



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA.

JESSYCA KAROLINE NASCIMENTO DE FREITAS

BRASÍLIA- DF

2015

FREITAS, Jessyca Karoline Nascimento de.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Trabalho final de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade
de Brasília, 2015.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA.

JESSYCA KAROLINE NASCIMENTO DE FREITAS

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Dr.^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

BRASÍLIA - DF

2015.

TERMO DE APROVAÇÃO

JESSYCA KAROLINE NASCIMENTO DE FREITAS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido sob a avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

Professora Dr.^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira. – Orientadora.
Universidade de Brasília - UnB

Professor MsC. Erasmo Baltazar Valadão.
Universidade Federal de Tocantins – UFT

Professora MsC. Katia Marangon Barbosa.
Universidade Paulista- UNIP

BRASÍLIA - DF

2015.

Dedico este trabalho a *Deus*, aos meus pais, *Adelmo* e *Roseanne*, por sempre se fazerem presentes em minha vida, às minhas irmãs, *Geovanna* e *Gisele*, à minha tia *Bia*, a todos meus familiares e pessoas que de alguma forma contribuíram para a minha formação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por tudo que ele tem feito e vai fazer por mim, especialmente por ele ter me dado à oportunidade de estar dentro da Universidade de Brasília.

Agradeço aos meus pais, Adelmo e Roseanne, que me criaram e me incentivaram a continuar em minha formação acadêmica.

As minhas irmãs, Gisele e Geovanna, por me concederem lembranças eternas na vida.

Agradeço a todos os meus familiares por darem apoio em minha trajetória, em especial a minha tia Bia por querer o bem para mim e me dar forças mesmo estando longe.

Agradeço também a experiência de vida que pude ter dentro da Universidade, aprendi muito, vi que para você chegar a algum lugar você precisa se esforçar e persistir. Aos momentos felizes e tristes que me fizeram refletir e melhorar como ser humano.

Minha gratidão aos professores e colegas que de alguma forma me ajudaram durante a graduação, e especialmente a minha orientadora Dr.^a Teresa Cristina por tornar este trabalho possível assim como os demais membros da Banca Examinadora, por contribuírem com o mesmo.

Obrigada a todos!

RESUMO

FREITAS, Jessyca Karoline Nascimento de. ; **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo geral analisar as representações sociais dos professores do ensino fundamental sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais em classes regulares e como objetivos específicos o intuito de identificar e caracterizar as principais representações sociais dos professores a respeito da escola inclusiva; verificar as principais dificuldades e desafios dos professores acerca da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e identificar os desafios de uma escola inclusiva na visão dos professores. Participaram da pesquisa doze professoras com idades que variam de 39 a 56 anos, todas pertencentes a uma escola do Ensino Fundamental localizada no Plano Piloto em Brasília, Distrito Federal. Utilizou-se a abordagem qualitativa e dois instrumentos de coleta de dados, o primeiro contendo dados sócios demográfico com três questões abertas e o segundo contendo um protocolo de associação livre de palavras. Os dados apontam que as representações das professoras para com a educação inclusiva se concentraram em quatro classes, onde inclusão representa: Fraternidade, Aceitação, Cooperação e Estimulo. Conclui-se que apesar de existir todo um aparato legal em prol da educação inclusiva existem ainda concepções e barreiras que devem ser quebradas para que se garanta o direito de acesso a todos a educação de qualidade.

Palavras – Chave: educação inclusiva, inclusão, professor, representações sociais.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
PRIMEIRA UNIDADE.....	10
MEMORIAL EDUCACIONAL.....	11
SEGUNDA UNIDADE.....	15
INTRODUÇÃO.....	16
1. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	17
1.1 Breve histórico, conceitos e abordagens.....	17
1.2 Funções das Representações Sociais.....	21
1.3 Conceito de Ancoragem e Objetivação.....	24
1.4 Teoria do Núcleo Central.....	25
1.5 Representações sociais e educação inclusiva.....	27
2. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO.....	29
2.1 Contextualizações do lugar da pessoa com deficiência na sociedade.....	29
2.2 Da Educação Integradora para a Educação Inclusiva.....	35
2.3 Percalços históricos do Brasil em prol da educação inclusiva.....	37
2.4 A educação inclusiva no Distrito federal.....	43
3. METODOLOGIA.....	46
3.1 Método.....	46
3.2 Perfil dos Participantes.....	46
3.4 Instrumentos.....	49
3.5 Procedimento.....	50
4. ANÁLISE DE DADOS.....	53
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
TERCEIRA UNIDADE.....	67
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	68
REFERÊNCIA.....	69
APÊNDICE.....	72

APRESENTAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso - TCC consiste em uma pesquisa de campo, de caráter investigativo e exploratório no âmbito do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E está organizada em três unidades interligadas: a primeira, denominada de Memorial, a segunda unidade, a Monografia propriamente dita e a terceira e última unidade as minhas Perspectivas Profissionais.

Na primeira, intitulada Memorial esta um pequeno relato da minha trajetória escolar e acadêmica, onde coloco as experiências e influências que levaram as escolhas que fiz durante meu trajeto.

A segunda unidade se refere ao trabalho proposto, ou seja, a investigação de cunho de iniciação científica, estando disposto em cinco Capítulos. O primeiro capítulo nomeado como "Teoria das Representações Sociais" aborda um breve histórico, conceitos e funções desta com base da teoria de Serge Moscovici relacionado à educação.

O segundo capítulo "Educação e Inclusão" está dividido em três sub-tópicos onde é abordado um breve histórico de como a educação inclusiva conquista seu espaço historicamente. O terceiro capítulo trata da "Metodologia", nele encontra-se o método usado na pesquisa, o perfil dos participantes, os instrumentos usados para a coleta dos dados e o procedimento utilizado. O quarto capítulo é a "Análise de Dados" onde são apresentados e analisados os resultados da pesquisa. O quinto capítulo são as "Considerações finais"

Na terceira e última unidade apresento as minhas Perspectivas Profissionais, quando relato o que espero desempenhar como pedagoga, professora e profissional da educação.

PRIMEIRA UNIDADE

MEMORIAL EDUCACIONAL

Sou natural de Belém, minha mãe se chama Roseanne e meu pai Adelmo, ela é paraense e ele é pernambucano, eu sou a filha mais velha, a do meio se chama Gisele e a caçula Geovanna. Minha infância se passou em diferentes lugares do Brasil. A fase que mais marcou minha infância foi quando morei em Porto Trombetas, um distrito que fica no estado do Pará.

Eu tinha cerca de quatro anos de idade, em 1995, mas lembro de muita coisa, justamente por ter sido uma fase onde eu cresci junto com as crianças da vizinhança e pude brincar bastante na rua, justamente por ser um lugar onde o índice de violência era pequeno e todos se conheciam.

Minha trajetória escolar começou por volta dos dois anos de idade na creche Turma da Mônica, em Belém, de onde tenho minha primeira memória dentro de um ambiente escolar. Lembro-me de estar sentada junto com uma coleguinha, porém não me lembro do conteúdo, apenas que simplesmente despertei como ser crítico naquele instante, anteriormente era apenas imagens sem ligação com a instituição escola, por assim dizer, além do fato de que eu estava começando a lidar com a escrita e com a fala nesta idade.

Meu ensino fundamental ocorreu inicialmente em Porto Trombetas, onde estudei em uma escola chamada Pitágoras, que por sinal era a única escola do local, todos estudavam no mesmo lugar. Vivi momentos únicos ali, a escola era ampla, muito diferente das que escolas que contarei mais a frente, nós tínhamos um contato maior com a natureza, pelo menos eu achava, pois a escola era toda arborizada e havia um pé de murici - uma árvore típica da região amazônica- esse pé dá uma frutinha redondinha que parece acerola, mas de cor amarela e o tamanho é menor. Esse pé era uma festa na hora do recreio, não só para mim, mas para todas as crianças da escola, que além de brincar gostavam de comer murici.

No Pitágoras estudei desde os meus quatro anos até os sete anos de idade, o colégio era bem organizado, lembro que tive aula de caligrafia, reciclagem, e em especial houve uma reforma na escola que me deixou muito contente, após muita espera a biblioteca do colégio foi toda reformada, ela era totalmente atrativa, havia almofadas coloridas no chão para nós lermos, havia gibis, mesas e ar condicionado, eu gostei muito, um lugar totalmente diferente, a turma toda ficou contente e perguntando quando voltaríamos.

Ainda em Porto Trombetas, minha irmã do meio nasceu e após eu completar sete anos de idade mudamos para Brasília, mas especificamente para o Guará I, a mudança aconteceu no meio do ano, ou seja, eu ainda estava na primeira série, terminei o primeiro semestre em Porto Trombetas e comecei o segundo semestre na Escola Classe 05 do Guará, fiquei com muita saudade dos amigos que havia deixado, mas aos poucos fui me adaptando ao colégio, fiz novas amizades com as crianças da escola e da vizinhança também.

Eu sempre gostei da escola, nunca tive problemas ou preguiça de frequentá-la, sempre fui muito esforçada em acompanhar os conteúdos e sempre ajudava os colegas quando precisavam, e eu gostava de fazer dever de casa, eu chegava da escola e sempre que havia tarefa eu sentava à mesa que ficava na sala para estudar, na sala não havia TV então era ótimo, eu não me distraía e acabava rapidinho o dever.

Durante a segunda série, período em que estudei na Escola Classe 05, tive o prazer de ter aulas com uma professora que me marcou muito como profissional, e quis ser professora por conta dela, gostava muito das aulas. Lembro que minha mãe comprou um quadro negro de tamanho médio e o pendurou no quintal para que eu melhorasse nos estudos, porque eu me lembro de ter dito que quando eu riscava no quadro eu “aprendia melhor”, não sei o motivo, mas eu gostava mesmo do quadro lá no quintal.

Quando estava perto de completar nove anos de idade, em 2000, nos mudamos para o Rio de Janeiro, onde ficamos por cinco anos morando no bairro de Guadalupe.

Neste tempo eu fiz a quarta série no Colégio Fausto Cardoso e da quinta até a oitava série na Escola Emílio Carlos, duas escolas distintas, a primeira era particular e a segunda pública. Passei novamente por um momento de adaptação, perdi amigos e teria de fazer novas amizades, além de me deparar com um sotaque muito diferente, o Rio de Janeiro, era outro país para mim, foi uma mudança considerável, uma realidade diferente da qual havia vivido e, foi marcante para toda a família, nós temos muito carinho por todos que nos receberam no Rio. E foi ali que a minha irmã caçula nasceu, a última, como disse, somos três meninas.

Voltamos para Brasília, em 2006, novamente para o Guará I, porém outra casa. Eu tinha quinze anos de idade e terminei aqui o Ensino Médio no Centro Educacional 02 do Guará, quando retornei eu já havia perdido o contato com as pessoas que conheci antes, pois não moravam nos mesmos lugares, o que tornou mais difícil fazer amigos, eu já era adolescente e me senti perdida durante um tempo, até que tudo fosse se normalizando, de novo, pois eu senti uma diferença enorme quando cheguei, afinal estava morando no Rio de Janeiro e tive que me desacostumar com o sotaque e modo de vida.

Todas essas mudanças se deram em decorrência da profissão do meu pai, ele é militar. Então, por conta do trabalho dele tivemos que nos mudar várias vezes, mas pudemos conhecer outros lugares, o que de fato foi bom e também ruim. Bom por termos a chance de conhecer pessoas novas e lugares diferentes, foi ruim por termos de deixá-las, a saudade sempre fora decorrente e companheira na minha vida.

Depois de concluir o Ensino Médio aos dezessete anos, esperei um ano e meio para conseguir, finalmente passar no vestibular da UnB - Universidade de Brasília. A princípio fiz um curso no Senac na área de Designer Gráfico, estava com alta empregabilidade e eu interessada em aprender a trabalhar com programas de edição, e não havia decidido ainda o curso, mas no meio do ano entrei em um cursinho pré - vestibular e passei mais um ano tentando entrar na universidade, e então no meio do ano

de 2010 consegui ingressar no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Foi uma grande alegria e vitória para mim e todos da minha família. Meus pais ficaram felizes e exultantes. Afinal, era a primeira das três filhas a ingressar em uma Universidade pública considerada de excelência.

Quando cheguei ao quarto semestre tive a oportunidade de estagiar na UnB mesmo, no Programa de Licenciatura em Artes Visuais- PROLICEN que é à distância. Então conciliava estudos e estágio. O que dificultou durante minha graduação foram os horários das aulas, não foi possível cursar todas as disciplinas no tempo que desejava por conta das ofertas limitadas, mas me sinto realizada quanto à minha formação acadêmica obtida na Universidade de Brasília, em especial na Faculdade de Educação.

O curso de Pedagogia tem em sua composição cinco Projetos curriculares, estes têm como objetivo envolver o aluno dentro da vivência prática e reflexiva das atividades de ensino pesquisa e extensão. O tema de minha monografia surgiu durante a realização do meu Projeto 3– Subjetividade e Representações Sociais dos Saberes da Experiência dos Professores e dos Alunos, ofertado pela área da Psicologia e Educação, e a partir deste momento passei a estudar e me interessar por esta área do conhecimento.

O tema desta monografia, portanto, foi construído ao longo do meu percurso acadêmico na interface das Representações Sociais com a Educação Inclusiva.

SEGUNDA UNIDADE

INTRODUÇÃO

Após um longo período onde a pessoa com deficiência não era vista como parte da sociedade, ficando a margem do sistema educacional, sofrendo com a segregação sem ter direito a fala. Vivencia-se atualmente um novo paradigma educacional, um momento que questiona as formas de exclusão, que visa quebrar com as barreiras da segregação e proporcionar a inclusão social de todos os indivíduos que ao longo da história sofreram com o preconceito e a abstenção de seus direitos como ser humano.

O movimento mundial de inclusão pretende promover avanços futuros a sociedade, fazendo com que a mesma rompa com discernimento de que ser diferente é ser excluído por não seguir a padronização dos demais, as imposições deve ser desfeitas.

Visando disseminar essa nova concepção o presente trabalho que tem como tema as representações sociais dos professores sobre a educação inclusiva, tem em sua proposta observar essas representações, já que elas influenciam na maneira que o professor vê a prática inclusiva. Visa ainda, divulgar os conhecimentos já existentes na área e estimular experiências que promovam reflexões e melhorias no sistema educacional inclusivo.

Por meio de uma proposta metodológica que tem por base a pesquisa qualitativa foram utilizados para a obtenção de dados deste trabalho dois questionários como instrumentos de coleta, o primeiro constitui-se em um termo de associação livre de palavras e o segundo em perguntas abertas.

Seu objetivo geral é analisar as representações sociais dos professores do ensino fundamental sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais em classes regulares. Especificamente buscar identificar e caracterizar as principais representações sociais dos professores a respeito da escola inclusiva; verificar as principais dificuldades e desafios dos professores acerca da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e identificar os desafios de uma escola inclusiva na visão dos professores.

1. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1.1 Breve histórico, conceitos e abordagens.

Os pressupostos da Teoria das Representações Sociais são encontrados nas obras de diferentes autores e em áreas de estudos como a sociologia e a antropologia com Durkheim e Lévy- Bruhl, na psicologia construtivista, sócio-histórica e cultural com Piaget e Vygotsky. O termo *representações sociais* designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociólogos. (Sá, 1996).

A Teoria das Representações Sociais foi fortemente defendida na década de 60 por Serge Moscovici, psicólogo social de origem francesa que publica no ano de 1961 um trabalho cuja tradução¹ chegou ao Brasil em 1978, intitulado “La Psychanalyse: son image et son public” é “A Psicanálise: Sua imagem e seu público” a fim de sustentar a especificidade da Psicologia Social. Nesta obra ele buscou analisar a apropriação de diferentes grupos sociais de Paris a respeito da teoria psicanalítica, para isso, fez uma pesquisa por meio de questionário, na qual, sua problemática específica era: como o homem comum (leigo) se apropria e utiliza uma teoria científica. E como objetivo geral ele visava saber como o homem constrói a realidade em que vive.

Há numerosas ciências que estudam a maneira como as pessoas tratam, distribuem e representam o conhecimento. Mas o estudo de como, e por que, as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em práticas – numa palavra, o poder das ideias – é o problema específico da psicologia social (Moscovici, 1990a: 164).

Moscovici buscou referências nas obras de Durkheim e suas análises a respeito da representação individual e coletiva. O sociólogo francês, Durkheim, a fim de defender a sociologia como uma ciência autônoma diferenciou as duas representações. Interpretou as representações individuais como parte de um processo psíquico, logo individual e

¹ Moscovici, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

pertencente ao campo da psicologia, já o conceito de representações coletivas identificou como a essência da vida social, por isso, de origem sociológica. Porém Moscovici faz uso das duas representações tanto a social quanto a psicológica, por isso sua abordagem se tornou psicossocial.

Alexandre (2004, p. 131) ressalta que para Durkheim a representação coletiva era mais do que apenas representações individuais que compunham uma sociedade, pois os conhecimentos gerados iriam além do que uma simples junção das representações individuais, elas levariam a uma nova criação do coletivo. Sendo assim, a constituição da individualidade humana se daria por meio da sociedade, fazendo com que a função da “representação coletiva” seja a transmissão da herança coletiva dos antepassados, que acrescentariam às experiências individuais tudo que a sociedade acumulou de sabedoria e ciência ao passar dos anos.

Moscovici diferentemente de Durkheim acredita que as representações sociais não são apenas o acúmulo de uma herança cultural transmitida ao longo dos anos, algo que é determinado e torna o sujeito passivo diante dessas representações. Para ele o sujeito é totalmente ativo e contribui fortemente para a construção da sociedade ao mesmo tempo em que este também sofre os efeitos desse processo, como coloca Mazzotti:

Para Moscovici, sujeito e objeto não são funcionalmente distintos, eles formam um conjunto indissociável. Isso quer dizer que um objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo); é a relação sujeito-objeto que determina o próprio objeto. Ao formar sua representação de um objeto, o sujeito, de certa forma, o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido. (MAZZOTTI, 2002, apud FRANCO, 2004, p.171).

Apesar de fazer referência aos mitos e as representações das sociedades tradicionais, Moscovici deixa claro que a intenção é investigar as representações da sociedade atual e não as da sociedade primitiva, aquelas transmitidas de geração em

geração e que contemplam mais o campo dos estudos antropológicos. Vê as representações como um conjunto de valores, noções e práticas relativas a objetos que atuam para a construção de um instrumento orientador.

Atualmente a teoria das representações sociais possui três correntes: a primeira, por Denise Jodelet (Paris/ École de Hautes Études em Sciences Sociales - EHESS) segue a proposta original de Moscovici (1978), ela trabalha com a corrente teórica da psicologia a qual contém um caráter antropológico, mantendo um foco histórico e cultural; a segunda corrente é a abordagem societal de Willem Doise (Genebra) segue a linha teórica da sociologia e tem como foco a produção e circulação das representações sociais; a terceira, conhecida como Teoria do Núcleo Central por Jean-Claude Abric (Escola do Midi, Université de Provence) segue uma corrente teórica estrutural e tem uma orientação cognitivo-estrutural.

Com um olhar mais amplo sobre as representações sociais, onde elas não são baseadas somente em saberes científicos, mas que acabam caminhando em direção de vários aspectos sejam eles culturais, formais, quotidianos, comunicacionais, educacionais, no campo ideológico e etc. Pode-se definir as representações sociais, segundo Jodelet (2001, p.22) como “uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo para a construção e uma realidade comum a um conjunto social”.

Ainda de acordo com Denise Jodelet as representações sociais devem ser pensadas como uma forma de conhecimento corrente

[...] dito “senso comum” caracterizado pelas propriedades: 1. Socialmente elaborado e partilhado; 2. Tem uma orientação prática de organização, de domínio do meio (material, social, ideal) e de orientação das condutas e da comunicação; 3. Participa de realidade comum a um dado conjunto social (grupo, classe, etc.) ou cultural. (JODELET, 1991, *apud* ALMEIDA; SANTOS, 2011, p. 291).

Para Moscovici “o propósito de todas as representações é tornar algo não-familiar, ou a própria familiaridade, familiar”, são assim:

[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, 1981, *apud* VALA, 2006, p. 458).

As representações vistas como tal saber do senso comum e social apresentam três aspectos importantes conforme (Almeida; Santos, 2011) são eles: a *comunicação*, a *(re) construção do real* e o *domínio do mundo*.

Por que *comunicação*? Porque as representações oferecem “um código para suas trocas e um código para nomear e classificar, de maneira unívoca, as partes de seu mundo, de sua história individual e coletiva” Moscovici (1976, p. 11, *apud*, ALMEIDA; SANTOS, 2011, p. 292).

A *(re) construção do real* porque é na constante dinâmica comunicação-representação que os sujeitos reconstroem a realidade cotidiana. “não há uma ruptura entre o universo exterior e o universo interno do indivíduo (ou do grupo). Sujeito e objeto não são no fundo, distintos” Moscovici (1976, p. 9, *apud*, ALMEIDA; SANTOS, 2011, p. 292).

O *domínio do mundo* porque as representações são entendidas como um conjunto de conhecimentos sociais, que tem uma orientação prática que permitem ao indivíduo situar-se no mundo e dominá-lo.

Moscovici (1978) após analisar diferentes classes sociais e grupos descreve que cada grupo tem um conjunto de opiniões que seguem uma estrutura organizada em três dimensões: informação, campo de representação ou imagem e atitude.

A primeira dimensão, a *informação* seria uma união de conhecimentos que um determinado grupo possui em relação a um objeto social, uma visão consensual da realidade. O tipo de representação que esse grupo terá do objeto está condicionada pela informação que eles possuem.

A segunda dimensão denominada *campo de representação ou imagem* faz alusão à ideia de imagem que apresenta um conteúdo limitado e concreto referentes a um

aspecto do objeto e apresenta uma hierarquização dos elementos, o que permite a diferenciação entre os grupos para se analisar as representações.

A terceira dimensão, *Atitude*, se refere a uma condição favorável ou não favorável que o grupo ou o indivíduo assume frente ao objeto de representação, como se fosse uma avaliação a cerca do objeto, onde estes orientariam suas condutas com base na análise. Em relação à última dimensão Moscovici (1978, p. 72, *apud* SÁ, 1996, p.32) atribui uma ressalva importante, "a atitude é a mais frequente das três dimensões e, talvez geneticamente a primeira. Por conseguinte, é razoável concluir que as pessoas se informam e representam alguma coisa somente depois de terem tomado uma posição e em função da posição tomada".

Para Willem Doise (1990, p. 125 *apud* SÁ: 1996; 33) "as representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações".

Para Abric "a representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais [...] um sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas" (ABRIC 1998; p. 28).

1.2 Funções das Representações Sociais

Para a teoria das representações sociais o conceito de representação possui um caráter dinâmico que interage tanto no processo como são elaboradas como nas estruturas em que são estabelecidas. As representações sociais como uma forma de conhecimento social possuem como principal função atribuir e contribuir para a formação de sentido e condutas que organizem e signifiquem o real.

Para Moscovici (1978) elas apresentam duas funções principais:

Primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar,

possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (p. 21).

Sendo assim o autor busca descrever como as representações influenciam em nossa atividade cognitiva, até que ponto existe autonomia frente a elas e até que ponto elas nos determinam e condicionam. Com essa colocação ele descreve que as representações: a) *Convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos. b) São *prescritivas*, se impõem sobre nós com uma força irresistível.

Quando Moscovici (1978) nos escreve que as representações *convencionalizam* ele que dizer que elas tornam convencional aquilo que vemos e encontramos, isso significa que criam-se padrões e formas que são partilhadas e aceitas por um determinado grupo de pessoas. Existem ainda, casos onde aquele objeto, pessoa ou acontecimento não se enquadra a principio dentro daquelas convenções feitas anteriormente, e diante disso se usa uma forma de enquadrá-lo, forçadamente, em determinada categoria, mesmo que ele não seja compreendido ou decodificado. Descreve ainda que:

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagens ou cultura. [...] Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções. (p.35)

São *prescritivas* porque são estruturas que já estavam presentes ao nascermos, ou seja, já estavam estabelecidas nas gerações anteriores, foram impostas antes mesmo de pensarmos.

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.)

Abric (1994a, *apud* Sá, p. 43) quatro funções fundamentais das representações sociais as quais são:

- **Função de saber** - que permite compreender e explicar a realidade, saber prático do senso comum, elas permitem que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem;
- **Função identitária** - que definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos, a função identitária das representações assegura, para estas, um lugar primordial nos processos de comparação social, (...) por outro lado, a referência às representações que definem a identidade de um grupo terá um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, e, em especial, nos processos de socialização;
- **Função de orientação** - que guiam os comportamentos e as práticas enquanto representação social, ou seja, refletindo a natureza das regras e dos elos sociais, a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social;
- **Função justificadora** - que permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos, elas (representações sociais) intervêm também na avaliação da ação, permitindo aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou em face de seus parceiros. (ABRIC, 1998, p. 28-30)

Jodelet (2001) sistematizou um conjunto de elementos que configuram a representação social como uma espécie de saber prático que liga o sujeito a um objeto:

- A representação social é sempre a representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nelas se manifestam;
- A representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significado). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito;
- Forma de saber: a representação será apresentada como uma modalização do objeto diretamente legível em (ou inferida de) diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais;
- Qualificar esse saber prático se refere à experiência a partir da qual é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácia sociais. (p.28).

1.3 Conceito de Ancoragem e Objetivação

Moscovici (1978, p. 60) ao escrever que “[...] a ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum”, quer lembrar o princípio das representações sociais que é tornar o não-familiar em familiar. E para que isso aconteça ele explica dois conceitos que são favoráveis a esse processo de formação. São eles: *ancoragem* e *objetivação*.

O conceito de *ancoragem* implica em pegar ideias que não estão inseridas dentro de um sistema de categorias já assimiladas e incorporar novas e estranhas ideias ao sistema já conhecido. Conforme Moscovici “no momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela. [...] ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (2010, p. 61).

Segundo Mazzotti, (1994, p. 67) “a ancoragem fornece à objetivação seus elementos imaginados a título de pré-constructos, para servir à elaboração de novas representações”.

A *objetivação* significa pegar algo abstrato e torná-lo real, ou seja, fazer com que uma coisa complexa e totalmente abstrata possua um significado concreto com base nas ideias que já lhe são familiares. Segundo Jorge Vala (2006, p.465) ela é a “forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso pelo qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural”. Sendo assim, ela envolve três momentos:

a) *Construção seletiva*; processo onde o sujeito ou o grupo ao receber uma informação se apropria da mesma percorrendo por um caminho de “enxugamento” de informações, analisa o que é realmente considerado importante conforme sua norma e valores, porém a transmissão dessa informação não será um objeto de redução ou simplificação, mas se tornará uma nova estrutura mais acentuada em alguns pontos e capaz explicar e oferecer uma avaliação.

b) *Esquematização*, as noções básicas que constituem uma representação se encontram organizadas de forma a constituírem um padrão de relações estruturadas que revestem uma dimensão imagética ou figurativa que permite a materialização de um conceito ou de uma palavra.

c) *Naturalização*; os conceitos retidos no esquema figurativo e as respectivas relações se constituem como categorias naturais e adquirem materialidade, onde o abstrato se torna concreto através da sua expressão de imagens e metáforas. O que antes seria percepção agora se torna realidade, tornando equivalentes a realidade e os conceitos.

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 1978 p.78)

1.4 Teoria do Núcleo Central

Em 1976 Jean Claude Abric propôs em sua tese de doutorado na *Université de Provence* a Teoria do Núcleo Central, sua teoria atingiu maior visibilidade nos anos 90, sendo ela vista com uma peça complementar a teoria defendida por Moscovici a respeito das representações sociais.

Para o autor as representações possuem uma organização particular e interna, logo toda representação se organiza em volta de um núcleo constituído de [...] elementos centrais, aparentemente constituídos do pensamento social, que lhe permitem colocar em ordem e compreender a realidade vivida pelos indivíduos ou grupos. (Abric, 1994 *apud* Sá, 1996).

O núcleo central referido acima apresenta elementos de maior rigidez e estabilidade, por ser um elemento que possui a centralidade da representação qualquer mudança que este possua afeta totalmente a representação, logo haverá uma nova organização da visão do sujeito sobre o objeto, dando assim uma nova significação a representação, tamanha a sua importância frente à mesma.

Abric (1998) enfatiza que as representações ao mesmo tempo em que são rígidas e estáveis podem ser maleáveis e flexíveis, elas são ainda resultado de ações consensuais entre um grupo, mas apresentam ainda fortes artifícios interindividuais. Assim a representação é guiada por um sistema interno duplo; o sistema central e o sistema periférico, que são complementares.

O sistema central tem a função de determinar e sintetizar o significado da representação. Abric (1984a: 182 *apud* Sá) destaca que: “ele torna a interação significativa, *estrutura como a situação é representada* e em consequência *determina o comportamento* dos sujeitos. [...] não muda mesmo que a informação recebida o contradiga.”.

É ele que dá a estrutura global dos elementos, e tem as seguintes características, de acordo com Sá (1996):

1) é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-históricas e os valores do grupo; 2) constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social; 3) é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação; 4) é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta. (p.22).

O sistema periférico faz o paralelo entre o sistema central e a realidade, nele contém os demais elementos constituintes da representação, é ele que dá flexibilidade e proteção ao núcleo central. As características desse sistema são: “1) permite a integração das experiências históricas individuais; 2) suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; 3) é evolutivo e sensível ao contexto imediato”. (SÁ, 1996, p.22)

Quadro Comparativo entre os Sistemas Central e Periférico.

Sistema Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual; define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável	Flexível
Coerente	Suporta as contradições
Rígido	
Resistente à mudança	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções: Gera a significação da representação Determina sua organização	Funções: Permite adaptação à realidade concreta Permite a diferenciação do conteúdo Protege o Sistema Central

Abric (1994b:80 apud SÁ. 1996, p. 74-75).

O quadro serve para exemplificar que a Teoria no núcleo central possibilita a análise sobre a representação social, como esta se transforma diante das novas exigências da sociedade e o quanto permanece cristalizada.

1.5 Representações sociais e educação inclusiva.

Como podemos observar ao longo da história existiram alguns fenômenos ligados ao modo como os grupos sociais lidavam com os indivíduos ditos "diferentes" ou fora do "comum". Ora sofreram exclusão social e ora passaram por um processo de inclusão. Vimos como esses sujeitos foram recebidos dentro daquela realidade temporal, ou seja, conforme o que se acreditava dentro daquele período histórico, cultural e religioso.

O desconhecido sempre foi visto como "estranho" pela humanidade, o fato de algo ser totalmente novo e "diferente" causa certo assombro diante do que não conhecemos, provocando em nós várias sensações e atitudes, levantam questionamentos, indiferença, estigmas e até enfrentamentos, ou melhor, geram reações e respostas variadas, como as que foram descritas quando abordamos o histórico da educação

especial e o modo com que a visão relacionada às pessoas com deficiência foi se alterando, assim como o atendimento direcionado a elas.

Segundo Coelho, (2012, p. 35) “o estigma, a marca e o rótulo gerados por condições humanas particulares se constituem em lembranças da imperfeição e da fragilidade humanas que continuamente procuramos esquecer ou negar [...] se remetem a uma situação de inferioridade e de falta da completude almejada”. Gerando, assim, um mecanismo de negação social, pois o que fica é o julgamento que se faz sobre elas.

As representações sociais são uma forma de conhecimento do senso comum, são vistas, segundo Almeida e Santos (2011, p. 292) como moduladoras do pensamento e reguladoras da dinâmica social, na qual convergências e conflitos atuam em um movimento que opera a mudança social.

O ser humano se comunica principalmente através de gestos e palavras, ou seja, ele utiliza elementos simbólicos para se expressar e enviar a mensagem que deseja. As mensagens são construídas socialmente e são mediadas através do uso da linguagem seja ela oral ou escrita, por isso a importância de estudar as representações sociais para justamente conhecer o contexto onde os indivíduos estão inseridos. Franco, (2004).

2. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

2.1 Contextualizações do lugar da pessoa com deficiência na sociedade.

A inclusão educacional é um desafio em qualquer lugar do mundo, trata-se de um tema abrangente e pode ser trabalhado em diferentes aspectos. Abarca como objetivo geral promover a diversidade e eliminar a exclusão social seja ela racial, cultural, religiosa, de gênero, étnica e etc. Caminha para a ideia de que a educação é um direito básico e fundamental para o futuro de uma sociedade mais justa que não despreza as minorias, mas que as valoriza.

A educação voltada para pessoas com deficiência percorreu vários estágios ao longo da história, enfrentando principalmente barreiras culturais e sociais, devido às diversas concepções que os grupos sociais apresentavam no decorrer dos anos frente às mesmas, com isso, surgiram diferentes respostas e propostas a fim de atender as crianças que apresentavam algum tipo de deficiência quanto as que possuíam dificuldades de aprendizagem. Entre as medidas adotadas como resposta, temos um período onde o ensino especial foi separado do ensino regular como também momentos onde ele é oferecido como um suplemento a educação escolar regular.

O olhar da sociedade para a pessoa com deficiência se modificou conforme os diferentes paradigmas enfrentados, a escola como qualquer outra instituição teve que se adaptar as novas exigências, porém este não é um processo rápido. O lugar do deficiente também foi se modificando, como se pode acompanhar no decorrer deste trabalho.

Uma crise de paradigma é uma crise de concepção, de visão de mundo e quando as mudanças são mais radicais, temos as chamadas revoluções científicas. O período em que se estabelecem as novas bases teóricas suscitadas pela mudança de paradigmas é bastante difícil, pois caem por terra os fundamentos sobre os quais a ciência se assentava, sem que se finquem de todo os pilares que a sustentarão daí por diante. (MANTOAN, 2003, p. 11)

Durante a Idade Antiga, na Grécia, segundo Correia (1999) os bebês que apresentavam algum tipo de deficiência eram mortos ou abandonados, aos que

sobreviviam não sobravam muitas expectativas, pois a discriminação era grande chegando ao ponto de o convívio social entre outras pessoas ser impossível. Como Aranha (2001) aponta “a pessoa com deficiência, nesse contexto, [...] parecia não ter importância enquanto ser humano, já que sua exterminação (abandono ou exposição) não demonstrava ser problema ético ou moral.” (p. 3).

A Antiguidade Clássica é marcada pelo o culto ao corpo, existia uma grande valorização das práticas esportivas permanecendo assim a exaltação da beleza, onde o diferente era rejeitado e segregado, não havia nenhuma preocupação social em dispor algum tipo de educação para pessoas com deficiência.

A Idade Média não foi diferente, pois a marginalização das pessoas com deficiência continuou forte. O sistema de produção era o feudalismo, cada feudo produzia para a sua subsistência, a sociedade era dominada por uma minoria que usava os servos em prol do enriquecimento próprio. Nesse período ocorreu uma grande ascensão do cristianismo o que fez com que surgisse uma nova classe social, o clero. Antes a nobreza era a única classe dominante politicamente.

Havia uma rejeição ligada a questões religiosas e espirituais devido a contundente influência da igreja e da magia. Para os cristãos/católicos a criança que nascia com alguma deformidade era fruto do pecado, mãe e filho deveriam ser queimados.

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana. (MAZZOTA, 2005, p.16).

A Idade moderna é marcada por grandes transformações econômicas, políticas e religiosas. A Reforma Protestante marca a queda da hegemonia da Igreja Católica que era a principal mantedora do sistema feudal. No século XVI com a queda da igreja, ocorreram mudanças na forma de produção, passou a ser capitalismo mercantil, esse período é marcado pelas grandes navegações e descobertas de novas rotas marinhas. No que se

diz respeito à deficiência, surgiram novos olhares quanto as suas causas, sendo vista como um problema de causa natural e orgânica, sendo investigado por alquimistas, astrólogos e magos que iniciavam o que conhecemos hoje como medicina.

No século seguinte, XVII, o modo de produção capitalista favoreceu a consolidação da burguesia, a nova organização socioeconômica se tornou o capitalismo comercial. A educação até então assumida pela igreja passa a ser oferecida pelo Estado com o objetivo de preparar mão de obra para o trabalho e preservar o novo sistema econômico. Os estudos na área da medicina continuaram voltados para a identificação de causas ambientais para a deficiência.

Com respeito à educação e ao atendimento educacional para pessoas com deficiência, pode se observar que até o século XVIII conforme destaca Mazzota (2005) não havia nenhuma noção de democracia e igualdade em relação àqueles ditos “diferentes”, devido à deficiência estar ligada basicamente ao misticismo e ocultismo, não havendo assim nenhum conhecimento científico para se criar uma nova representação realística desses indivíduos, fazendo com que eles fossem rejeitados e colocados à margem da sociedade.

O século XIX é marcado por iniciativas públicas e pelo início do *Paradigma da Institucionalização*, voltado para o cuidado das pessoas com deficiência, surgem então os hospitais psiquiátricos, asilos, conventos, entre outros, que passam a recolher essas pessoas, culminando de uma forma ou de outra para a segregação desses indivíduos, do convívio de suas famílias e da sociedade. Conforme Mazzota (2005) ao final do século XIX “eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa” (p. 17).

Com a entrada do século XX, alguns movimentos foram contra o paradigma tradicional de institucionalização, pois fora apontado que o mesmo não cumpriu o seu papel que era restaurar o funcionamento normal do indivíduo em suas relações de

trabalho, estudo e produtividade, gerando um estilo de vida difícil de ser revertido. Então iniciou-se um movimento de “desinstitucionalização” baseado na ideologia de normalização, a qual visava que as pessoas com deficiência deveriam ser trabalhadas para chegarem o mais próximo possível da normalidade, ou seja, no padrão das pessoas não deficientes.

Outro fator que contribuiu para o aumento das críticas contra o paradigma de institucionalização foi o fator econômico, pois de acordo com a lógica capitalista vigente qualquer mão de obra era bem vinda e como as pessoas que estavam institucionalizadas não produziam, não davam lucro, pelo contrário, a manutenção das instituições saía bem cara, então isso contribuiu ainda mais para o movimento de desinstitucionalização. Surge então por volta da década de 60 o *Paradigma de Serviço* baseado na ideologia da normalização.

Em 1969, de acordo com Mantoan (2003) aconteceram os primeiros movimentos em favor da integração de crianças com deficiência principalmente nos Países Nórdicos, quando foram levantados questionamentos quanto às práticas sociais e escolares de segregação praticadas. Surge então o termo integrar que veio do princípio de normalização passando a ser a proposta norteadora nas escolas especiais, mas que implicava ainda em localizar no sujeito o alvo da mudança, ou seja, quem deveria mudar era o sujeito e não a sociedade.

Porém o debate da normalização que veio a fazer parte do ideal da integração levantou diversas críticas, pois apesar de existir um esforço em socializar a pessoa com deficiência e integrá-la a sociedade o ideal de normalização negava o fato de que a pessoa com deficiência é um cidadão com direitos como qualquer outro, independente de sua condição ou do grau de deficiência. Ele tem o direito de ir e vir, tem o direito de estar inserido dentro de todos os contextos sociais. Outra crítica foi a de que ser diferente não era razão para desqualificar outra pessoa e marginalizá-la.

A partir do século XXI surgiu uma nova tendência em prol de uma educação mais igualitária, a fim de conversar principalmente com os direitos humanos, gerando assim programas integrados entre a educação especial e o ensino regular.

Nasce de toda essa discussão a respeito dos direitos o *Paradigma de Suporte* que defende a mobilização da sociedade para que a mesma não segregue mais o deficiente, nasceu assim um conceito chamado inclusão social que é descrito por Aranha (2001):

A inclusão social, portanto, não é processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos. Não haverá inclusão da pessoa com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva, ou seja, realmente democrática, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias de debate e de tomada de decisões da sociedade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação. (p. 20-21).

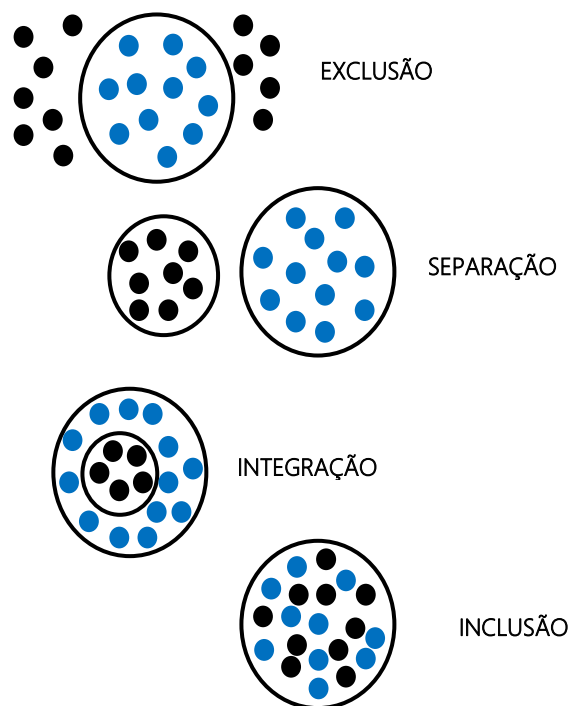
No presente estudo foi adotado o termo “pessoas com deficiência” conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU). A denominação “pessoa portadora de deficiência” não é mais utilizada e se tornou obsoleta sendo considerada desrespeitosa ao passar o entendimento de que o deficiente porta a deficiência, como se ele carregasse algo temporário e que a sua condição não é de longo prazo, podendo esta ser momentânea e passageira.

Vale destacar ainda a terminologia utilizada para fazer referencia aos alunos com deficiência que é revista pelo Ministério da Educação - MEC passando a se denominar “necessidades educacionais especiais” todo um conjunto de necessidades, não somente as deficiências, mas qualquer dificuldade de aprendizagem. Isto foi proposto para se retirar o peso negativo que as expressões causavam ao serem ditas e usadas como referencia ao aluno.

Diante do que foi descrito, percebe-se a longa caminhada para que o deficiente fosse visto como “alguém” com potenciais e direitos dentro da sociedade. Esse breve histórico demonstra que os grupos sociais passaram a refletir sobre alternativas que

visassem à melhoria das condições de vida desses indivíduos, principalmente no que se refere ao ponto dos direito humanos.

O quadro ilustrado em seguida representa conforme Beyer (2006, p.75) “os momentos históricos que marcaram as ações do sistema escolar, no sentido de aproximar gradualmente as crianças com necessidades especiais da escola comum”. Esse quadro é um resumo ilustrativo do esforço deste capítulo em explicar os percursos históricos até o atual paradigma vivido pela educação em todo o mundo, ou seja, a inclusão de todos, sem exceção, pois todos tem o direito à educação e de conviver em sociedade.



QUADRO 1- Legenda:

- Pessoas com necessidades especiais
- Pessoas ditas normais
- Círculo grande: sistema escolar regular
- Círculo pequeno: sistema escolar especial

2.2 Da Educação Integradora para a Educação Inclusiva.

Existiram momentos de completa exclusão antes que existissem os primeiros passos em prol de uma educação não excludente que apoiasse ao menos a integração desses indivíduos a sociedade e a escola. Mas a *integrar* e *incluir* são situações de inserção divergentes, cada uma segue um posicionamento teórico metodológico, por isso, serão fixados alguns conceitos a fim de diferenciar os momentos destacados acima.

Diversos autores fazem suas colocações a respeito da diferença entre a integração e a inclusão. Destacam principalmente que as duas condições se referem a momentos diferentes da história, momentos que foram descritos anteriormente no primeiro tópico da segunda unidade deste trabalho, denominado "Contextualização do lugar da pessoa com deficiência na sociedade."

Aranha (2001) faz uma distinção clara a respeito das diferenças entre integrar e incluir:

[...] a grande **diferença** de significação **entre** os termos **integração e inclusão** reside no fato de que enquanto que no primeiro se procura investir no "**aprontamento**" do sujeito para a vida na comunidade, no outro, **além de** se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação **imediate** de condições que garantam o **acesso** e a **participação** da pessoa na vida comunitária, através da **provisão de suportes** físicos, psicológicos, sociais e instrumentais. (p.20, grifo da autora).

A integração então, se torna uma propagadora de desigualdades. Quando a escola recebe o aluno com necessidades educacionais especiais e o "força" a inserir se dentro de uma homogeneidade de condições, ela acaba aumentando ainda mais as desigualdades, fazendo com que este aluno tenha que se adequar as condições dos demais, permanecendo este a margem, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem e favorecendo ainda mais as diferenças ao invés de destacá-las e trabalhar juntamente com as mesmas.

A proposta inclusiva, diferente da proposta integradora, não busca assemelhar

uma pessoa com deficiência à outra que não é deficiente, mas quer propor para a sociedade uma nova forma de conceber a deficiência, ou seja, mostrar que o problema não é a deficiência, mas a forma com que a sociedade responde a ela.

Conforme (Beyer, 2006) a educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas [...] busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado.

Existe uma mudança significativa no modo como a educação inclusiva se coloca diante das necessidades do alunado. A intenção não é continuar com a demarcação do que é normal ou do que não é normal, pois não existe um “padrão de normalidade”, todos são diferentes ao seu modo.

A integração requer que as escolas aceitem crianças e adolescentes com deficiências nas classes comuns, porém existindo uma necessidade, quase que crucial, de compartilhamento do espaço. Já a inclusão segue a lógica de que o pertencimento tem que imperar, com a meta de não deixar ninguém de fora do ensino regular.

Segundo (Beyer, 2005) [...] a centralidade tanto da definição de educação inclusiva como dos princípios que podem ou devem garantir o sucesso da prática pedagógica inclusiva são: a promoção da convivência construtiva dos alunos (aprendizagem comum) e a consideração das especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais.

Com vista em destacar as principais diferenças entre os conceitos de integração e inclusão a Doutora Pilar Arnaiz Sánchez da Universidade de Murda na Espanha criou um quadro comparativo entre os dois termos, que pode ser acompanhado a seguir.

INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
Competição	Cooperação/Solidariedade
Seleção	Respeito às diferenças
Individualidade	Comunidade
Preconceitos	Valorização das diferenças
Visão individualizada	Melhora para todos
Modelo técnico-racional	Pesquisa reflexiva

INCLUSÃO - Revista da Educação Especial - Out/2005 p. 17.

Ao analisar as comparações percebe-se que a integração é um sistema que destaca a deficiência, pois por mais que aceite alunos com necessidade educacionais em classes regulares não frisa em aceitá-los promovendo a valorização da diversidade, mas é um sistema que apenas recebe os alunos em sala alegando que o mesmo precisa se adequar as demandas da escola, acentuando ainda mais o preconceito.

2.3 Percalços históricos do Brasil em prol da educação inclusiva.

De acordo com Jannuzzi (2004) as primeiras iniciativas a educação de crianças com deficiência no Brasil acontece de maneira tímida, no fim do século XVIII e começo do XIX traídas por um liberalismo limitado que ainda aceitava a mão de obra escrava, era coordenado por uma elite que estava disposta a ir apenas até ao ponto que não convergisse com a os interesses da camada social ao qual se encontravam.

Na primeira constituição do Brasil, em 1824 foi garantido como direito ao cidadão "instrução primária e gratuita a todos", porém as discussões da Assembleia ligadas a educação popular, resultaram apenas ao decreto da lei de 15 de outubro de 1827, que tinha como proposta uma escola de primeiras letras. A lei prosseguiu até dar lugar a Lei

Orgânica do Ensino Primário de 1946. Infelizmente o resultado foi o descumprimento da proposta devido à falta de professores capacitados.

Jannuzzi (1992, p. 25) complementa que a educação de deficientes “surgiu pelo trabalho promovido por algumas pessoas sensibilizadas com o problema, que encontraram apoio governamental, precário, é verdade, mas num momento em que a elite intelectual estava preocupada em elevar o país ao nível do século”. Porém o que prevaleceu foi o descaso com a educação popular em geral, pois como a mão de obra escrava estava estabelecida, não havia utilidade em se promover a educação para todos, justamente por conta dos postos de trabalho que já estavam preenchidos pela mão de obra escrava.

É somente a partir do século XIX que se iniciam alguns movimentos isolados a favor da educação especial no Brasil, ligados principalmente ao atendimento de cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Os serviços oferecidos eram em sua grande parte executados por brasileiros que buscaram referências nos modelos seguidos na Europa e nas experiências norte-americanas. Entretanto a educação especial teve que esperar cerca de meio século para que fosse incluída no sistema educacional brasileiro, pois todas as iniciativas que surgiram de maneira independente não estavam ligadas a políticas públicas de educação, essa inclusão no sistema só acontece em meados dos anos 50 para os 60 do século XX.

Mazzotti (2005) destaca dois períodos que foram importantes para a evolução da educação especial no Brasil:

1. De 1854 a 1956- iniciativas oficiais e particulares isoladas.
2. De 1957 a 1993- iniciativas oficiais de âmbito nacional.

O primeiro período é marcado por iniciativas de caráter médico-pedagógico, com instituições tradicionais, de cunho filantrópico e humanitário, prestavam assistência às

peessoas que apresentavam deficiência, porém ainda não acreditavam que elas possuíam algum potencial.

Os anormais completos ficariam sob os cuidados médicos, diretamente, e, se necessário, auxiliados pelo pedagogo sob a responsabilidade do neurologista e do pedagogo preparado para tal: o médico, combatendo defeitos orgânicos e o pedagogo a taras mentais, até que as crianças pudessem voltar às classes normais. Sempre o papel preponderante seria do médico. (MAGALHÃES, 1913, p. 105- 115, apud JANNUZZI, 2004, p.47-48).

Durante o Império existia o Serviço de Higiene e Saúde Pública ligado ao campo da medicina que em 1911 em São Paulo foi responsável pela a criação das classes especiais e formação de pessoas especializadas para trabalhar com os deficientes, mas não foi um acontecimento que se propagou para os outros estados.

No Rio de Janeiro o Decreto Imperial nº 1.428 permitiu a fundação do *Imperial Instituto dos Meninos Cegos* em 12 de setembro de 1854 por meio de D. Pedro II. O nome do instituto foi modificado para *Instituto Nacional dos Cegos* em maio de 1890 e em janeiro de 1891 esse instituto foi denominado de *Instituto Benjamin Constant* (IBC) em homenagem ao ex-diretor e professor de matemática.

No ano de 1857, precisamente em 26 de setembro, ainda por D. Pedro II temos outro instituto fundado no Rio de Janeiro, agora para surdos e mudos, o *Imperial Instituto dos Surdos- Mudos* pela Lei nº 839. Cujo nome foi alterado para *Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES* em 1957. Em Salvador, ainda durante o império, foi iniciado em 1874 no Hospital Estadual de Salvador, conhecido atualmente como *Hospital Juliano Moreira*, assistência aos deficientes mentais, porém mais no âmbito médico do que educacional.

Conforme Mazzotti (2005) até 1950, na metade do século XX, o poder público mantinha quarenta estabelecimentos de ensino regular que prestavam algum tipo de atendimento escola especial, além de quatro escolas particulares que também prestavam atendimento.

O segundo período é marcado por diversas “Campanhas” feitas pelo governo para atender a todas as deficiências, essas campanhas foram a nível nacional, direcionadas principalmente ao atendimento educacional dos excepcionais. A primeira data de 3 de dezembro de 1957 – Decreto Federal nº 42.728 intitulada *Campanha para a Educação do surdo Brasileiro*- C.E.S.B. em seguida vieram outras.

Em 1972 foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura- MEC o *Grupo-Tarefa de Educação Especial* por Portaria de 25 de maio o Projeto Prioritário nº 35 cujo objetivo era a estruturação da educação especial no Brasil. O grupo contou também com a participação do especialista em educação especial norte- americano James Gallagher, nasceu assim através do Decreto nº 72.425 em 3 de julho de 1973 o CENESP- Centro Nacional de Educação Especial, um órgão central para o atendimento aos excepcionais no Brasil, extinguindo assim as diversas campanhas anteriores. Com a queda do Presidente Fernando Collor de Mello em 1992, os Ministérios passaram por reformas, uma dela foi o nome que passou a ser Secretaria de Educação Especial- SEESP.

A Educação Especial passou a ser ofertada preferencialmente em escolas públicas de ensino regular após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, Nº. 9394/96 juntamente com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, parecer CNE/CEB Nº 17/2001 que define a Educação Especial como:

Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional escolar, definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 69)

No ano de 1999 é regulamentada a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência através do Decreto nº 3.298 a Lei nº 7.853/89. Essa política consiste em um conjunto de normas que garante o direito da pessoa com deficiência perante a sociedade. É que disposto em seu artigo 25º que:

Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando.

A resolução CNE/CEB nº 2/2001 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em seu artigo 2º determina:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica orienta a educação especial a atuar em prol do processo de inclusão. Ela orienta ainda que as escolas devem se adaptar para receber os estudantes com necessidades educacionais especiais, no artigo 12º ela reafirma que:

Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários. (MEC/SEESP, 2001).

Em 2002 visando a educação inclusiva a Resolução CNE/CP nº1/2002 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. As instituições de nível superior em sua formação devem estabelecer conhecimentos voltados à educação em todas as modalidades da educação básica, contemplando a diversidade e as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A lei nº 10.436 de abril de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como um direito e prevê a garantia da formação voltada a libras em seu artigo 4º:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

O Ministério da Educação- MEC implementa em 2003 o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade que visa transformar o sistema de educação em um sistema inclusivo que contemple a formação de gestores e educadores a fim de garantir o acesso de todos a educação, provendo o atendimento especializado e a acessibilidade.

Em 2004 é publicado documento denominado O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular pelo Ministério Público Federal que visa divulgar os conceitos e diretrizes para a implantação da inclusão. Afirmando o acesso de alunos com deficiência em classes do ensino regular.

O Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 estabelecendo normas e critérios para de acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida a espaços públicos.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 coloca a educação de Libras como disciplina curricular visando o acesso dos alunos surdos à educação, então a Língua Portuguesa passa a ser a segunda língua para esses alunos. Este decreto regulamenta ainda o ensino bilíngue no ensino regular.

No ano de 2005 são implementados Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S visando o atendimento especializado e de referencia para os alunos e com altas habilidades/superdotação.

Em 2006 A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, da qual o Brasil é signatário, prevê que os Estados-Partes devem tomar medidas de garantia a inclusão de pessoas com deficiência a todos os níveis de ensino.

É lançado no mesmo ano o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos por meio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que visa promover ações que possibilitem o acesso e permanência na educação superior de pessoas com deficiência, contemplando no currículo da educação básica temáticas direcionadas a essas pessoas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2007 tem em vista a formação de professores para atuar na educação especial, assim como salas de recursos multifuncionais e acessibilidade aos prédios escolares. Alega ainda que a educação especial não deve se contrapor a educação regular. O Decreto nº 6.094/2007 garante o acesso, permanência e atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais estabelecendo as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação.

O Decreto Nº 6.571 que Dispõe sobre o atendimento educacional especializado em seu artigo 1º parágrafo 1º entende como atendimento educacional especializado “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.”

Ao longo desse trajeto de marcos políticos percebe-se que os avanços na lei não significaram o sucesso real da implementação da inclusão nas escolas regulares. Existem ainda barreiras como estrutura física e formação adequada aos professores que não foram atingidas.

2.4 A educação inclusiva no Distrito federal

Durante os anos 70 ocorreu o processo de integração dos estudantes com necessidades especiais no Distrito Federal. Primeiro o estudante passava pela classe especial para que este fosse “preparado” para a classe comum, isso por conta do

paradigma anterior ao da inclusão, que já foi descrito neste trabalho, onde se pregava que o educando deveria se adaptar as demandas da instituição assim como os demais alunos ditos normais.

Com a chegada da década de 90 onde a inclusão passou a ser a resposta para a exclusão social no lugar da integração aconteceu o contrario do que acontecia na década de 70, assim, a instituição é que deveria atender as demandas dos estudantes, se adaptando para recebê-los. Então o sistema de ensino teve que tomar novas atitudes para promover esse novo paradigma e isso que envolve tempo, formação, currículo, estrutura e muito mais.

No ano de 2006 foi publicado no Distrito Federal o Plano Orientador das Ações de Educação Especial nas Escolas Publicas do Distrito Federal, este documento foi revisado em 2010 para atender as atualizações da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 do Ministério da Educação que garante o acesso preferencial ao ensino regular dos estudantes que possuem deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Então a nova edição propõe que a inclusão escolar seja feita de modo continuo e processual, sem fechar as portas das escolas que oferecem somente vagas para o Ensino Especial, mas que haja uma rede de apoio em todo o Distrito Federal para que os alunos não fiquem prejudicados sem o direito a educação que é o principal.

A Educação Especial tem como pressuposto o acesso preferencial dos estudantes com necessidades educacionais especiais em escolas que oferecem uma formação em ambiente inclusivo, favorecendo a valorização da diversidade e a participação social desses estudantes. Porém a rede de ensino especializado continuara recebendo grupos que apresentam algumas especificidades a fim de proporcionar desenvolvimento e qualidade de vida a esses estudantes.

São princípios do sistema educacional visando atender as necessidades especiais dos estudantes conforme o documento sobre Orientação Pedagógica voltada para a (Educação Especial do Distrito federal, 2010, p. 21):

- respeito à dignidade humana;
- educabilidade de todos os seres humanos, independentemente de comprometimentos que possam apresentar;
- direito à igualdade de oportunidades educacionais;
- direito à liberdade de aprender e de expressar-se; e
- direito a ser diferente.

3. METODOLOGIA

3.1 Método

No presente estudo, foi feita uma pesquisa de campo, onde a pesquisadora aplicou os questionários para o corpo de funcionários de uma escola pública de Ensino Fundamental de Brasília- Distrito Federal.

O trabalho possui uma abordagem qualitativa, foi usado duas formas de coleta de dados; o questionário com questões abertas e um questionário de associação livre de palavras.

A abordagem qualitativa visa analisar os significados, crenças e valores, aprofundar mais do que os números demonstram, visando assim uma interpretação sobre o tema abordado.

3.2 Perfil dos Participantes

Participaram do presente estudo doze (12) participantes, entre eles professores e funcionários que atuam em uma Escola Classe de ensino fundamental localizada na Região Administrativa do Plano Piloto. A escola atende cerca de 300 alunos que moram em diversas cidades do Distrito Federal. Ela funciona em dois turnos sendo eles matutino e vespertino, sendo atendidos alunos do 1º ano até o 5º ano do ensino fundamental.

A equipe da direção é formada por seis (6) funcionários que executam as funções de diretor, vice- diretor, secretário, auxiliar de secretaria e dois (2) apoios de direção. No apoio pedagógico tem (1) coordenador e (1) orientador educacional. Conta com vinte e cinco (25) professores permanentes e oito (8) contratados temporariamente.

Em termos de recursos materiais, apresenta: (1) sala de direção, (1) sala de secretaria, (1) sala de professores, (1) sala de coordenação, (8) salas de aula, (1) pequena sala de recursos improvisada, (1) sala de informática, (1) almoxarifado, (1) copa, (2)

banheiros para alunos, (2) banheiros para professores, (1) depósito, (1) cantina, (1) pátio, (1) parquinho e (1) quadra de esportes residencial (fica próxima a escola e é comunitária).

O gênero predominante foi o feminino não havendo nenhum entrevistado do gênero masculino. A faixa etária das participantes varia entre 39 e 56 anos de idade. Conforme o observado no gráfico abaixo:

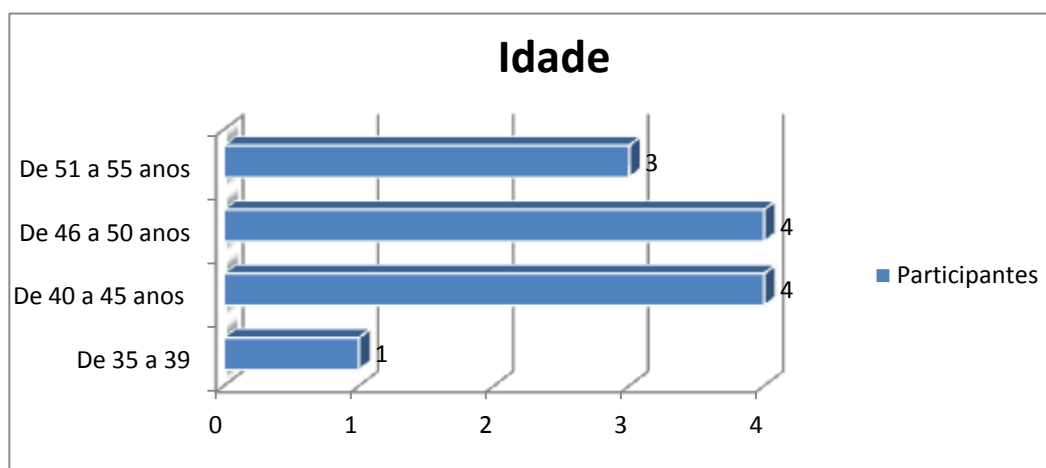


Gráfico 1 - Idade dos participantes da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Dos participantes (9) nove são professoras que estão em sala de aula, sendo que (2) duas delas são professoras em salas que atendem somente a alunos com necessidades educacionais especiais; a Sala de Recursos e a Sala TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento) respectivamente. Entre as entrevistadas temos ainda (1) uma professora que exerce a função de diretora e outras (2) duas na função de auxiliar de direção.

De acordo com os questionários (6) seis participantes cursaram o Ensino Médio voltado para o Magistério e (6) seis participantes estudaram no Ensino Médio regular. Observa-se então que há um equilíbrio entre os participantes quanto a esta modalidade de ensino, 50% Ensino regular e 50% Ensino voltado ao magistério.

Formação

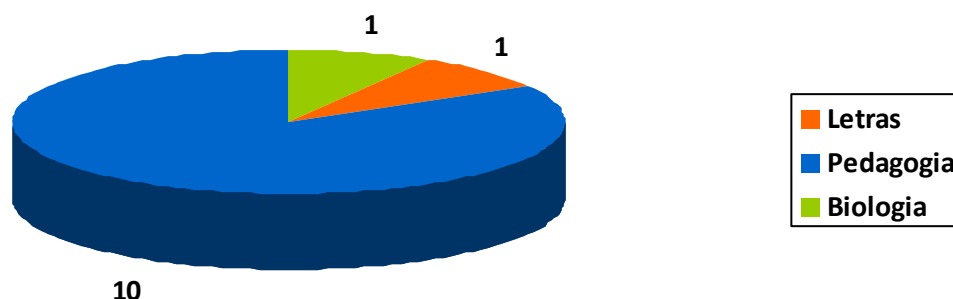


Gráfico 2 – Formação dos participantes da pesquisa.
Fonte: Dados da pesquisadora.

Quanto ao nível de escolaridade, apresentam formação superior dentro das áreas de (10) Pedagogia, (1) Biologia e (1) Letras.

Se tratando de Especialização e Pós-Graduação, (9) nove entrevistados possuem especialização entre as áreas de: (3) Orientação Educacional, (3) Psicopedagogia, (1) Gestão e Coordenação pedagógica, (1) Biologia Geral, (1) Equoterapia, (1) Inclusão Escolar. Existindo ainda participantes que possuem de 2 a 3 especializações dentro deste grupo. Quanto a Pós-Graduação existem apenas (2) dois participantes que possuem este nível, sendo elas descritas como: Mestrado em Educação Física e Mestrado em Biologia.

Com base nos dados obtidos podemos observar que 99% possuem formação de nível superior (graduação) e o mais importante é que 75% dos participantes buscaram se especializar dentro de sua área de formação inicial.

As profissionais pesquisadas têm um tempo de atuação que varia entre 5 meses a 29 anos o mais longo. A média de atuação calculada é de 16,2 anos. O tempo médio de atuação na escola atual é de 6,51 anos.

Entre o estado civil das participantes existe uma predominância de (10) casadas enquanto apenas (2) duas são divorciadas. Porém todas as participantes possuem filhos,

(8) oito possuem 2 filhos, (1) um possui 3 filhos e (1) um possui 4 filhos. Existe ainda (1) uma participante que não colocou a quantidade de filhos.

Enquanto a escolha religiosa a predominância é de (6) seis evangélicos e (5) cinco católicos, sendo apenas (1) um participante ateu.

A naturalidade dos participantes varia, conforme podemos observar no gráfico 3. Existe uma predominância de (4) quatro brasilerenses- Distrito Federal, (2) duas nascidas no Rio de Janeiro, (1) uma de Teresina- Piauí, (1) uma de Presidente Olegário- Minas Gerais, (1) uma de Fortaleza- Ceará, (1) uma de Hidrolina- Goiás, (1) uma de Portugal e (1) uma que participante não especificou sua naturalidade.

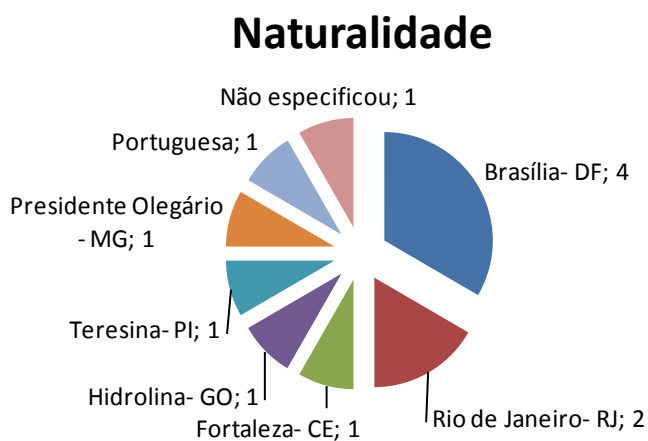


Gráfico 3 – Naturalidade dos participantes da pesquisa.
Fonte: Dados da pesquisadora.

3.4 Instrumentos

Foi usado como instrumento de coleta de dados dois questionários, um específico para os professores que estavam atuando em sala e outro para professores que estavam executando atividades fora da sala de aula.

O questionário é definido por Gil (2012) como “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito

de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (p. 121).

Primeiramente foi feito o levantamento dos dados a respeito do gênero, idade, estado civil, naturalidade, filhos, religião e formação profissional.

Foi aplicado um questionário com três (3) perguntas abertas, onde os aspectos abordados foram escola inclusiva e inclusão.

O questionário aberto permite que o participante use suas palavras e tenha maior liberdade para expressar suas ideias, por isso essas questões se tornam de grande valia.

Para ajudar na identificação das representações a respeito da inclusão na escola foi usado um protocolo de associação livre de palavras. Neste protocolo foi solicitado que cada participante evocasse cinco (5) palavras que lhe viesse imediatamente à mente que completasse a seguinte assertiva indutora: “**Inclusão é...**”.

Após o participante enumerar as cinco palavras ele deveria escolher entre elas uma que fosse mais significativa e importante na opinião dele e descrever o motivo dessa escolha.

3.5 Procedimento

Após a pesquisa realizada nesta unidade serão analisados os resultados obtidos para o presente estudo, que buscou analisar as representações sociais a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Foram distribuídos 24 questionários para professoras de uma escola de Ensino Fundamental, anos iniciais, da região do Plano Piloto de Brasília, Distrito Federal, dos quais foram respondidos apenas doze (12).

O questionário foi estudado e interpretado por meio da análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977) significa:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente,

de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (p. 38).”

Após o primeiro momento de interpretação das informações coletadas foram construídos quadros com os temas explorados para a pesquisa, logo em seguida foi feita, a categorização dos conteúdos obtidos, categorização é entendida como:

“Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais 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.” (Bardin, 1977, p.117)

Para a análise dos dados a respeito da inclusão do protocolo de associação livre de palavras foi criado um quadro com todas as evocações obtidas pelas pesquisadas, depois as palavras foram distribuídas por ordem decrescente, sendo das mais evocadas para as menos evocadas.

Conforme esse quadro de todas as palavras obtidas foi feita então uma aproximação de palavras por campo semântico, significando assim em um agrupamento por semelhança de significados, conforme se pode observar no gráfico 4.

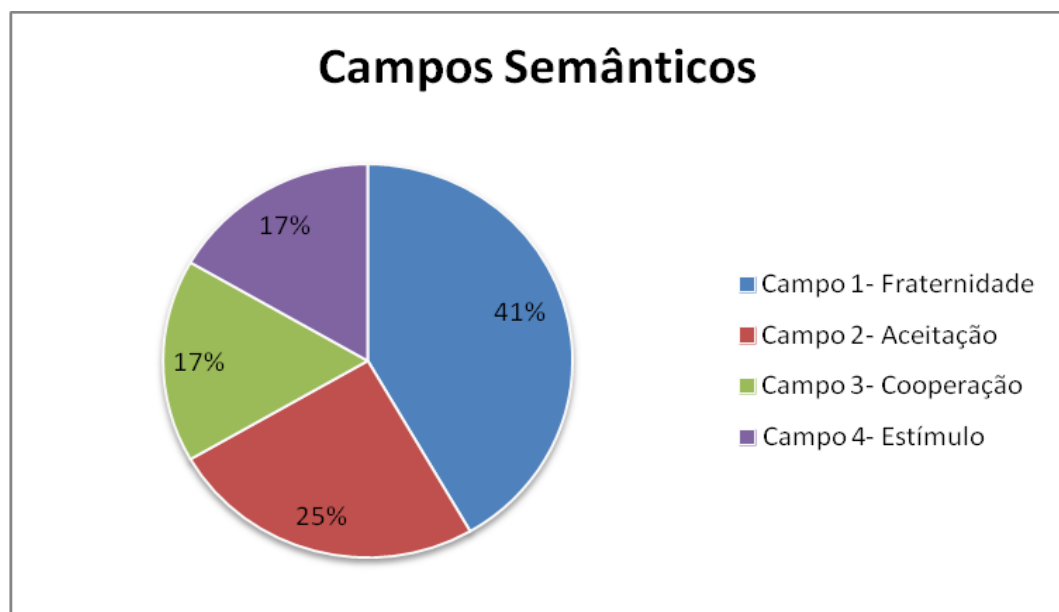


Gráfico 4 – Campos Semânticos.
Fonte: Dados da pesquisadora.

Após todos os procedimentos descritos acima, teremos no capítulo seguinte a análise dos dados obtidos conforme as categorias levantadas através das evocações e respostas obtidas, tanto do protocolo de associação livre quanto das perguntas abertas realizadas.

4. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo será exposta a análise obtida no presente estudo, que buscou investigar quais são as representações sociais dos professores sobre a educação inclusiva, onde participaram (12) professoras de uma escola pública de ensino fundamental do Plano Piloto em Brasília, Distrito Federal.

Representação social como já foi explicitado neste estudo, é um conhecimento do dito senso comum que um determinado grupo social tem sobre um objeto estabelecido. A construção desse conhecimento é oriundo da vivência do indivíduo com o meio, pois faz parte da necessidade que este indivíduo tem de se ver pertencente e ajustado ao lugar em que vive. Como melhor exemplifica (Sêga, 2000).

As representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhes concernem. O social intervém de várias formas: pelo contexto concreto no qual se situam grupos e pessoas, pela comunicação que estabelece entre eles, pelo quadro de apreensão que fornece sua bagagem cultural, pelos códigos, símbolos, valores e ideologias ligados às posições e vinculações sociais específicas. (p.128).

O **primeiro instrumento** de coleta a ser analisado será o protocolo de associação livre de palavras, cuja questão indutora foi: **Inclusão é...** Esse instrumento é comumente utilizado em estudos relacionados à Teoria das Representações Sociais. Neste instrumento é feita a coleta de (5) cinco palavras que são evocadas por cada professor e logo em seguida pede-se a escolha e a justificativa da palavra mais importante de acordo com o ponto de vista do participante. Portanto o número de ocorrências não corresponde ao número de participantes.

É importante ressaltar que não existe resposta certa ou errada, a escolha das palavras é livre, o participante é que as escolhe. A intenção da coleta é posteriormente identificar e analisar os campos semânticos das representações dos participantes em relação ao objeto investigado.

Com as evocações recolhidas dos participantes projetou-se o quadro I. Ele foi organizado semanticamente do maior número de ocorrências para o menor. As semelhanças das palavras geraram (4) quatro campos/ classes; Fraternidade, Aceitação, Cooperação e Estimulo.

QUADRO I- Categoria 1 – Representação da Inclusão na perspectiva dos professores do Ensino fundamental.

• Classes	✓ Respostas	Número de Ocorrências
<ul style="list-style-type: none"> • Fraternidade ✓ Amor ✓ Solidariedade ✓ Empatia 		10
<ul style="list-style-type: none"> • Aceitação ✓ Respeito ✓ Dedicção 		6
<ul style="list-style-type: none"> • Cooperação ✓ Responsabilidade ✓ Participação 		4
<ul style="list-style-type: none"> • Estimulo ✓ Desafio 		4
		Total: 24

A primeira classe "**Fraternidade**" (10 ocorrências) tem as palavras *Amor*, *Solidariedade* e *Empatia* como as mais citadas entre as evocações das professoras ao se remeterem a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em ambiente escolar. Os sentimentos *Amor*, *Solidariedade* e *Empatia* parecem indicar que a inclusão

destes alunos demonstra ser muito mais um ato que desperta os sentimentos de compaixão, carinho, bondade no professor do que um direito real conquistado que esse aluno possui de acesso a uma educação de qualidade que seja adequada as suas demandas pessoais. Infelizmente o teor fraternal que essas evocações possuem pode desmerecer o potencial que o aluno possui e, influenciar na maneira em que esse professor enxerga seu aluno, pois apresenta uma visão romântica do que a inclusão realmente significa. Seguem algumas das justificativas obtidas que indicam o amor como uma das palavras mais importantes ao se fazer referencia a inclusão:

“Para mim o amor é tudo na vida, é a porta de entrada para a felicidade. É a motivação maior do ser humano. A “consequência” de quem se sente amado é se tornar um adulto responsável, seguro, consciente do seu papel para a construção de um mundo melhor e mais justo.”

“Com a agitação do dia a dia as pessoas deixam o amor de lado. É fácil você amar seus filhos, cônjuges, familiares. É preciso olhar para as outras pessoas, vê-los como humanos e que precisam de ser compreendidos.”

“O amor é tudo, você percebe e cuida do próximo com um olhar específico.”

A segunda classe **“Aceitação”** de acordo com o conjunto das palavras mais evocadas apresentam *Respeito* e *Dedicação* como dois termos importantes, essas respostas significam que o professor olha de forma “mais” respeitosa para o aluno com NEE por ele apresentar alguma deficiência, mas quando o dito respeito cai sobre a limitação deste aluno isso apenas representa que ele não esta sendo visto por inteiro, como um cidadão, estão vendo a sua deficiência, isto é, esse aluno tem uma limitação algo que dificulta o seu aprendizado e desenvolvimento por isso deve ser respeitado.

O termo *Dedicação* esta relacionado com a ideia de esforço, um sacrifício a mais a ser executado para que as coisas deem certo, demonstra que as professoras tem a clareza de que esse aluno possui limitações e, portanto demanda apoio em sala de aula, um acompanhamento que elas não conseguem oferecer. Vale ressaltar que “aceitar o próximo” pode inferir um caráter de acatamento, é melhor simplesmente receber o que é dado, o fato da escola receber essa demanda de alunos não significa incluir.

“Respeitar o potencial individual é o caminho para a inclusão. Gera um rico repertório de situações de aprendizagem atrás do trabalho de equipe da escola.”

“Estou aprendendo a respeitar o tempo de desenvolvimento do outro.”

“Sem dedicação o trabalho não flui.”

A classe **“Cooperação”** (4 ocorrências) elencou as palavras *Responsabilidade* e *Participação* ficando equiparada com a última classe **“Estimulo”** (4 ocorrências) que obteve como palavra mais citada *Desafio*.

Na terceira classe **“Cooperação”** cujas palavras *Responsabilidade* e *Participação* de acordo com a perspectiva das professoras se destacam e geram a noção de que a inclusão esta ligada a atuação de todos dentro da escola, todos são importantes na promoção de uma boa educação ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Com essas palavras fica clara existência de barreiras impostas pelos próprios profissionais na área da educação em compreender que deve haver mobilização de todos em prol de uma boa educação e não apenas de um profissional.

A *Participação* esta ligada ao apoio que as professoras esperam obter, seja este advindo de várias direções, demonstra que elas se sentem fragilizadas e sobrecarregadas sem esse suporte, podendo até comprometer o seu trabalho em sala de aula, aumentando ainda mais as más condições de trabalho, pois tendem a contribuir para a não inclusão. Porém a falta de cooperação não implica em querer retirar de si sua responsabilidade como professora, mas sim assumi-la. Eis uma das respostas obtidas:

“Participação do colegiado no trabalho com o aluno com NEE. Vejo que não há um conjunto de ações para trabalhar com o aluno. O aluno é da professora e ela que se vire pra trabalhar com ele.”

A quarta classe **“Estimulo”** (4 ocorrências) tem como mais importante a palavra *Desafio*. Quando se fala de inclusão, *Desafio* é uma palavra atrelada às dificuldades que existem neste processo, sejam elas pessoais quanto estruturais ligadas a prática diária do professor.

“Porque cada aluno trás uma dificuldade é um desafio mesmo se trabalhar de forma eficaz.”

“Penso nos desafios e possibilidades que poderão reverberar... Infelizmente o Estado e Secretarias não tem dado o apoio devido.”

É apenas mais um obstáculo a ser encarado no dia a dia, o que gera a falta de estímulo por parte do professor o que colabora sem duvida para perdurar ainda mais o acomodo deste, o que não beneficia em nada o seu trabalho. Mantoan (2003, p. 26) destaca que “uma das maiores barreiras para se mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles podem provocar na nossa velha forma de ensinar.”.

O **segundo instrumento** utilizado na pesquisa foi um pequeno questionário contendo (3) três perguntas abertas, que visavam investigar, conforme a visão dos professores; quais foram os desafios, aos quais esses professores se deparam ao lecionar para ANEE, o que eles entendem por uma escola inclusiva e por ultimo os principais desafios que a escola enfrenta ao recebê-los. Para esse questionário aberto utilizou-se a proposta de Bardin (1977) de análise de conteúdo.

A *primeira pergunta* do questionário visa investigar os principais desafios e dificuldades que as professoras encontraram ao lher dar com as necessidades especiais de seus alunos. A intenção é conhecer o que o professor encara como obstáculo para que o processo de inclusão se torne real.

QUADRO II- Categoria 2- Quais foram/são seus principais desafios e dificuldades ao receber seus alunos com necessidades educacionais especiais?

Classes	Respostas	Número de Ocorrências
<ul style="list-style-type: none"> • Formação pessoal e acadêmica do professor 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de experiência, preparo. ✓ Incluir sem excluir os demais. 	6
<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura escolar e Recursos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apoio da escola, problema estrutural, falta de monitores. 	3
<ul style="list-style-type: none"> • Família 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apoio familiar. 	2

Conforme o quadro, pode se observar que as principais dificuldades e desafios que estão relacionados aos alunos com necessidades especiais em sala apresentam três classes conforme a pesquisa realizada. São elas basicamente; **formação acadêmica do professor, estrutura escolar e recursos humanos e família.**

A primeira classe "**Formação acadêmica do professor**" esta ligada à formação profissional e pessoal. O despreparo profissional indica que as professoras veem a formação que foi oferecida como insuficiente para atender as demandas que são exigidas no cotidiano escolar e para o pleno sucesso de sua práxis, salientando o ressentimento com a formação inicial e continuada. A fala abaixo destaca que as professoras sentem dificuldades em mediar seus alunos em sala.

"Incluí-los sem excluir os demais, pois uma turma há várias necessidades e não apenas uma única criança."

"O desafio é descobrir o que existe ou pode ser criado para beneficiar cada criança."

A sensação de despreparo profissional pode resultar em atitudes de marginalização do aluno, ameaçando o desenvolvimento de seu real potencial, por este não ser visto sem suas limitações. Por não saber como intervir com a diversidade existente dentro de sala, o professor não favorece o avanço cognitivo do aluno. Conforme (Pimentel, 2012);

“A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. (p. 139.)”.

Levanta-se ainda dentro da questão da formação do professor a visão de que o professor deve ser especializado em cada necessidade, como se ele também devesse ser especial para saber atuar conforme a deficiência de seus alunos, possuindo então um “dom” que vai além dos cursos de capacitação profissional, esse professor “vocacional” tem o dom de aliar a teoria com a prática, uma verdadeira façanha, um dom natural que nem todos possuem, como se para ser professor fosse necessário nascer com essa missão sagrada e quem não tem esse dom não devesse ensinar alunos especiais. Mazzotta (2000) propõe que é necessário que slogans como “o professor especializado” sejam deixados de lado para que a política educacional de inclusão seja concretizada.

Tardif, 2002 revela que as experiências vivenciadas em ambiente escolar são saberes que complementam a formação docente, possibilitando assim a construção do Eu profissional. Não adianta o professor buscar formulas prontas para o ensino, pois a vivencia é que auxilia a verdadeira prática:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...]. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber em prática e destinado a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem

como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (p.49-50).

A classe "**Estrutura escolar e Recursos humanos**" em geral é a segunda maior dificuldade na visão das professoras relacionada ao atendimento do ANEE em sala. Alegam que precisam de reforços materiais e humanos a fim de conseguir seus objetivos em sala. Assim como colocam problemas de ordem estrutural e humana como um desafio para que a escola seja prontamente inclusiva.

"A principal dificuldade é de um monitor para lhe auxiliar, nos momento das atividades em que o aluno se torna agitado."

"Material adequado para trabalhar com o aluno, principalmente quando trabalhei com um aluno portador de baixa visão."

"A turma reduzida não é por si só determinante do processo de ensino aprendizagem do aluno incluído. A escola tem que ter projetos sólidos para a inclusão ser efetiva."

A falta de suporte técnico- profissional, da direção escolar, de um monitor que as auxiliem em sala, entre outras queixas, demonstra que as professoras se sentem esquecidas aos olhos das autoridades administrativas. No artigo 17º da resolução CNE/CEB Nº 2 que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica reafirma o direito a estrutura adequada, assim como outros diversos documentos oficiais.

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

A última classe descrita foi a "**Família**", no caso o apoio familiar que faz falta segundo as professoras. Essa questão levanta a ideia de que a comunidade escolar precisa que os pais sejam mais participativos na escola, algumas deficiências apresentam

peculiaridades que a tornam mais severas, neste caso é necessário que a família acompanhe o aluno continuamente em seu processo individual.

A família assim como a escola apresenta um papel muito importante na formação do indivíduo, as duas instituições tem funções mediadoras, devem, portanto se complementar e trabalhar juntas ainda mais quando se têm crianças com necessidades educativas especiais, onde deve existir uma boa comunicação entre as duas instituições.

“Nesse sistema de influências, sob o qual transcorre a formação da criança, a família ocupa, para Vygotsky, um lugar privilegiado, por transmitir ao indivíduo a herança cultural própria da família e da sociedade, bem como os elementos essenciais para a sua formação. Dessa forma, a família se constitui num grupo social primário, no qual se realiza a chamada socialização primária, que consiste na apreensão dos papéis sociais, na formação da identidade social e pessoal do indivíduo, como também na imagem que a pessoa tem de si mesma.” (Portela e Almeida, 2009, p.153).

A escola não deve ter uma relação de cobrança com os pais, a família deve compreender que seu papel não é diminuído pela a escola, porém toda família tem que entender que possui obrigações tanto quanto a escola na formação do indivíduo, obrigações que vão além do que participações em reuniões e eventos festivos.

Alguns documentos legais preveem o papel da família, como a Declaração de Salamanca que é um documento internacional. Nela contém do artigo 57 ao 60 informações dedicadas a importância da parceria da escola com pais no processo de inclusão. Segue o artigo 57 da Declaração de Salamanca (1994):

A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais.

A *segunda* e a *terceira* perguntas contidas no questionário aberto foram respectivamente: Para você, o que é uma escola inclusiva?; Para você quais são os principais desafios de uma escola inclusiva? As quais buscaram identificar na visão dos

professores o que é uma escola inclusiva e quais são os maiores desafios que a escola tem de enfrentar para ser essa escola.

Quando questionadas as professoras deram por base três pilares do que faz uma escola ser inclusiva. Diante das respostas obtivemos como características uma escola que:

- **Acolhe** (7 ocorrências);
- **Oferece estrutura** (3 ocorrências);
- **Tem a teoria aliada a prática** (2 ocorrências).

No geral as professoras fizeram basicamente as mesmas associações entre o que significa uma escola inclusiva e o que de falta para que a escola onde atuam seja uma boa escola inclusiva diante dos principais desafios que existem no meio deste processo.

A *primeira classe* descrita como "**Acolhe**" faz referência a ideia de que uma escola inclusiva é aquela que deve acolher as diferenças, significa que as professoras compreendem que a escola deve ser visto como um espaço aberto e disposto a receber a diversidade, sem que haja uma linha demarcando as diferenças, para que os alunos se sintam pertencentes e valorizados. No geral foram feitas associações a respeito do direito de acesso a educação de qualidade e inserção na escola que esses alunos possuem como direito. Fazem referência ao direito que os alunos com necessidades especiais têm e que este deve se desenvolver conforme sua capacidade.

"É aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade de cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades."

"É uma escola onde os alunos sentem-se como parte dela (pertencimento) independente das individualidades e dificuldades."

A *segunda classe* diz respeito a uma escola que "**Oferece estrutura**". Uma escola que tenha condições físicas e materiais para receber a demanda de seus alunos e professores. As professoras ressaltam a falta de apoio humano, querem um monitor em sala de aula para auxiliá-las, ressaltam que não tem como uma escola ser inclusiva se todos que estão atuando nela não contribuem nesse processo. A falta de rampas e

melhorias estruturais são queixas comuns de ouvir, banheiros não adaptados e recursos que são específicos para o atendimento de algumas deficiências.

“É uma escola que oferece recursos materiais e humanos”

“Uma escola adaptada às necessidades dos alunos portadores de alguma necessidade especial, mas que tenha envolvimento e trabalho em conjunto, de todos os membros da escola e não só dos professores.”

Mantoan (2003) destaca que:

“Inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.” (p.32)

A *terceira classe* afirma que uma escola inclusiva é aquela que oferece a “**Teoria aliada com a prática**”, uma boa formação profissional e uma prática que seja coerente com a formação e exigências de uma educação de qualidade. É sabido não se constrói um sistema inclusivo sem o devido preparo, não basta ter diretrizes nacionais se fora do papel não existem as condições mínimas para o cumprimento das metas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394/96 prevê professores capacitados para atuar no sistema educativo oferecendo educação de qualidade.

“Começa com a teoria aliada à prática. Hoje digo esta muito difícil trabalhar a inclusão, pois, o professor fica sobrecarregado e as crianças infelizmente, muitas vezes não são atendidas como deveriam.”

Pimentel (2012) descreve que existe nos discursos dos professores ao declararem que não se sentem preparados a atuar no processo de inclusão barreiras atitudinais que se revelam favoráveis à acomodação e ações que não favorecem novos saberes e percepções a cerca da inclusão, o professor deixa de acreditar que a inclusão é possível. Revelando assim:

[...] a impotência do professor diante da diferença que se apresenta nas escolas trazidas no bojo da inclusão. Por não saber o que fazer e nem como atuar, alguns docentes, em sua impotência, acabam por sugerir, através de palavras ou ações, que não conseguem lidar com a diferença

e que, portanto, é mais produtiva a retirada dos estudantes daquele espaço escolar. (p. 141).

Ao refletir sobre o que é ser uma escola inclusiva Mantoan (2003) destaca que uma escola que se dispõe a ser uma escola inclusiva deve considerar as seguintes tarefas:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.
- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência.
- Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções. (p.33).

Pimentel (2012) complementa que o professor deve reconhecer as peculiaridades e diversidades do processo ensino aprendizagem, perceber as potencialidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais de modo que planeje práticas pedagógicas considerando-as, promover a adaptação do currículo escolar quando necessário a fim de modificar sua metodologia, recursos didáticos, tempo de ensino e aprendizagem, instrumentos de avaliação, objetivos e etc. Contudo é importante que o professor tenha uma sólida formação teórica durante sua formação inicial (licenciatura) a cerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo necessária a formação continuada para que a prática que o professor desenvolve em sala não seja estática e cristalizada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo principal analisar as representações sociais dos professores a respeito da educação inclusiva. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, aquela que preza mais a análise do que os números. Os resultados descritos na análise de dados revelaram que as representações das professoras para com a educação inclusiva se concentraram em quatro classes, onde inclusão representa: Fraternidade, Aceitação, Cooperação e Estimulo.

Obteve-se como por meio das representações das professoras a imagem de uma educação inclusiva totalmente tímida e reprimida, com algumas deformidades em sua concretude. Incluir significa um ato caridoso que depende muito mais da boa vontade do professor em promover alguns gestos de carinho em relação ao seu aluno com necessidade educacional especial do que uma prática que é necessária e exigida pelo o novo paradigma da educação.

A segregação continua, ainda que velada dentro da ideia de inclusão. Cada professor lida com a inclusão da forma que lhe cabe. Existe por parte das professoras a necessidade da formação específica, apenas com o enfoque para a prática inclusiva, porém percebe-se com a pesquisa que isso é quase uma dependência, como se fosse impossível incluir os alunos sem o devido apoio técnico, formação e estrutura.

A falta da prática inclusiva fica debilitada e é coberta pela sombra da má formação profissional, a verdade é que as professoras sentem dificuldades no processo ensino aprendizagem dos alunos, pois todos os alunos apresentam alguma dificuldade ao longo de sua trajetória e com isso o professor se sente cobrado e sobrecarregado com em obrigações e sucesso.

Fica evidente nos discursos das professoras que a falta de auxílio e recursos materiais são problemas que recaem sobre o ensino. Porém cabe uma reflexão após esta pesquisa, será que isso realmente é a pedra no caminho? Ter uma boa estrutura física,

materiais adequados, monitores em sala não é significado de inclusão, são fatores que contribuem favoravelmente para a ordem e manutenção, mas não são esses obstáculos que impedirão o comprometimento dos professores com a formação de seus alunos, assim como ter alunos com necessidades especiais em sala não significa que ele esteja incluído. Ter toda uma cobertura estrutural e material não significa nada se o professor não estiver engajado e esclarecido de seu fundamental papel para a educação.

Com o presente estudo vale ressaltar que o professor precisa acreditar que a inclusão é possível e destruir as barreiras externas que o fazem não enxergar além do óbvio, além dos problemas que já estão mais do que cristalizados como justificativas do fracasso e comodismo. O ponto chave não é desvalorizar o professor, muito pelo contrário, ele precisa de suporte, pois a inclusão pressupõe uma rede de apoio para que ela aconteça também nos demais ambientes e não só dentro da sala de aula e da escola.

Infelizmente a educação inclusiva vivida atualmente dentro da realidade escolar destoa com as políticas que circulam a favor de uma educação para todos, existindo então a dicotomia: discurso e prática inclusiva.

Vale, ainda, deixar claro que as representações aqui vistas podem ser modificadas, pois elas são parte de construções conjuntas e individuais que se reconfiguram conforme a vivência do grupo e do indivíduo.

TERCEIRA UNIDADE

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

O curso se mostrou relevante em minha formação, tanto no plano profissional quanto pessoal. Pude ampliar meu olhar quanto ao campo da educação, e conhecer os diversos espaços onde ela se insere. Perceber que eu tenho capacidade de prosseguir adiante com meus estudos e que com persistência e esforço conseguirei atingir meus objetivos.

Tenho a perspectiva de realizar concurso e alcançar um cargo no serviço público devido à estabilidade econômica que este proporciona. Ser professora sempre esteve nos meus planos, pretendo prestar concurso para a Secretaria da Educação do DF e para outros órgãos do Governo, galgar novos degraus em minha formação acadêmica, inclusive especialização e mestrado e, conhecer novas áreas de atuação profissional que o Pedagogo pode atuar no mercado de trabalho.

Queria destacar que sempre admirei os professores, principalmente aqueles que possuem uma aptidão vocacional e graças a Deus pude estudar com vários deles, todos que passaram por mim deixaram uma imagem forte de que quando você gosta do que faz você se realiza e é isso que todos nós queremos; sentirmos-nos bem e felizes.

REFERÊNCIA

ABRIC, Jean-Claude. *O Estudo Experimental das Representações Sociais*. In: JODELET, Denise (Org.); ULUP, Lilian (Trad.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. 420p.

ALEXANDRE, M. *Representação Social: uma genealogia do conceito*. *Revista Comum*, Rio de Janeiro, RJ. v. 10, n. 23, p. 122-138, julh/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/Artigo7.pdf>> Acesso em: 31 mai. 2014.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. *A teoria das representações sociais*. In: TORRES, Cláudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo (organizadores). *Psicologia Social: principais temas e vertentes*. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 287 – 295.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação*. In: *Revista Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan. / mar. 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/912/818>> Acesso em: 05 mai. 2014.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência*. In: *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, n. 21, p. 160-173, março, 2001. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf>> Acesso em 06 de abril de 2015.

_____. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>> Acesso em 06 de abril de 2015.

BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org). *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. 192p.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. *Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> Acesso em: 10 mai. 2015

_____. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: mai. 2015

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Orientação Pedagógica da Educação Especial no Distrito Federal*. Disponível em:

<http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed_especial/orient_pedag_ed_especial2010.pdf> Acesso em: 14 de mai. 2015.

_____. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 12 mai. 2015

_____. *Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em: 12 mai. 2015

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Políticos-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ Secretaria de Educação Especial*. -Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. 73 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6726&option=com_docman&task=doc_download> Acesso em: 12 mai. 2015.

_____. *Resolução CNE/CEB Nº 2*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2015

CORREIA, L. de M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto, Portugal: Porto, 1999.

DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha. (Organizadores). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. (Org). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília : UNESCO, 2009. 220 p.

FRANCO, Maria Laura. (2004). *Representações Sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência*. In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

JODELET, Denise. *Representações sociais: um domínio em expansão*. In: JODELET, D. (org.). *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna , 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio De Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PIMENTEL, Susana Couto. *Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e recursos formativos*. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães, FILHO, Teófilo Alves Galvão. (Organizadores). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

SÁ, C. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Representações Sociais: Teoria e Pesquisa do Núcleo Central*. Temas em Psicologia, nº 3. Rio de Janeiro: UERJ, 1996. p. 19-33.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. *Educação Inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA, 2009.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. *A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI*. In: INCLUSÃO - Revista da Educação Especial - Out/2005

SÊGA, Rafael Augustus. *O Conceito de Representação Social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici*. In: Anos 90, Porto Alegre, n 13, julho de 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO, 1994. *Declaração de Salamanca*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 05 out. 2014.

VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria B. (coordenadores). *Psicologia Social*. In: Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 7ª Edição. Cap. XIV, 2006, p. 457-502.

APÊNDICE

Apresentação



Pesquisa para monografia

Olá,

Curso Pedagogia na Universidade de Brasília- UnB e gostaria de contar com a sua colaboração para o meu Trabalho de Conclusão de Curso. Desejo investigar o que você pensa a respeito da educação inclusiva.

Agradeço a todos que contribuírem com essa pesquisa, aproveito para afirmar que o seu anonimato será preservado, não tenho o intuito de expor ninguém, o meu foco são as representações a respeito do tema e não a identidade dos pesquisados.

Muito obrigada a tod@s.

Ass. Jessyca

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Eu, _____, RG _____
Órgão expedidor _____.

Autorizo a estudante Jessyca Karoline Nascimento de Freitas, cuja monografia que está desenvolvendo possui como tema "REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.", sob orientação da Prof.^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a utilizar-se das informações obtidas no questionário do qual participo, por meio das respostas escritas, obedecendo aos critérios da ética na pesquisa, em que está assegurado total anonimato.

Declaro-me ciente e concordo com o acima exposto. *

Brasília ____ de _____ de 2014.

Assinatura do participante

Jessyca Karoline N. de Freitas - Aluna de Graduação
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Endereço do Pesquisador Responsável:
Jessyca Karoline N. de Freitas. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.
Campus Darcy Ribeiro. Prédio FE3. CEP 70.910-900. Brasília - DF.
Jessyca.unb@gmail.com

Dados gerais do participante:

*Obrigatório

Sexo * <input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Feminino
Estado Civil *: _____
Data de nascimento*: ___/___/____. Naturalidade:* _____
Você tem filhos: * Sim () Não (). Quantos? _____
Religião: * <input type="radio"/> Espírita <input type="radio"/> Evangélica <input type="radio"/> Católica <input type="radio"/> Outro: _____

Formação profissional:

Ensino médio? Qual? * _____

Ensino Superior? Qual? * _____

Especialização? Qual? * _____

Pós- graduação: *

()Mestrado: _____

()Doutorado: _____

Tempo de atuação no magistério: * _____

Tempo em que está na escola atual: * _____

A escola onde você trabalha é inclusiva? * Não. Sim.

Perguntas:

1. Quais foram/são suas principais dificuldades e desafios relacionados ao(s) seu(s) aluno(s) com necessidades educacionais especiais? *
2. Para você o que é uma escola inclusiva?
3. Para você quais são os principais desafios de uma escola inclusiva?

PROTOCOLO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Por favor, leia atentamente as perguntas. Lembrando que não existe certo ou errado, apenas quero conhecer a sua opinião associada ao tema pesquisado.

INCLUSÃO É...

Escreva cinco palavras que vem imediatamente na sua cabeça quando pensa na palavra INCLUSÃO: *

1°

2°

3°

4°

5°

Dentre as palavras que você escreveu, escolha a que você considera a mais importante. Justifique por que escolheu essa palavra. *

Agradeço novamente a sua participação! :)