



Inclusão de alunos com deficiência na escola pública: as representações sociais de professoras

Inclusion of students with disabilities in public schools: teachers' social representations

Laêda Bezerra Machado^[a], Ednea Rodrigues de Albuquerque^[b]

[a] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), professora adjunta do Departamento de Administração e Planejamento Escolar do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pesquisadora do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE - Brasil, e-mail: laeda01@gmail.com

[b] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), técnica em Educação da Secretaria de Jaboatão dos Guararapes, PE - Brasil, e-mail: ednearo@oi.com.br

Resumo

Este artigo analisa uma das dimensões do conteúdo das representações sociais de inclusão escolar de professoras da rede municipal do Jaboatão dos Guararapes (PE). A pesquisa foi desenvolvida com 43 docentes de turmas regulares que recebem alunos com deficiência.

O suporte teórico do estudo é a teoria das representações sociais e o procedimento de coleta foi a entrevista semiestruturada. As informações foram interpretadas à luz da análise de conteúdo. Dos resultados, focalizamos a categoria resistências e impossibilidades para realizar inclusão como forte conteúdo representacional. As análises nos levam a admitir que não se faz inclusão apenas com boa vontade e legislação avançada. Promovê-la implica garantir aos alunos reais condições de aprendizagem e desenvolvimento social. Para isso, é preciso que a agenda das políticas públicas de educação esteja atenta às representações sociais dos responsáveis diretos pela efetivação da inclusão escolar: os professores.

Palavras-chave: Inclusão. Representações sociais. Professoras.

Abstract

This article examines the dimensions of the content of social representations of school inclusion of teachers in the municipal system in Jaboatao dos Guararapes (PE). The research was conducted with 43 teachers from regular classes that receive students with disabilities. The theoretical support of the study is the theory of social representations, and the collection procedure was the semi-structured interview. Data were interpreted in the light of content analysis. From the results, we focused on the category resistance and impossibilities to achieve inclusion as strong representational content. The analysis leads us to admit that there is no inclusion only with good will and progressive legislation. Promoting it requires students to ensure real learning conditions and social development. This requires that the public policy agenda for education is alert to the social representations of those who are directly responsible for the performance of school inclusion: teachers.

Keywords: Inclusion. Social representations. Teachers.

Introdução

No Brasil, ainda é muito recente a garantia do direito à educação da pessoa com deficiência. Até a década de 60, como na maioria dos

outros países, a tendência dominante no Brasil era a segregação educacional dessas pessoas.

A Constituição do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n. 9.394/96) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) sustentam que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, perpassando todos os níveis da educação. Sugerem, ainda, um princípio orientador para essa modalidade: inclusão educacional. Esse princípio, desde a década de 1990, tem ocupado espaço significativo nas reflexões em todo o mundo, estimulando, assim, a necessidade de se efetivar, na estrutura educacional, uma prática menos estigmatizadora, de forma que tanto os educandos com deficiência quanto os ditos “normais” estejam juntos na escola regular, possam aprender e se desenvolver. A aplicação dos pressupostos teórico-práticos do princípio da inclusão na instituição educacional acabou recebendo o nome de Educação Inclusiva.

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

Nesse contexto, em que predomina formalmente o princípio da inclusão, situa-se nossa vivência profissional na rede pública municipal de ensino, na qual percebemos as lacunas entre o declarado e as práticas educacionais. Algumas inquietações emergentes de nossa experiência profissional (participação em encontros de formação continuada, acompanhamento às escolas do Ensino Fundamental, bem como o lidar com as formas de encaminhamento e atendimento psicopedagógico instituídas no sistema) provocaram indagações sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola. Essas preocupações encaminharam nosso estudo em nível de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pernambuco. Nessa pesquisa, centramos nossas preocupações em duas questões: quais são as representações sociais de inclusão dos professores de alunos com deficiência? Como essas representações sociais dos professores orientam suas

práticas na escola regular de Ensino Fundamental? Neste artigo, recorte do estudo mais amplo a que nos referimos, analisamos uma das dimensões do conteúdo das representações sociais de inclusão das professoras.

Sobre a teoria das representações sociais

A teoria das representações sociais foi elaborada pelo romeno naturalizado francês Serge Moscovici, no final dos anos 60 na França. De acordo com Moscovici (1978), representações sociais são teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, numa cultura e num espaço específico, na tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta da realidade. É na interação com o mundo e com os parceiros que o sujeito elabora o conhecimento e vai se socializando, construindo valores e se apropriando das ideias que circulam na sociedade.

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

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

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

Os mecanismos pelos quais elaboramos as representações sociais são a objetivação e a ancoragem. Por objetivação entendemos, de

acordo com Bonfim e Almeida (1993, p. 85), “a concretização ou materialização de um objeto abstrato representado, quando um esquema conceitual se torna real e acessível ao senso comum”. Moscovici (2003, p. 61) define objetivação como “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico”.

A ancoragem como extensão da objetivação assegura as três funções fundamentais da representação: a incorporação do estranho ou do novo, a interpretação da realidade e a orientação dos comportamentos. “O processo de ancoragem caracteriza uma das mais importantes funções da representação social, que é a domesticação do estranho” (BONFIM; ALMEIDA, 1993, p. 87).

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

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

Metodologia

A abordagem qualitativa, não desprezando o quantificar, conforme Minayo (1994), trabalha com o universo de significados, motivos,

aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo de relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. O valor dessa abordagem para as pesquisas fundamentadas na teoria das representações sociais se deve à importância conferida aos significados que as pessoas atribuem aos fatos e eventos, sendo sempre objeto de preocupação do pesquisador captar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os envolvidos encaram as questões focalizadas.

Procedimentos de coleta

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

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

Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa 43 professoras que lecionam turmas de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes (PE), parte da zona metropolitana do Recife (PE). Para escolher os participantes, consideramos os seguintes critérios: serem professores efetivos, estarem recebendo alunos

com deficiência em suas turmas regulares e terem disponibilidade para contribuir com o estudo, respondendo à entrevista.

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

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

Procedimento de análise

As informações foram interpretadas por meio da análise de conteúdo. Conforme Bardin (2004, p. 37), análise de conteúdo significa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para procedermos à análise, após as entrevistas, transcrevemos todo o material. E nessa transcrição, procuramos respeitar todos os detalhes, como pausas, repetições e silêncios dessas falas. Algumas vezes, tivemos que ouvi-las repetidamente, sobretudo, em razão de algumas dificuldades para captar os sons emitidos por ruídos do áudio. Mesmo admitindo os obstáculos que se impõem a essa tarefa, insistimos que ela é do pesquisador. Corroboramos Szymanski (2004, p. 74) quando faz esta ponderação sobre a transcrição da entrevista em pesquisa:

o processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir.

Após a transcrição, foram realizadas várias leituras do material a fim de alcançar maior familiarização com o seu conteúdo, captando a essência do que foi dito, seus sentidos e significados. Da captação e da explicitação desses significados, chegamos às categorias. Por categoria, entendemos, conforme Bardin (2004, p. 111):

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

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

Resultados e discussão

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

Resistências e impossibilidades para realizar inclusão

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

De modo geral, as professoras apontam que, embora a inclusão seja o princípio da educação na atualidade, na prática só concorre para deixá-las angustiadas, despreparadas, amedrontadas e solitárias na escola para realizar a inclusão desses alunos. A forma angustiada e impotente como as professoras se definem permite-nos admitir que elas particularizam e rotulam sua própria imagem profissional. Afirmam: *há momentos em que eu me sinto inútil. Tem hora que eu olho pra mim, eu penso que a culpa está em mim [...] (P42EICG)¹. Eu me sinto, muitas vezes, incapaz. Eu acho que tô fazendo muito pouco por ele [...]* (P12EFPG).

¹ A codificação das participantes da pesquisa ficou assim definida: letra P para professora, seguida do número de ordem da entrevista, nível que leciona e formação acadêmica. Exemplo: P18EFG significa que essa foi a 18ª professora entrevistada, leciona no Ensino Fundamental e concluiu a graduação.

Na dinâmica dos conflitos pessoais e profissionais, as figuras de sofrimento vão se moldando nas falas das professoras, por meio de sentimentos como aflição, medo e incapacidade ao exercer a docência para o aluno com deficiência. Esses sentimentos estão sempre atrelados ao despreparo profissional. Assim se manifesta uma delas:

[...] muitas vezes angustiada, me sentia impotente diante da deficiência dela. Porque eu queria fazer mais e não podia. [...] Eu corria pra coordenadora, pedia ajuda, e dentro da limitação dela ela me ajudava também. [...] Agora, eu me sentia muito angustiada. Aí você fica diante daquele problema, tão limitada, sem poder fazer mais por se sentir totalmente despreparada (P18EFG).

O despreparo a que se referem as professoras é um indicador de que a formação acadêmica oferecida é insuficiente para atender às demandas educacionais dos alunos com deficiência. A falta de preparo mencionada confirma que as instituições formadoras não atendem às suas expectativas profissionais, implicando a dificuldade de trabalhar pedagogicamente com a diversidade. Nesse caso, é prudente mostrar algumas passagens dos depoimentos das docentes:

Muitas coisas eu aprendi no esforço, no dia a dia. Porque formação mesmo... [...] Meu medo é esse. Porque tudo que eu aprendi, aprendi né? Na prática, tem que fazer, eu fui lá e fiz (P3EFCG).

Eu me sinto meio incapaz – meio não, incapaz. Incapaz porque é assim, é muito difícil você lidar com uma coisa que você mal conhece (P35EFCG).

Eu, às vezes, me sinto angustiada. Até porque eu não tenho outro curso de especialização nessa área de inclusão (P26EIPG).

Salientamos que o despreparo profissional nos depoimentos das professoras manifesta-se, sobretudo, no ressentimento com a formação inicial. Elas revelam que as instituições formadoras adotam uma postura

descontextualizada das reais demandas da prática pedagógica e da organização curricular. Eis alguns depoimentos:

[...] a gente sabe que na graduação a gente só tem uma disciplina e ela é eletiva. Faz se quiser. Então, não tive esse preparo pra lidar. Eu fiz. Mas, uma disciplina só é muito pouco pra você trabalhar (P1EFCPG).

[...] Lá na faculdade a educação especial é eletiva, nem faz parte da grade. Eu paguei. Foi a primeira eletiva que paguei. Pouca importância é dada a isso [...]. (P35EFCG).

Cientes de seus limites para lidar com os alunos com deficiência, as docentes demonstram interesse em participar de cursos, capacitações e formação específica a fim de suprirem as dificuldades com as quais se deparam no cotidiano. Com esse interesse, parecem crer na superação das lacunas da formação pessoal e profissional. A formação não é vista como algo que se constrói permanentemente. Eis que o que elas afirmam nas passagens a seguir:

[...] o que eu queria assim, cursos, capacitações que me direcionassem pra isso onde eu pudesse ser melhor (P24EFPG).

Às vezes, eu me sinto um peixinho fora d'água que pra você passar a lidar com um certo grau de dificuldade que o aluno tem, você está com esse tipo de deficiência, não é? A gente se sente despreparada pra agir. Às vezes, a gente fica pensando: será que realmente esse é o caminho? Eu acho que tem que ter as capacitações específicas para todos os professores, não só aqueles que tem alunos com deficiência, mas para todos (P28EFPG).

A respeito das limitações dos processos de formação do docente para lidar com a diversidade, Figueiredo (2002, p. 76-77) ressalta:

É importante lembrar que a escola não constitui espaço clínico, mas educacional. O docente não tem obrigação de se preparar para suprir as necessidades clínicas e terapêuticas de seus alunos, mas para lidar

pedagogicamente com eles. Assim, trabalhar com crianças especiais não requer especialização para reduzir ou pôr termo às suas deficiências, mas o aprimoramento do professor no ensino e na aprendizagem para que ele seja capaz de identificar as dificuldades de seus alunos, visando a eliminar as barreiras próprias de suas relações na escola. Que ele seja capaz de realizar reflexões e questionamentos sobre a sua prática, enfatizando o trabalho cooperativo em detrimento da competição, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem e, sobretudo, refletindo, planejando e assumindo a educação.

As referências ao despreparo profissional, recorrentes nos depoimentos, estão aliadas à falta de acompanhamento desses alunos e de seus professores pela própria escola e pelos órgãos gestores. A falta de suporte técnico-profissional evidenciada pelas professoras sinaliza um sentimento de abandono por parte das autoridades administrativas, o que as leva a buscar, individualmente, a formação, a preparação. O depoimento de uma das professoras ilustra essa disposição individual:

[...] Eu olho assim e digo: meu Deus do céu eu vou conseguir? Vou desistir. Eu não vou querer entrar mais nesse barco furado não. Cadê a ajuda? Cadê o direcionamento? [...] Eu tava a deriva. Aí eu disse: eu não vou ficar esperando não. Aí apareceu um curso de extensão em educação especial, eu fui fazer (P2EFPG).

Segundo as professoras, a falta do apoio técnico nas escolas é um agravante que contribui para que elas não obtenham êxito nas práticas de inclusão de alunos com deficiência. A falta de suporte técnico causa intranquilidade na ação docente e, de acordo com os relatos, esse suporte muito favoreceria ou facilitaria o processo educativo. Sobre a ausência desse apoio, assim se posicionam:

[...] mas eu sinto eu frustração porque não tô conseguindo avançar. Não tenho apoio. Precisava de alguém que dissesse assim: olhe, vamos fazer assim. Tome essas sugestões de atividades pra você [...]. Olhe, o papel do psicólogo

na rede é especial. Se tivesse um psicólogo e um psicopedagogo na escola ou interagindo na rede, se ele pudesse fazer essa visita na escola à gente teria um sucesso ou uma melhora. (P11EIPG).

Fico angustiada. Porque eu sinto que [...] defasagens pedagógicas, da secretaria de educação também que poderia está dando um suporte maior pra escola e não está (P39EFPG).

Schaffner e Buswell (1999) sugerem que desenvolver redes de apoio é uma estratégia que se adapta ao atual paradigma da educação inclusiva. Redes de apoio consistem em um grupo multidisciplinar de profissionais reunidos que debatem e trocam ideias para colaborar com os professores e alunos a fim de que sejam bem-sucedidos em seus papéis. Essas redes agem como facilitadoras da inclusão.

É fundamental que os facilitadores proporcionem apoio apenas quando for necessário, e que não sejam super-protetores. O facilitador é o recurso e o apoio do professor e ele não deve assumir a responsabilidade deste com os alunos que necessitem de apoio em turmas de educação regular (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 75).

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

O que está em questão no ensino inclusivo não é se os alunos devem ou não receber, de pessoal especializado e de pedagogos qualificados, experiências educacionais apropriadas e ferramentas e técnicas especializadas as quais necessitam. A questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 25).

Como colocam as professoras, não há sequer um apoio individual, ou seja, a impossibilidade de incluir salta aos olhos como componente representacional de inclusão. Num teor de resistência, alguns depoimentos das professoras deixaram entrever práticas segregacionistas cristalizadas no preconceito e na conformação: *Eu fico muita emocionada com “G”, porque além de ter essa deficiência, ele também é muito, muito, muito pobre, muito carente* (P5EFCPG). *Eu vou te dizer, é duro. Mas, é a profissão da gente. É o que vem pra gente, a gente tem que aceitar* (P27EFCEG). *Ele foi fabricado pra desenhar. Entendeste? Aí é difícil trabalhar com ele, não é?* (P29EFPG).

Lima (2005) afirma que essas atitudes só contribuem para a descharacterização do processo inclusivo.

[...] ocorre que sob o manto da proteção do outro, esse professor desnuda toda sua capacidade de ser desumano, de jogar fora sua ética profissional, a qual deveria estar esteada no ensino e não na discriminação, enfim, revela a crueldade de tomar para si, o direito de decretar aos outros, em geral crianças indefesas, a morte social, o limbo cultural e mesmo, a própria morte física (LIMA, 2005, p. 9).

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

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

Nessa direção, nossa análise mostra que outro elemento forte nas representações dessas professoras diz respeito ao trato mais maternal do que profissional com os alunos. Para algumas delas, não atentando às questões epistemológicas do conhecimento, é a figura materna que assumem no fazer pedagógico. Esse teor maternal aparece nos depoimentos: [...] *é assim, muito gratificante. Aprendi muito [...] pelo fato de que eu não tenho filho biológico e eu vejo esses meninos como se fossem meus filhos* (P13EIPG). *Eu me sinto uma segunda mãe pra ele. Eu tento ajudar de todas as formas aqui* (P25EIEEM). [...] *Adoro ensinar. Mas a criança com deficiência eu sou mais assim, mais apegada* (P8EF CG). Segundo Novaes (1987), esse sentimento indica a expropriação do saber da professora, que permite ao trabalho pedagógico ocupar uma posição secundária dentro da escola, associado ao desempenho das funções habitualmente atribuídas à mulher no lar.

Embora preocupadas com o desenvolvimento dos alunos, algumas professoras consideram que poucos conseguem evoluir, por isso sentem-se culpadas e totalmente impotentes.

Eu acho que eu ainda tô muita falha assim, em deixar muitas vezes ele sem atividade. Sem uma ocupação. Eu me sinto falha nesse sentido, de querer fazer mais por ele. Eu sei que eu faço pouco. É um sentimento de culpa, de poder fazer melhor. Uma necessidade de outras coisas que aquela criança precisa naquela hora (P9EF CG).

Os sentimentos de impotência e impossibilidade se intensificam no momento em que estão interagindo diretamente com o aluno com deficiência, quando são tomadas pelo medo e pavor. Para aliviar a tensão, recomendam e reforçam a intervenção clínica a fim de estabilizar o controle da criança e normalizar as atividades na sala de aula:

Eu tenho medo de tá fazendo a coisa errada. [...] No começo, a primeira vez eu fiquei apavorada. [...] Fiquei sem saber o que fazer da minha vida. Ninguém me falou que ela era especial. [...] Menina! Eu fiquei apavorada com o comportamento dela. Ela não parava, não sentava, batia em todo mundo, era muito agressiva. [...] (P14EF PG).

Dificuldades, limitações, angústias e imaturidade para atuar com o aluno deficiente são constantemente admitidas pelas professoras. Algumas preocupações são dirigidas, inclusive, às perspectivas de futuro desses alunos: [...] *Eu tenho muita dificuldade em trabalhar. Por não saber. E é complicado quando no grupo se fala em inclusão se, se a gente não tem como fazer essa inclusão, né?* (P41EIPG).

[...] o que ainda me preocupa com B é a questão assim: de como vão ser mais professores essa geração mesmo de professores com B.[...] A 5ª série é outro nível e o que me preocupa é se os professores vão ter aquela paciência de escutar B, de tirar as dúvidas de B (P35EFCG).

Diante das impossibilidades, numa atitude de resistência, as professoras procuram, de certa forma, naturalizar a deficiência dos alunos, ou ainda conservam atitudes preconceituosas ou de marginalização com esses alunos. Nesses casos, assim se colocam: *Eu mesma na sala de aula não vejo nenhuma diferença* (P30EFCPG).

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

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

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

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

Considerações finais

Os resultados apontam que, embora a inclusão dos alunos com deficiência seja um avanço da legislação em prol da construção de sua cidadania, as representações sociais das professoras estão focadas na resistência e em impossibilidades para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Elas decorrem, sobretudo, da formação profissional, que não lhes ajudou a superar os preconceitos e estereótipos em relação a essas pessoas, tampouco lhes preparou para lidar pedagogicamente com elas.

Em linhas gerais, a inclusão dos alunos com deficiência na escola exige: compatibilizar os programas de ensino especial com os do ensino regular; favorecer o convívio social entre todos os alunos, professores e demais profissionais na escola, e garantir a participação de famílias, corresponsabilizando todos pelo desenvolvimento dos alunos com deficiência. Assim, diante de representações sociais de inclusão de professoras centradas tanto na impossibilidade quanto na

resistência, e compreendendo a função prática dessas representações, é difícil pensar no êxito da educação inclusiva.

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

Referências

ALVES, M. D.; NAUJORKS, M. I. As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, out. 2005, Caxambu-MG. **Trabalho apresentado...** Caxambu-MG, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt15778int.rtf>>. Acesso em: 22 maio 2006.

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

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

BONFIM, Z. A. C.; ALMEIDA, S. F. C. Representação social: conceituação, dimensões e funções. **Revista de Psicologia**, v. 9-10, p. 75-89, 1993.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei 9.394/96, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, Seção 1, ano 134, n. 248, p. 27833-2784120, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

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

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

GOFFREDO, V. Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da Rede Oficial do Município do Rio de Janeiro. **Integração**, v. 4, n. 10, p. 118-127, 1992.

JODELET, D. Representações sociais um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

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

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

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

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

PIRES, J.; PIRES, G. N. A integração escolar de crianças portadoras de necessidades especiais na classe regular: implicações legais e compromisso social. **Integração**, v. 10, n. 20, p. 23-26, 1998.

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

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69-85.

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

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

Recebido: 21/09/2010

Received: 09/21/2010

Aprovado: 11/12/2010

Approved: 12/11/2010