

## RESISTÊNCIAS E IMPOSSIBILIDADES NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INCLUSÃO DE PROFESSORAS

Ednea Rodrigues de **Albuquerque** – UFPE

Laêda Bezerra **Machado** – UFPE

### INTRODUÇÃO

No Brasil, ainda é muito recente a garantia do direito à educação da pessoa com deficiência. Até a década de sessenta, como na maioria dos outros países, a tendência dominante era a segregação educacional dessas pessoas.

A Constituição do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Nº. 9394/96) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) sustentam que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, perpassando todos os níveis da educação. Sugerem, ainda, um princípio orientador para essa modalidade: inclusão educacional. Esse princípio desde a década de 1990, tem ocupado um espaço significativo nas reflexões em todo mundo, estimulando assim à necessidade de se efetivar, na estrutura educacional, uma prática menos estigmatizadora, de forma que tantos os educandos com deficiência, como os ditos normais estejam juntos na escola regular, possam aprender e se desenvolver. A aplicação dos pressupostos teórico-práticos do princípio da inclusão na instituição educacional acabou recebendo o nome de Educação Inclusiva.

Estamos, portanto, diante de um efetivo debate em relação à inclusão dos estudantes com deficiência. Podemos constatar o considerável avanço no que concerne à legislação brasileira, no entanto, ela por si mesma não garante a materialização e concretização dos direitos.

Nesse contexto em que predomina formalmente o princípio da inclusão, situa-se nossa vivência profissional na rede pública municipal de ensino em que percebemos as lacunas entre o declarado e as práticas educacionais. Algumas inquietações emergentes de nossa experiência profissional (participação em encontros de formação continuada, acompanhamento às escolas do ensino fundamental, bem como o lidar com as formas de encaminhamento e atendimento psicopedagógico instituídas no sistema) provocaram indagações sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola. Essas preocupações encaminharam nosso estudo em nível de Mestrado em Educação na

UFPE. Nessa pesquisa centramos nossas preocupações em duas questões: quais as representações sociais de inclusão dos professores de alunos com deficiência? Como essas representações sociais dos professores orientam suas práticas na escola regular de ensino fundamental? Neste artigo, recorte do estudo mais amplo a que nos referimos, analisamos uma das dimensões do conteúdo das representações sociais de inclusão das professoras.

## **SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

A Teoria das Representações Sociais foi elaborada pelo romeno naturalizado francês Serge Moscovici no final dos anos 1960 na França. De acordo com Moscovici (1978), representações sociais são, teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, numa cultura e num espaço específico, na tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta da realidade. É na interação com o mundo e com os parceiros que o sujeito elabora o conhecimento e vai se socializando, construindo valores e se apropriando das idéias que circulam na sociedade.

Esses conhecimentos que o sujeito possui acerca de objetos ou eventos (materiais ou abstratos), ou modos de explicar a realidade dirigem e orientam seus comportamentos e ações. São eles que vão dar sentido às suas condutas, função principal dessas representações. Elas têm, portanto, um vínculo com a ação humana, pois dão sentido ao comportamento, integrando-o numa rede de relações concorrendo para reconstruir e ressignificar os objetos sociais.

Jodelet (2001) afirma que as representações sociais circulam nos discursos e são trazidas pelas palavras, veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e organizações materiais e espaciais. Elas têm a finalidade de tornar familiar algo não-familiar.

O campo de produção da representação social é o cotidiano. É no seu movimento que as representações se constroem, no contato face a face, no compartilhar das experiências vividas na relação com o outro e com o mundo que elas se formam.

Os mecanismos pelos quais elaboramos as representações sociais são a objetivação e ancoragem. Por objetivação entendemos, de acordo com Bonfim (1991), “a concretização ou materialização de um objeto abstrato representado, quando um esquema conceitual se torna real e acessível ao senso comum” (p.85). Moscovici (2003)

afirma que objetivação “é transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico”. (p.61).

A ancoragem como extensão da objetivação, assegura as três funções fundamentais da representação: a incorporação do estranho ou do novo, a interpretação da realidade e a orientação dos comportamentos. “O processo de ancoragem caracteriza uma das mais importantes funções da representação social, que é a domesticação do estranho.” (BONFIM, 1991, p. 87).

Como afirma Jodelet (2001), o campo de pesquisa em representação social tem se revelado fértil marcado pela transversalidade, vitalidade e complexidade. No âmbito da educação, Gilly (2001) foi um dos primeiros a destacar a importância da noção de representação social para a compreensão dos fenômenos educacionais não apenas numa perspectiva macroscópica, mas, também, para análises mais detalhadas de aspectos do cotidiano escolar, classes, dos saberes, instituições educacionais, relações pedagógicas, entre outros.

É esse construto teórico que apóia o nosso estudo sobre inclusão escolar. A Teoria constitui-se como uma forma de romper modelos explicativos que se sustentam estruturalmente com base na dicotomia individual e coletivo, passando a constituir uma nova modalidade de leitura e interpretação da realidade social. A adoção desse referencial possibilitou apreender o pensamento, as vivências cotidianas bem como, a teia de significados e sentidos atribuídos pelas professoras à inclusão escolar dos alunos com deficiência.

## **METODOLOGIA**

A abordagem qualitativa, não desprezando o quantificar, conforme Minayo (1994), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. O valor dessa abordagem para as pesquisas fundamentadas na Teoria das Representações Sociais se deve a importância dada aos significados que as pessoas atribuem aos fatos e eventos, sendo sempre objeto de preocupação do pesquisador captar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os envolvidos encaram as questões que estão sendo focalizadas.

## **Procedimentos de coleta**

As representações sociais de inclusão foram estudadas mediante o uso de entrevista semi-estruturada. Esse procedimento comumente utilizado nas pesquisas em ciências sociais propicia uma ação interativa entre o pesquisador e os participantes, possibilitando esclarecer, adaptar e obter informações que não foram bem esclarecidas. Sua principal vantagem é a captação quase que imediata dessas informações, aliada à possibilidade de aprofundamento de pontos levantados por outros instrumentos.

Segundo Szymanski (2004) a entrevista é uma situação de interação em que estão em jogo as percepções do outro e de si. O pesquisador busca muito mais do que uma simples informação. Instaura-se uma relação que pode trazer elementos relevantes para responder às questões de pesquisa.

## **Participantes da pesquisa**

Participaram desta pesquisa quarenta e três (43) professoras que lecionam turmas de Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental de rede municipal do Jaboatão dos Guararapes-PE, localizado na zona metropolitana do Recife-PE. Para escolher os participantes consideramos os seguintes critérios: serem professores efetivos, estarem recebendo alunos com deficiência em suas turmas regulares e terem disponibilidade para contribuir com o estudo, respondendo à entrevista.

As participantes desta pesquisa são todas mulheres, lembramos que o próprio campo nos deu esse recorte. O grupo pesquisado possui formação acadêmica variada. Trata-se de um conjunto de professoras predominantemente com formação acadêmica superior em que 70% delas já concluíram a graduação e estão matriculadas em cursos de pós-graduação *latu e scriptu sensu*. Mais de 23% estavam cursando graduação e 7% das participantes concluíram apenas o curso Normal Médio (antigo magistério).

## **Procedimento de Coleta**

Para a realização das entrevistas entramos em contato com a direção de todas as unidades escolares que atendiam aos nossos critérios. O procedimento de entrevista acontecia por meio de uma conversa sistematizada a partir de um roteiro previamente elaborado. Durante todo o trabalho de campo fomos bem recebidas nas escolas e existiu sempre um clima de respeito e atenção mútua. Lembramos, no entanto, que ao longo do percurso em campo, mesmo explicando que o sigilo e anonimato das informações seriam mantidos, ficava patente entre as participantes um misto de inquietude entre o que é exposto naturalmente numa conversa informal e uma entrevista gravada. Algumas chegaram a afirmar durante a entrevista: “*não sei se é isso que você quer como resposta*”. Ou: “*Eu tô tão nervosa que nem sei o que dizer*”.

### **Procedimento de Análise**

As informações foram interpretadas através da análise de conteúdo. Conforme Bardin (2004) análise de conteúdo significa: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.37).

Para procedermos a análise, após as entrevistas, transcrevemos todo o material e nessa transcrição procuramos respeitar todos os detalhes, como pausas, repetições e silêncios dessas falas. Nesse trabalho, algumas vezes tivemos que ouvi-las inúmeras e repetidas vezes, sobretudo, devido a algumas dificuldades para captar os sons emitidos por ruídos do áudio. Mesmo admitindo os obstáculos que se impõem a essa tarefa, insistimos que ela é do pesquisador. Corroboramos Szymanski (2004) quando faz esta ponderação sobre a transcrição da entrevista em pesquisa. Afirma: “o processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir.” (p.74)

Após a transcrição foram realizadas várias leituras do material que tiveram como finalidade uma maior familiarização com o seu conteúdo, para captar a essência do que foi dito, os seus sentidos e significados. Da captação e explicitação desses

significados chegamos às categorias. Por categoria, entendemos, conforme Bardin (2004):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (p.111)

Entendemos que as categorias empíricas são construídas a partir do conteúdo das falas. São sínteses a respeito do objeto de estudo. No nosso caso, elas são indícios da representação social de inclusão das professoras.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Dos depoimentos das professoras referentes à inclusão dos alunos com deficiências na escola regular resultaram três grandes categorias, a saber: **1ª) inserção do aluno com deficiência na escola; 2ª) resistências e impossibilidades para realizar inclusão e 3ª) a aprendizagem do aluno é lenta.** Nos limites deste artigo, apresentamos para discussão apenas a segunda delas aqui apresentada.

### **Resistências e impossibilidades para realizar inclusão**

Essa categoria resume um conteúdo representacional de inclusão centrado nos pontos: despreparo profissional, falta de apoio técnico e sentimentos negativos a respeito da prática inclusiva na escola. A negatividade, contudo é o que há de mais forte nessa categoria. Os termos mais recorrentes nos depoimentos das professoras, ao se referirem à inclusão dos alunos com deficiência revelam resistências e impossibilidades para com esse processo.

De modo geral as professoras apontam que, embora a inclusão seja o princípio da educação na atualidade, na prática só concorre para deixá-las angustiadas, despreparadas, amedrontadas e solitárias na escola para realizar a inclusão desses alunos. A forma angustiada e impotente como as professoras se auto definem permite-nos admitir que elas particularizam e rotulam a sua própria imagem profissional. Afirmando: *“Há momentos que eu me sinto inútil. Tem hora que eu olho pra mim, eu*

*penso que a culpa está em mim [...]”.* (P42EICG)<sup>1</sup> *“Eu me sinto muitas vezes incapaz. Eu acho que tô fazendo muito pouco por ele [...]”.* (P12EFG)

Na dinâmica dos conflitos pessoais e profissionais, as figuras de sofrimento vão se moldando nas falas das professoras, por meio de sentimentos como aflição, medo e incapacidade ao exercer a docência junto ao aluno com deficiência. Esses sentimentos estão sempre atrelados ao despreparo profissional. Assim se manifesta uma delas: *“[...] muitas vezes angustiada, me sentia impotente diante da deficiência dela. Porque eu queria fazer mais e não podia. [...] Eu corria pra coordenadora pedia ajuda e dentro da limitação dela ela me ajudava também. [...] Agora, eu me sentia muito angustiada. Aí você fica diante daquele problema tão limitada sem poder fazer mais por se sente totalmente despreparada.”* (P18EFG)

O despreparo a que se referem as professoras é um indicador de que a formação acadêmica oferecida é insuficiente para atender as demandas educacionais dos alunos com deficiência. A falta de preparo de que falam confirma que as instituições formadoras não atendem às suas expectativas profissionais, implicando na dificuldade de trabalhar pedagogicamente com a diversidade. Nesse caso é prudente mostrar algumas passagens dos depoimentos em que as docentes de alunos com deficiência revelam: *“Muitas coisas eu aprendi no esforço, no dia-a-dia. Porque formação mesmo... [...] Meu medo é esse. Porque tudo que eu aprendi, aprendi né? Na prática, tem que fazer, eu fui lá e fiz.”* (P3EFCG). *“Eu me sinto meio incapaz, meio não, incapaz. Incapaz porque é assim, é muito difícil você lidar com uma coisa que você mal conhece.”* (P35EFCG) *“Eu às vezes me sinto angustiada. Até porque eu não tenho um outro curso de especialização nessa área de inclusão.”* (P26EIPG)

Salientamos que o despreparo profissional nos depoimentos das professoras manifesta-se, sobretudo, no ressentimento para com a formação inicial. Elas revelam que as instituições formadoras adotam uma postura descontextualizada das reais demandas da prática pedagógica e organização curricular. Eis alguns depoimentos: *“[...] a gente sabe que na graduação a gente só tem uma disciplina e ela é eletiva. Faz se quiser. Então, não tive esse preparo pra lidar. Eu fiz. Mas, uma disciplina só é muito pouco pra você trabalhar.”* (P1EFCPG). *“[...] Lá na faculdade a educação especial é*

---

<sup>1</sup> A codificação das participantes da pesquisa ficou assim definida: letra P para professora, seguida do número de ordem da entrevista, nível que leciona e formação acadêmica. Por ex: P18EFG quer dizer essa foi a décima oitava professora entrevistada, ela leciona no ensino fundamental e concluiu graduação.

*eletiva nem faz parte da grade. Eu paguei. Foi a primeira eletiva que paguei. Há pouca importância que se dá a isso [...]. (P35EFCG)*

Cientes de seus limites para lidar com os alunos com deficiência, as docentes demonstram interesse em participar de cursos, capacitações e formação específica a fim de suprirem as dificuldades, com as quais se deparam no cotidiano. Com esse interesse parecem crer que na superação das lacunas da formação pessoal e profissional. A formação não é vista como algo que se constrói permanentemente. Eis que o que afirmam nas passagens a seguir: *“o que eu queria assim, cursos, capacitações que me direcionassem pra isso onde eu pudesse ser melhor”*. (P24EFPG). *“Às vezes eu me sinto um peixinho fora d’água que pra você passar a lidar com um certo grau de dificuldade que o aluno tem, você está com esse tipo de deficiência, não é? A gente se sente despreparada pra agir. Às vezes a gente fica pensando: será que realmente esse é o caminho? Eu acho que tem que ter as capacitações específicas para que todos os professores, não só aqueles que tem alunos com deficiência, mas para todos.”* (P28EFPG).

A respeito das limitações dos processos de formação do docente para lidar com a diversidade Figueiredo (2002) afirma:

É importante lembrar que a escola não constitui espaço clínico, mas educacional. O docente não tem obrigação de se preparar para suprir as necessidades clínicas e terapêuticas de seus alunos, mas para lidar pedagogicamente com eles. Assim, trabalhar com crianças especiais não requer especialização para reduzir ou pôr termo às suas deficiências, mas o aprimoramento do professor no ensino e na aprendizagem para que ele seja capaz de identificar as dificuldades de seus alunos, visando a eliminar as barreiras próprias de suas relações na escola. Que ele seja capaz de realizar reflexões e questionamentos sobre a sua prática, enfatizando o trabalho cooperativo em detrimento da competição, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem e, sobretudo, refletindo, planejando e assumindo a educação. (p 76-77)

As referências ao despreparo profissional, recorrentes nos depoimentos estão aliadas a falta de acompanhamento desses alunos e seus professores pela própria escola e órgãos gestores. A falta de suporte técnico-profissional evidenciada pelas professoras sinaliza um sentimento de abandono por parte das autoridades administrativas, o que as leva a buscarem, individualmente, a formação, preparação. O depoimento de uma das professoras ilustra essa disposição individual: *[...] Eu olho assim e digo: meu Deus do céu eu vou conseguir? Vou desistir. Eu não vou querer entrar mais nesse barco furado não. Cadê a ajuda? Cadê o direcionamento? [...] Eu tava a deriva. Aí eu disse: eu não*

*vou ficar esperando não. Ai apareceu um curso de extensão em educação especial, aí eu fui fazer. (P2EFPG)*

Conforme as professoras, a falta do apoio técnico nas escolas é um agravante que concorre para que não tenham êxito nas práticas de inclusão de alunos com deficiência. A falta de suporte técnico causa intranquilidade na ação docente e, segundo elas, esse suporte muito favoreceria ou facilitaria o processo educativo. Sobre a ausência desse apoio assim se posicionam: “[...] mas eu sinto eu frustração porque não tô conseguindo avançar. Não tenho apoio. Precisava de alguém que dissesse assim: olhe, vamos fazer assim. Tome essas sugestões de atividades pra você [...]”. [...] Olhe, o papel do psicólogo na rede é especial. Se tivesse um psicólogo e um psicopedagogo na escola ou interagindo na rede, se ele pudesse fazer essa visita na escola à gente teria um sucesso ou uma melhora. (P11EIPG) (P5EFCPG) “Fico angustiada. Porque eu sinto que [...] defasagens pedagógicas, da secretaria de educação também que poderia está dando um suporte maior pra escola e não está.” (P39EFPG).

Schaffner e Buswell (1999) sugerem que desenvolver redes de apoio é uma estratégia que se adapta ao atual paradigma da educação inclusiva. Redes de apoio consistem em um grupo multidisciplinar de profissionais reunidos que debatem e trocam idéias para colaborar com os professores e alunos a fim de serem bem sucedidos em seus papéis. Essas redes agem como facilitadoras da inclusão. “É fundamental que os facilitadores proporcionem apoio apenas quando for necessário, e que não sejam super-protetores. O facilitador é o recurso e o apoio do professor e ele não deve assumir a responsabilidade deste com os alunos que necessitem de apoio em turmas de educação regular.” (SCHAFFNER e BUSWELL,1999, p.75).

Para Stainback e Stainback (1999) o trabalho da equipe possibilita a reflexão sobre a intervenção do apoio ao professor e ao aluno, a extensão da intervenção técnica à educação regular. O benefício do ensino inclusivo é justamente atender à diversidade tendo como propósito facilitar e prover as suas necessidades de quem na instituição escolar. Completam:

O que está em questão no ensino inclusivo não é se os alunos devem ou não receber, de pessoal especializado e de pedagogos qualificados, experiências educacionais apropriadas e ferramentas e técnicas especializadas as quais necessitam. A questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades. ( p.25)

Como colocam as professoras, não há sequer um apoio individual, ou seja, a impossibilidade de incluir salta aos olhos como componente representacional de inclusão. Num teor de resistência, alguns depoimentos das professoras deixaram entrever práticas segregacionistas cristalizadas no preconceito e conformação. Os depoimentos a seguir trazem indícios dessa representação: *“Eu fico muita emocionada com “G”, porque além de ter essa deficiência, ele também é muito, muito, muito pobre, muito carente. (P5EFCPG) “Eu vou te dizer, é duro. Mas, é a profissão da gente. É o que vem pra gente, a gente tem que aceitar.”(P27EFCEG). “Ele foi fabricado pra desenhar. Entendes? Ai e difícil trabalhar com ele, não é”. (P29EFCEG)*

Lima (2005) afirma que essas atitudes só vêm contribuir para a descaracterização do processo inclusivo. Afirma:

[...] ocorre que sob o manto da proteção do outro, esse professor desnuda toda sua capacidade de ser desumano, de jogar fora sua ética profissional, a qual deveria estar esteada no ensino e não na discriminação, enfim, revela a crueldade de tomar para si, o direito de decretar aos outros, em geral crianças indefesas, a morte social, o limbo cultural e mesmo, a própria morte física. (p.9)

Alem da aceitação e conformação, nesse campo representacional das professoras circula uma espécie de auto-reconhecimento, redenção pelas ações benevolentes que desenvolvem. Afirmando: *“[...] a gente tem a própria superação... [...]. É um dom que a gente tem tão grande. Uma coisa [...] a criança com deficiência eu sou mais assim, mais apegada.” (P8EFCEG). “Eu me sinto assim, gratificada sabe? Porque às vezes esses meninos por tão assim marginalizados, pobre, ninguém dá valor. Um desafio” (P15EFCEG)*

Em seus depoimentos as professoras externalizam sentimentos como o amor para com essas crianças, apresentando uma visão estereotipada da sua relação cotidiana com elas. Em Bazante (2002), também, o amor e o gostar apareceram como elementos capazes de garantir o sucesso do trabalho docente com o aluno com deficiência. É o que revela a passagem abaixo: *“se a gente não tiver amor como é que a gente é um educador? Como vai ser uma educadora? Se você não tem amor aos alunos? É um sentimento... não poder ajudar mais.” (P27EFCEG).*

Nessa direção, nossa análise mostra que outro elemento forte nas representações dessas professoras diz respeito ao trato mais maternal do que profissional para com os alunos. Para algumas delas não atentando às questões epistemológicas do conhecimento, é a figura materna que assumem no fazer

pedagógico. Esse teor maternal aparece nos depoimentos: “[...] é assim muito gratificante. Aprendi muito [...] pelo fato que eu não tenho filho biológico e eu vejo esses meninos como fossem meus filhos.” (P13EIPG). “Eu me sinto uma segunda mãe pra ele. Eu tento ajudar de todas as formas aqui. (P25EIEEM). “[...] Adoro ensinar. Mas a criança com deficiência eu sou mais assim, mais apegada.” (P8EFCG) Segundo Novaes (1987) esse sentimento indica a expropriação do saber da professora, que permite ao trabalho pedagógico ocupar uma posição secundária dentro da escola, associado ao desempenho das funções habitualmente atribuídas à mulher no lar.

Embora preocupadas com o desenvolvimento dos alunos, algumas professoras consideram que poucos conseguem evoluir, por isso sentem-se culpadas e totalmente impotentes. “Eu acho que eu ainda tô muita falha assim, em deixar muitas vezes ele sem atividade. Sem uma ocupação. Eu me sinto falha nesse sentido, de querer fazer mais por ele. Eu sei que eu faço pouco. É um sentimento de culpa, de poder fazer melhor. Uma necessidade de outras coisas que aquela criança precisa naquela hora.”(P9EFCG).

Os sentimentos de impotência e impossibilidade se intensificam no momento em que estão interagindo diretamente junto ao aluno com deficiência, quando são tomadas pelo medo e pavor. Para aliviar a tensão recomendam e reforçam a intervenção clínica a fim de estabilizar o controle da criança e normalizar as atividades na sala de aula: “Eu tenho medo de tá fazendo a coisa errada. [...] No começo, a primeira vez eu fiquei apavorada. [...] Fiquei sem saber o que fazer da minha vida. Ninguém me falou que ela era especial. [...] Menina! Eu fiquei apavorada com o comportamento dela. Ela não parava, não sentava, batia em todo mundo, era muito agressiva. [...]. (P14EFPG )

Dificuldades, limitações, angústias e imaturidade para atuar junto ao aluno deficiente são constantemente admitidas pelas professoras. Algumas preocupações são dirigidas, inclusive, às perspectivas de futuro desses alunos. Afirmam: [...] *Eu tenho muita dificuldade em trabalhar. Por não saber. E... é complicado quando no grupo se fala em inclusão se, se a gente não tem como fazer essa inclusão, né.* (P41EIPG) “[...] o que ainda me preocupa com B é a questão assim: de como vão ser mais professores essa geração mesmo de professores com B.[...] A quinta série é outro nível e o que me preocupa é se os professores vão ter aquela paciência de escutar B, de tirar as dúvidas de B. (P35EFCG)

Diante das impossibilidades, numa atitude de resistência, as professoras procuram de certa forma naturalizar a deficiência dos alunos, ou ainda conservam

atitudes preconceituosas ou de marginalização para com esses alunos. Nesses casos assim se colocam: *“Eu mesma na sala de aula eu não vejo nenhuma diferença.”* (P30EFCPG).

Diante dessa síntese das representações sociais de inclusão das professoras e suas práticas na escola pública, centradas na impossibilidade e resistência, tudo leva a crer que a formação do professor na complexidade do mundo contemporâneo, deve ser revista. Os resultados sinalizam a necessidade de se repensar essa formação docente (inicial e continuada) trazendo para o debate o real lugar das novas práticas da educação inclusiva, implicando uma reconfiguração do espectro da atuação do formador na ótica da construção de uma pedagogia que trate valorize a diversidade, estimulando o futuro professor a lidar com ela.

Como já afirmamos neste artigo, representação social refere-se a um conhecimento popular, ou do senso comum sobre um determinado objeto social relevante para o grupo. Como coloca Moscovici (2005) sua construção é oriunda das conversas, discussões e até mesmo disputas, não apenas do grupo entre si, mas, também, de outros parceiros, partidários de uma mesma condição social, ou mesmo totalmente alheios ao grupo.

Jodelet (2001) sublinha as representações sociais são elaboradas porque existe necessidade de nos mantermos informados sobre as situações mais diversas que ocorrem no mundo e, portanto, de nos ajustar a ele.

Nas representações sociais de inclusão ganharam força a resistência e impossibilidade, objetivados nas lacunas da própria formação, falta de apoio atitudes preconceituosas e negativas para com esses alunos. De modo geral as professoras se ressentem de não ter uma formação acadêmica adequada para ensinar alunos com deficiência. Nesse aspecto, nossos resultados foram semelhantes aos apresentados por Goffredo, 1992; Pires & Pires, 1998; Manzini, 1999; Sant’Ana, 2005; Alves & Naujorks, 2005. Assim, ressaltamos que as professoras acabam por resistir chegando a reconhecer que é impossível fazer a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados apontam que, embora a inclusão dos alunos com deficiência seja um avanço da legislação em prol da construção de sua cidadania, as representações

sociais das professoras estão focadas na resistência e impossibilidades para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Elas decorrem sobretudo da formação profissional, que não lhes ajudou a superar os preconceitos e estereótipos para com essas pessoas, bem como lhes preparou para lidar pedagogicamente com elas.

Em linhas gerais a inclusão dos alunos com deficiência na escola exige: compatibilizar os programas de ensino especial com os do ensino regular; favorecer o convívio social entre todos os alunos, professores e demais profissionais na escola e garantir a participação de famílias corresponsabilizando a todos pelo desenvolvimento dos alunos com deficiência. Assim, diante de representações sociais de inclusão de professoras centradas na impossibilidade e resistência, e compreendendo a função prática dessas representações fica difícil pensar no êxito da educação inclusiva.

Por fim, nossos resultados nos levam a admitir que inclusão não se faz apenas com boa vontade e legislação avançada. Deve-se ter a clareza de que promovê-la não significa apenas permitir que o aluno com deficiência adentre à escola regular, mas principalmente, garantir-lhe condições de aprendizagem, desenvolvimento social, cognitivo e afetivo. Para isso é preciso estar atento às representações sociais daqueles que são os responsáveis diretos pela efetivação do direito: os professores.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES, M. D. NAUJORKS, M. I. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPED). Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 22.05.2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Portugal, Edições 70. 2004.

BONFIN, Z. A. C. **Representação social**. Conceituação, dimensão e funções. Fortaleza. Rev de Psicologia. V.9 (1/2). V.10 (1/2) 1991/1992. pp. 75-89.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico. 1988.

BRASIL. Lei Nº. 9.394/96 de 20 de dezembro 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº. 2, **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC: SEESP, 2001.

BAZANTE, T. M. G. D. **Quando as (in)certezas e as esperanças se (des) encontram:** um estudo das representações sociais dos professores sobre educação especial na rede estadual de ensino. Recife, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D, E. G. (Orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais.** Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

GOFFREDO, V. (1992). **Integração ou segregação?** O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. *Integração*, 4(10), 118-127.

JODELET, Denise. Representações sociais um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

LIMA, F. J. **Mitos e pré-conceitos em torno do aluno com deficiência na escola regular e na escola especial.** Texto apresentado em sala de aula, disciplina Individualidade e Formação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005. (digital)

MANZINI, E. F. (1999). Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? **Temas sobre desenvolvimento**, 7(42), 52-54.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, prática e criatividade.** 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOVAES, M.E. **Professora primária: mestra ou tia.** 3 ed. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1987.

PIRES, J; PIRES, G. N. **A integração escolar de crianças portadoras de necessidades especiais na classe regular: implicações legais e compromisso social.** *Integração*, 1998.

SANT'ANA, I. M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SCHAFFNER, C. B.; S; BUSWELL, B. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino e eficaz. In: **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SZYMANSKI, H. (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.