excludentes. Outras professoras destacam representações positivas elaboradas em meio a sua vivência pedagógica que se traduzam em práticas de reconhecimento do outro.

Assim, a pesquisa atenta para a necessidade da escola em garantir e incentivar a todos os professores uma aproximação com o tema inclusão, bem como, revela uma tendência de que os mais envolvidos com as discussões sobre a educação inclusiva são os professores que atuam nos serviços especializados da escola, reforçando assim, as associações que se fazem entre inclusão e alunado da educação especial. Observamos também que é necessário superar a idéia de que basta somente boa vontade e gostar de trabalhar em uma sala inclusiva. Em nossa compreensão é necessário criar uma cultura de responsabilidade, de problematizações e debates sobre os problemas educacionais envolvendo toda a comunidade escolar visando compreender a inclusão não somente como uma exigência legal ou imposição escolar.

Acreditamos que a escola inclusiva pressupõe uma educação de qualidade para todos e se configura como espaço de desconstrução de representações discriminatórias e de construção de representações inclusivas. Pensamos que as formações de professores inseridas em um contexto de reconhecimento do Outro podem ser um caminho para propiciar novas representações sobre a inclusão.

Nestas formações o grande objetivo é consolidar a Educação Inclusiva como um instrumento para o desvelamento do mundo. Porém, acreditamos que isto só será possível quando ela for concebida de modo crítico, responsável e humana problematizando, entre outras coisas, as representações sociais que permeiam a educação inclusiva, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e que refletem em uma compreensão, muitas vezes, deturpadas de práticas e de processos de aprendizagem. Assim, a formação para a Educação Inclusiva, reflete o quê se quer incluir, onde, em que condições e por quê. Estas questões devem fazer parte da rotina da escola que deve apostar nos espaços dialógicos abertos para as dúvidas, para os medos e para as possibilidades de ressignificação da prática pedagógica. Espaços em que venham à tona não somente as necessidades educacionais especiais dos alunos, mas principalmente as necessidades pedagógicas dos professores.

A pesquisa revelou que as representações dos professores não são construídas em um vazio cultural. Elas não podem ser analisadas desconsiderando o contexto econômico, institucional, educacional e ideológico que os sujeitos estão inseridos, revelando muitas vezes suas condições de baixos salários, não valorização da carreira do magistério, cargas horárias de aulas exaustivas para suprir suas necessidades básicas, entre outras.

Desta forma, a investigação reforçou o entendimento de que o ser humano e o seu conhecimento, somente são compreendidos considerando-os inseridos na sociedade, na cultura, na política e na economia, não isentos de valores, ideologia e contradições, direcionando o olhar para a relação sujeito e objeto do conhecimento.

As professoras construíram suas representações sobre a inclusão, sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e o seu processo de aprendizagem recorrendo a estratégias de adaptações conceituais e imagéticas. A análise deste referencial epistemológico nos revela que não há pensamento ingênuo, nem certo ou errado, uma vez que, todo pensamento veicula uma mensagem, um significado e merece atenção.

Observamos que as professoras recorrem a três tipos de conteúdos representativos, o de *distorcer*, assim compreendem que os alunos com necessidades educacionais especiais são “diferentes” dos ditos normais e requerem um “tratamento especial”, um “cuidado” ou “atenção especial”, o de *subtrair*, o aluno é representado como aquele que não tem condições de se posicionar diante dos outros e da sociedade, apresentam assim, dificuldades de aprendizagem, de interação, pessoas sem possibilidades e o de *suplementar*, os alunos com necessidades educacionais especiais são representados como anormais, incapazes, improdutivos, entre outros.

Percebemos também, que os professores reforçam compreensões limitadoras e limitantes sobre o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como, visualizamos determinados avanços observados na prática pedagógica que possibilitou (re) orientar certas representações sociais acerca destes alunos. Isso revela a possibilidade de avançar em uma prática situada em uma perspectiva ética e política repercutindo no processo de aprendizagem dos alunos, gerando também nos professores mudanças de atitudes e comportamentos, como alguns professores revelaram isso. Para somar com esta ideia reforçamos que a formação dos professores pode ser um caminho de superação de representações excludentes principalmente se elas forem forjadas a partir de um paradigma de reconhecimento do outro compreendido em sua alteridade.

A pesquisa nos possibilitou adentrar em um campo multidimensional de estudo em expansão, situado em um novo paradigma de ciência, apontando para uma compreensão da realidade em sua complexidade e elasticidade, destacando seus aspectos fugidios e dinâmicos e o ser humano como um sujeito criativo e ativo. Demonstrou também que é na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo que o sujeito constrói suas representações sociais que se traduz nas práticas cotidianas dos sujeitos, sendo assim, cada concepção de conhecimento de mundo e de pessoa leva a uma prática.

Concluimos, então, que quando concebemos o outro como alguém essencial a nossa própria compreensão de nós mesmos, contribuimos para a construção de um

novo paradigma de compreensão do mundo e de ser humano, um paradigma de reconhecimento do Outro que refletirá na criação e na constituição de práticas sociais mais tolerantes, a partir de uma dimensão de alteridade que implica em uma concepção ética.



## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e Teoria de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, nº117, p.127-147, 2002.

\_\_\_\_\_. Mudança e Representação Social. In: **Temas em Psicologia/ Sociedade Brasileira de Psicologia**. V 8. nº3, p.241-247. Ribeirão Preto, 2000.

BANCHS, Maria Auxiliadora. Representaciones Sociales y Subjetividad. In: FURTADO, Odair e REY, Fernando Gonzáles (Orgs.). **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed 70, 1995.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pergunta em várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL, Resolução nº400, de 20 de outubro de 2005 do Conselho estadual de Educação do Estado do Pará.

BIANCHETTI, Lucídio. Formação de Professores e novas/velhas estratégias de in/exclusão. Viajando com Gulliver. In: **X Seminário Capixaba de Educação Inclusiva: 10 anos de educação inclusiva no Espírito Santo: diversidade, compromisso e formação**. Vitória, Espírito Santo: UFES, 2006.

SOUZA, Roseane Rabelo. Representações Sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais.

---

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DUSSEL, Enrique. Crítica del “mito de la modernidad” e Dos paradigmas de la Modernidad. In: **El encubrimiento del Índio: 11492: hacia el origen del mito de la modernidad**. México: Cambio XXI; Colégio Nacional de Ciências Políticas y Administración Pública, 1994.

DUVEEN, Gerard (Prefácio) In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo as barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: mediação, 2000.

FARR, Robert. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.); (prefácio Serge Moscovici). **Textos em Representações Sociais**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FERREIRA, Maria Cecília Cacareto de. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento? In: JESUS, Denise Meyrelles (et al). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editor UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SOUZA, Roseane Rabelo. Representações Sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais.

---

GUARESCHI, Pedrinho. Alteridade e Relação: uma perspectiva crítica. In: ARRUDA, Ângela (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.); (prefácio Serge Moscovici). **Textos em Representações Sociais**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2ª ed. Porto alegre: Artes Médicas: Sul, 2000.

JAPIASSU, Hilton. **A crise da razão e do saber objetivo: as ondas do irracional**. São Paulo: Letras & Letras, 1996.

JODELET, Denise (Org). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. Usos e Abusos do conceito de Representação Social. In: SPINK, Mary Jane (Org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LEME, Maria Alice Vanzolini da Silva. O impacto da teoria das Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LIMA, Francisco José de Lima. Ética e Inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, Lucia de Araujo Ramos (*et al*). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SOUZA, Roseane Rabelo. Representações Sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais.

---

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1996.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1998.

MARQUES, Carlos Alberto. Rompendo paradigmas: as contribuições de Vygotsky, Paulo Freire e Foucault. In: JESUS, Denise Meyrelles de (et al). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli e ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José. **Educação Especial no Brasil**. Histórias e Políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_.(Prefácio). In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **representações Sociais**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Distrito Federal: UNESCO, 2000.

SOUZA, Roseane Rabelo. Representações Sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais.

---

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (et al). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Política de Educação Inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, Denise Meyrelles de (et al). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação**: reflexões e debates. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, Imaginários e Representações Sociais na Educação Especial**: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Currículo Lattes**. Diretório de Grupos de Pesquisa. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6486192420682817>. Acesso em 28 de Julho de 2008.

PENIN, Sônia. Vida cotidiana: conhecimento e crítica. In: **Cotidiano e escola**: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, Lucia de Araujo Ramos (et al). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PRIETO, Rosângela Gavioli; MANTOAN, Maria Teresa Eglér e ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

**Projeto Político Pedagógico**. Belém, 2004

RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira. **Representações sobre Eu – Outro – Outros no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais em dois Programas de educação e saúde de Belém do Pará**. Belém, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, 2007.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SOUZA, Roseane Rabelo. Representações Sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais.

---

\_\_\_\_\_. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 9ª ed. Porto Alegre: Afrontamento, 1997.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOUZA, Roseane Rabelo e GÓES, Wany Marcelle Costa. **A Pedagogia Social do NEP**: construindo representações inclusivas em comunidades hospitalares de Belém. Belém, 2006, 94f (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade do Estado do Pará, 2006.

SCHILLING Flávia. Saberes: bases teóricas para uma atuação inclusiva inclusão/exclusão, dentro/fora: reflexões sobre a construção da ordem. In: ONOFRE, Eduardo; SOUZA, Maria Lindaci (Orgs.). **Tecendo os fios da inclusão**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

SPINK, Mary Jane (Org.). O estudo empírico das Representações Sociais. In: **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, Wiliam. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto alegre: artes Médicas Sul, 1999.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

#### Título da Pesquisa:

Representações Sociais de Educadores sobre inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais

#### Esclarecimento da Pesquisa

Venho por meio deste, convidá-lo (a) a participar desta pesquisa desenvolvida por mim Roseane Rabelo Souza regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado do Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE na Universidade do Estado do Pará - UEPA, tendo como orientadora a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Esta pesquisa tem como objetivo investigar: Como os professores de uma escola pública de Belém constroem suas representações sociais sobre a inclusão escolar a partir do ensino-aprendizagem com alunos com necessidades educativas especiais? Trata-se de uma pesquisa de campo que trás como instrumentos metodológicos a entrevista semi-estruturada, observação *in lócus* e dinâmicas de discussão em grupo. Esclareço que na escola serão entrevistadas cerca de cinco pessoas, considerando como critério de inclusão: educadores (as) graduados na área da educação que atuam nas séries iniciais com uma experiência educacional de no mínimo um ano com pessoas com necessidades educativas especiais. Para o registro das falas pretendo utilizar um gravador, com o consentimento do entrevistado e um diário de campo em que serão feito os registros da pesquisadora a partir da observação *in lócus*. Após o levantamento dos dados, estes serão organizados e analisados. Asseguro ao (à) senhor (a) que sua identidade será resguardada. Utilizarei pseudônimo sugerido por cada participante. A finalidade desta pesquisa é contribuir para os estudos sobre inclusão escolar a partir do enfoque voltado aos profissionais da educação considerando suas representações sociais neste processo. Vale ressaltar que sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento garantindo a devolução de seus depoimentos. Os unitermos desta pesquisa são: inclusão escolar, representações sociais e pessoas com necessidades educativas especiais.

---

Pesquisadora  
Roseane Rabelo Souza  
32271517/91083131

#### CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu ....., declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar como sujeito da pesquisa cooperando assim com a construção dos dados da mesma.

Belém: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

## APÊNDICE B

Universidade do Estado do Pará - UEPA  
Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE  
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado  
Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia  
Roteiro de Entrevista Semi-estruturada com os Educadores

### **Representações Sociais de Educadores sobre o processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais**

---

---

Nome Fictício atribuído aos professores: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_      Sexo: FEM ( )    MASC ( )

Formação Profissional: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação nesta experiência: \_\_\_\_\_

#### **1- Entrada conversacional:**

1.1- a) O que vem na sua cabeça, quando você ouve a expressão educação inclusiva?

b) Por qual imagem você representaria a educação inclusiva? Se possível desenhe a imagem construída.

1.2- a) O que significa para você a expressão educação inclusiva? b) Como você tomou conhecimento do termo? c) Em que referenciais teóricos você se sustenta?

1.3- O que você pensa sobre a educação inclusiva?

1.4- a) O que vem na sua cabeça, quando você ouve a expressão alunos com necessidades educacionais especiais? b) Por qual imagem você representaria esses alunos? Se possível desenhe a imagem construída.

1.5- O que significa para você a expressão alunos com necessidades educacionais especiais? Em que referenciais teóricos você se sustenta?

1.6- Você acredita na educação inclusiva? Na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais? Justifique sua resposta.

1.7 – Como você se percebe no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em sua escola e turma?



## **2- Induções Gerais:**

### **2.1. Formação Profissional**

2.1.1- a) A escola promove formações continuadas? b) Existem formações continuadas direcionadas para a educação inclusiva? c) Você participa dessas formações?

2.1.2 - Você vem se preparando profissionalmente para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais? Como?

### **2.2. Prática Pedagógica**

2.2.1.- Que ações a escola promove por meio do seu projeto político pedagógico, que contribui para a sua prática pedagógica e para o processo de inclusão escolar?

2.2.2. Você realiza em sua prática pedagógica atividades inclusivas? Quais? Como?

2.2.3- a) Você tem em sua turma alunos com necessidades educacionais especiais? b) qual categoria de necessidades especiais?

2.2.4. Que dificuldades você vivencia no desenvolvimento de sua prática pedagógica com os alunos com necessidades educacionais especiais?

2.2.5. - Que atitudes você vem tomando diante destas dificuldades?

2.2.6- Que avanços você percebe na escola e em sua prática pedagógica com os alunos com necessidades educacionais especiais?

2.2.7.- a) Como você se relaciona com os alunos com necessidades educacionais especiais? b) E os demais alunos da turma?

2.2.8- Como você percebe a aprendizagem destes alunos?

2.2.9- Quais as suas expectativas de aprendizagem sobre o aluno com necessidades educacionais especiais?

2.2.10- O que mudou em você (pessoal e profissional) a partir da convivência pedagógica com os alunos com necessidades educacionais especiais? O que você aprendeu com eles?

2.2.11- Que medidas você considera que devem ser adotadas para consolidar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola?



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado  
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo  
66113-200 Belém-PA  
[www.uepa.br](http://www.uepa.br)

