

## **TRABALHO DOCENTE, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO: UM ESTUDO A PARTIR DA ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Sabrina Araujo de Almeida <sup>1</sup>; Judith Perez Ferreira <sup>2</sup>; Pedro Humberto Faria Campos <sup>3</sup>

<sup>1</sup> IFRJ - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – campus Nilo Peçanha/ UNESA – Universidade Estácio de Sá- [sabrina.almeida@ifrj.edu.br](mailto:sabrina.almeida@ifrj.edu.br); <sup>2</sup> UNESA – Universidade Estácio de Sá/SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro- [jsp.sme@ig.com.br](mailto:jsp.sme@ig.com.br); <sup>3</sup> UNESA – Universidade Estácio de Sá - [pedrohumbertosbp@terra.com.br](mailto:pedrohumbertosbp@terra.com.br)

### **Resumo:**

O presente estudo teve como objetivo investigar as representações sociais de professores de escolas públicas sobre o trabalho docente, o papel e suas relações com os processos de exclusão, a partir do estudo das práticas educativas, considerando que o estudo dos papéis permeia a relação entre RS e práticas, particularmente nos estudos cujos objetos de representação são profissões ou práticas profissionais. Tal premissa está alicerçada na realização da pesquisa baseada em dois estudos: o primeiro trata das representações sociais de professores sobre as práticas associadas à representação social do trabalho docente e o que a organização escolar de fato espera dele e valoriza como “práticas” escolares, contando com a participação de professores do município de Caxias/RJ; o segundo sobre a escola inclusiva e as tarefas que fazem parte das práticas desenvolvidas no ambiente escolar, nos municípios de João Pessoa/PB, Juiz de Fora/MG, Barra do Piraí/RJ e Piraí/RJ. Os resultados apontam certa disfunção entre o ideal profissional e o papel institucional, de acordo com as forças de tensão que compõem o exercício diário entre o que se quer fazer e o que se espera deste profissional; além de sugerirem que as práticas estejam “engessadas em acordos” que permeiam a atividade docente e que reforçam processos de exclusão, pois o professor não se sente livre para a construção novas práticas, mas reconhece a importância desta ação.

**Palavras-chave:** Representações Sociais, Trabalho Docente, Papel Social, Educação Inclusiva, Práticas educativas.

### **Introdução**

O trabalho docente assumiu, em especial, nas últimas décadas, grande relevância no campo da Educação, tendo sido objeto de muitos estudos em diferentes países e inclusive no Brasil. Para Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente tornou-se relevante para as sociedades modernas avançadas<sup>1</sup>, constituindo-se em uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da organização do trabalho, apontando novas formas de organização da produção, do trabalho, da vida econômica e, conseqüentemente, levantando expectativas em relação à Escola e ao trabalho daqueles que nela atuam, em especial, o professor. Nesse contexto, o papel do professor tem sido foco de teorizações e preocupações, geralmente associadas aos processos de intensificação de seu trabalho, resultante das reformas educacionais iniciadas na década passada, que introduziram profundas mudanças nos objetivos, funções e

<sup>1</sup> Segundo Tardif e Lessard (2005, p. 17), a expressão “sociedades modernas avançadas” indica que ainda estamos na fase da modernidade e não na pós-modernidade.

organização do sistema escolar, bem como nos currículos das escolas e na formação de seus profissionais, gerando um impacto sobre o trabalho docente.

Além disso, as transformações econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais, características das sociedades contemporâneas, exigem que o professor aprenda a lidar com questões como a falta de estrutura familiar, a violência dos centros urbanos, a crise da ética, os conflitos de ordem religiosa, de gênero e culturais, entre outros, o que não está previsto nos documentos. Tais fatores, entre outros, têm sido apontados como desencadeadores de um sentimento de desprofissionalização e de fragilidade da identidade profissional, apontando indícios de uma identificação pouco clara do papel docente, que ora remete a uma dimensão relacional, ligada ao afeto, ora associada a elementos ligados à dimensão instrucional, gerando um impasse acerca dos elementos que constituem as representações sociais da profissão.

Assim, no que diz respeito ao conceito de Educação Inclusiva, necessariamente abordamos o conceito de exclusão e sua relação com a prática docente, pois a exclusão é evidente no processo de aceitação do outro, principalmente no que tange a inclusão na escola comum de alunos considerados diferentes, além de recorrer ao trabalho do professor e ao papel deste no presente processo.

Um estudo preliminar sobre pesquisas realizadas com o foco nas representações sociais da Educação Inclusiva deu início ao presente trabalho, pois, após análise, constatou-se que, segundo os resultados descritos nos trabalhos, o discurso dos professores sobre a educação inclusiva permanece centrado em torno das questões afetivas como: caridade e amor. Tais resultados passam a justificar a criação de práticas diferenciadas para o atendimento da pessoa com deficiência na escola comum, mostrando que ainda não conseguimos superar o modelo médico centrado na “doença” e que ainda existem questões a serem analisadas que impedem a utilização de um modelo pedagógico, centrado nas “possibilidades”, no processo de escolarização de pessoas com deficiência.

Assim, trazemos neste estudo a contribuição da abordagem estrutural das representações sociais, desenvolvida por Abric (1976) - um desdobramento da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1961/1976) - para a análise dos mecanismos que interferem nas práticas docentes, visando a relação entre práticas e representações, no contexto da Educação Inclusiva, uma vez que o modelo considera a representação social como um conjunto organizado (estruturado) de crenças, que tem como condições de existência um grupo homogêneo em relação ao objeto social representado, ou seja, a natureza entre o grupo e o objeto e a realização das práticas sociais comuns, diretamente aferentes a este objeto. A hipótese levantada no

presente estudo gira em torno das representações sociais sobre a prática docente e suas relações com as práticas de exclusão que permeiam o contexto escolar.

Na perspectiva da Teoria das Representações Sociais, em muitas situações sociais os grupos realizam práticas que são definidas e controladas pelas instituições. No mundo real e dinâmico, as representações da profissão (ou do papel) e o papel institucional podem convergir ou divergir. Caso as práticas desenvolvidas pelos grupos sociais sejam contraditórias às representações sociais, podem produzir efeitos de transformação ou de defesa – do núcleo central – no interior da estrutura das representações sociais. (CAMPOS, 2003).

Por outro lado, procurou-se também constatar a possibilidade de encontrar no imaginário social de professores as percepções sobre o aluno com deficiência revelando através do desafio verbalizado o medo, o desconhecimento e o despreparo.

Outra questão importante a ser considerada é o levantamento de questões referentes às práticas desenvolvidas na escola comum e a hipótese de que estas ainda estejam carregadas de atitudes que revelam processos de exclusão presentes na inclusão educacional, tendo como base as representações sociais que o professor tem sobre as práticas exercidas no ambiente escolar e o seu papel na construção destas. Temos que registrar que tais questões partem da premissa de que não produzimos representações sociais de qualquer fenômeno, somente aqueles que nos incomodam, nos forçam a um posicionamento e nos remetem a partilhar saberes. Neste sentido, é imprescindível que os estudos de representações sociais investiguem as raízes da exclusão a partir das práticas cotidianas, como objeto que caracteriza a diferença, pautados em conceitos que tomam conta do universo escolar como a diversidade, educação inclusiva e inclusão educacional.

## **Metodologia**

**Estudo I – Estudo das Práticas Escolares:** Na primeira etapa, foi realizado um grupo focal com 10 professores, sob o tema “Trabalho Docente”. Um dos eixos explorados foi “o que o professor faz (ações/práticas) na escola”, já que tínhamos por intuito distinguir as práticas frequentes das valorizadas. Foi feito um levantamento das ações (práticas) realizadas, de onde se obteve um inventário de 64 atividades realizadas pelos professores. Na segunda etapa, a lista com as 64 “atividades” foi submetida a uma análise pela técnica de juízes (8 professores especialistas participaram desta etapa) com o objetivo de se fazer uma filtragem para se chegar a uma lista menor. Chegou-se a uma lista com 38 ações (práticas) realizadas pelos professores. Na terceira etapa foi apresentada a lista de 38 práticas a 65 professores, em que foi solicitado aos sujeitos que selecionassem as 10 (dez) práticas consideradas mais importantes por seus

colegas professores para ser um “bom professor” e as 10 (dez) práticas que a sua escola de atuação considerasse mais importantes. Foram selecionadas as 30 práticas mais frequentes na condição auto-julgamento (professor) e as 30 práticas mais frequentes na condição julgamento pela escola. Compondo a quarta etapa do Estudo I e com o intuito de se chegar a uma lista final, foram selecionadas as práticas (ações) julgadas como mais importantes (numa escala da 1ª a 15ª posição).

**Estudo II – Estudo das Práticas Escolares e a Educação Inclusiva:** O objetivo deste estudo foi investigar se existem novas práticas sendo forjadas no contexto escolar e se estas podem ser reconhecidas como práticas inclusivas ou se ainda têm como base a noção de exclusão.

A princípio foi realizado um estudo experimental, a partir da construção de um grupo focal, realizado no município de Pirai/RJ, mais especificamente no Jardim de Infância Maia Vinagre, localizado no Distrito de Santanésia. O grupo focal contou com a participação de seis professores da Educação Infantil, divididos em cinco participantes do sexo feminino e um do sexo masculino, todos profissionais da Educação Infantil do município, da rede pública, com idades entre 37 e 50 anos, com formação em diferentes níveis de ensino: ensino médio (curso normal), graduação e pós-graduação *lato sensu*.

Segundo os resultados, a partir da realização do grupo focal, os professores admitiram a presença de práticas diferenciadas e específicas quando nos referimos aos alunos com deficiência na escola comum, colocando certa diferença entre o trabalho do professor e do professor especialista. Posteriormente, os dados obtidos no grupo focal foram analisados e serviram como base para a confecção de um inventário de práticas, aplicado posteriormente para todos os participantes da pesquisa. Assim, as práticas foram divididas de acordo com demandas pedagógicas e de cuidado, relatando a “agressividade dos alunos” e a “falta de conhecimento” as deficiências como fatores que impedem o desenvolvimento de ações inclusivas no ambiente escolar. Por outro lado, os professores citaram práticas cotidianas consideradas comuns em todas as escolas, mas que sinalizam a construção de adaptações para os alunos com deficiência, além de admitirem que não estão “preparados” para a realização destas.

Neste sentido, o professor admitiu a falta de preparo para o trabalho mais específico e, que de acordo com as práticas diferenciadas exercidas na escola, sofre com o julgamento de colegas a partir de comentários como “o professor está perdendo as rédeas da situação”, por conta da falta de informação dos mesmos.

Quando questionados sobre a permanência na escola, e se deveria ser estipulado um horário diferenciado para alunos considerados diferentes, os professores responderam que não, mas que o quantitativo de alunos deveria ser revisto. Neste contexto percebe-se que, quando o professor admite não existir a necessidade de um horário diferenciado, mas sim uma mudança nas “regras da escola” quanto ao número de alunos, sentimos uma sutil transferência da responsabilidade sobre o “insucesso” do processo de inclusão para a instituição escola e suas normas pré-estabelecidas. O professor tem receio de que, ao admitir condutas diferenciadas, pode estar corroborando com práticas de “exclusão”.

Com relação às características do aluno com deficiência na escola comum, os comentários giraram em torno de um “controle” do aluno de acordo com rotinas e atividades específicas, refletindo a ideia de que se o “aluno fica quietinho e não perturba” as atividades acontecem de forma satisfatória, reconhecendo que, por vezes, atrapalha ter um aluno de inclusão em sala.

Neste ínterim, quando questionados sobre um perfil diferenciado de professor para o trabalho com alunos com deficiência, todos afirmaram não existir esse profissional, mas que em contrapartida, para que sua prática docente seja satisfatória, necessita ser “capacitado”, muito responsável e dedicado. Isso mostra novamente o quanto o professor se preocupa em não expressar a exclusão em seu discurso e como ele se polícia para demonstrar o que realmente pensa com receio de julgamentos.

Na questão de número seis, com relação ao “dar conta do aluno com deficiência”, o grupo afirma que não é possível dar conta de práticas específicas no contexto escolar, sem formação diferenciada e apoio técnico. Em seguida, falam sobre o suporte técnico necessário para o atendimento desta clientela, colocando algumas características específicas vivenciadas na escola.

Neste estudo exploratório os professores foram questionados quanto às práticas exercidas em sala de aula com alunos considerados diferentes, ou seja, esperava-se que o discurso colhido mostrasse quais eram as angústias e até que ponto os professores reconheciam suas práticas como inclusivas, além colher dados para a composição de uma nova etapa da pesquisa.

Na segunda fase do estudo, a partir da aplicação e análise do grupo focal, foi realizado um levantamento sobre as práticas citadas no momento da atividade e, em seguida, a seleção destas com o objetivo de elencar as mais comuns encontradas no contexto escolar.

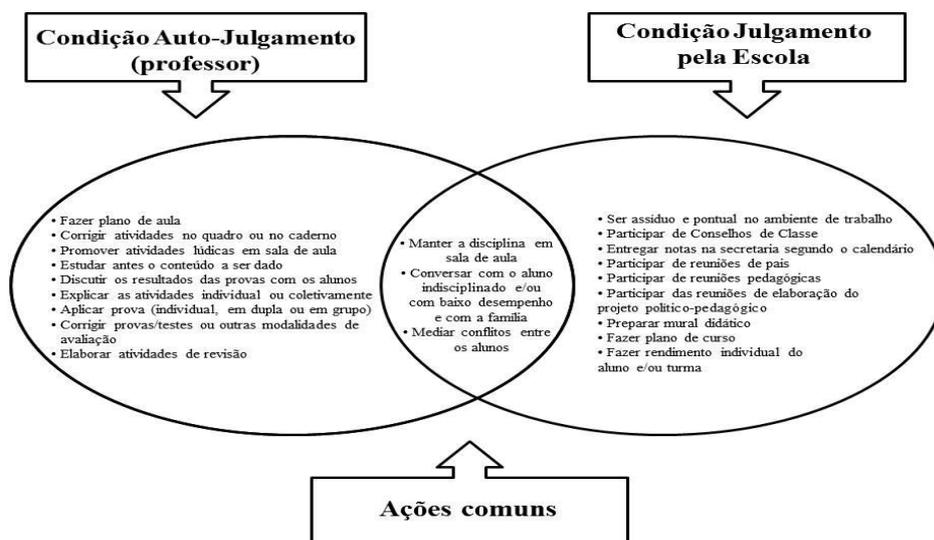
Logo após a avaliação das práticas levantadas no grupo focal, foi construído o inventário com 40 práticas. Quanto à aplicação do inventário foram sugeridas 40 práticas, para que os

professores escolhessem dentre estas as 10 julgadas mais relevantes para o trabalho com alunos com deficiência na escola comum e desenvolvidas pelo professor da escola comum, além da escolha de outras 10 práticas julgadas relevantes para o trabalho do “professor especialista” no mesmo espaço. O professor especialista sugerido no instrumento pode ser considerado como o profissional de educação especial, que desenvolve ações de intervenção e acompanhamento na escola comum através do AEE, Coensino ou na figura de cuidadores, mediadores e bidocentes.

Quanto à aplicação do instrumento, participaram desta fase de estudo 155 sujeitos, distribuídos da seguinte forma: 44 em Barra do Piraí, 49 em Juiz de Fora, 24 em João Pessoa e 38 em Piraí, com idades entre 20 e 60 anos.

## Resultados e Discussão

**Estudo I – Estudo das Práticas Escolares:** Vale destacar que os resultados foram analisados pela sua frequência bruta/simples. Na condição auto-julgamento, resultaram-se 9 práticas, as práticas mais importantes na condição julgamento pela escola também foram 9 e as práticas comuns foram 3, totalizando 21 práticas. (Figura 1)



**Figura 1**–Práticas valorizadas pelo professor, práticas valorizadas pela escola e práticas comuns.

Observa-se que na condição auto-julgamento, o professor valoriza as práticas relacionadas à atividade de ensino, associadas às etapas que envolvem o processo ensino-aprendizagem: planejamento (Fazer plano de aula, estudar antes o conteúdo a ser dado), execução (promover atividades lúdicas, explicar as atividades individual ou coletivamente, elaborar atividades de revisão) e avaliação (aplicar prova, discutir os resultados das provas com os alunos, corrigir atividades no quadro, corrigir provas/testes ou outras modalidades de avaliação), ou seja, são valorizadas as práticas que correspondem à operacionalização das aulas.

As práticas que o professor considera valorizadas pela escola estão relacionadas às normas e regras (assiduidade e pontualidade; entrega de notas, preenchimento de relatórios e diários de classe, preparação de mural didático), associadas à organização escolar, ou seja, ao bom funcionamento da escola. Também são valorizadas as práticas presentes nos documentos: nos regimentos internos, nos parâmetros curriculares, bem como a participação em reuniões pedagógicas, Conselhos de Classe, elaboração de projetos político-pedagógicos e reuniões de pais.

As práticas em comum estão relacionadas ao aluno, porém direcionadas às práticas disciplinares, ao cumprimento de normas e regras comportamentais, já que o ato indisciplinado também pode ser entendido como aquele que não está em correspondência com as leis e normas estabelecidas e por esta razão imprime uma “desordem”. A indisciplina, portanto, seria uma espécie de incapacidade do aluno em se ajustar às normas e comportamentos esperados. A disciplina seria, simultaneamente, um pré-requisito para o bom andamento da escola e para um efetivo trabalho pedagógico. Enfim, os resultados do estudo exploratório apontam uma disfunção entre o ideal profissional e o papel institucional, uma vez que ao falar de sua prática, o professor parece negar o papel que a escola define para ele, já que realiza as práticas julgadas pela escola como mais importantes para ser um “bom professor”, mas não as valoriza. Por outro lado, a escola parece não valorizar a qualidade da aula que é ministrada pelo professor, apegando-se aos aspectos organizacionais, considerados inerentes ao bom andamento da escola.

**Estudo II – Estudo das Práticas Escolares e a Educação Inclusiva:** Os dados colhidos com a aplicação do inventário foram divididos em sete categorias, conforme a descrição abaixo:

Na categoria um (relacionada ao conhecimento e a formação docente) os professores reconhecem que este conjunto de práticas deve ser desenvolvido por ambos os professores, tanto o especialista quanto o da sala regular, além de considerarem a inclusão dos alunos com deficiência um desafio que necessita ser conhecido independente da função exercida pelo professor; enquanto na categoria dois (práticas comuns da sala de aula regular, relacionadas às questões que marcam a institucionalização do serviço educacional) os professores, em sua maioria, reconheceram as práticas cotidianas como de responsabilidade do professor da escola comum, sem envolver o professor especialista, enquanto a participação em reuniões de pais eles admitiram ser função de ambos.

Já na categoria três (práticas relacionadas aos componentes afetivos) os professores reconheceram estas como práticas que devem ser exercidas por ambos os professores, reforçando o pensamento de que o aluno deve ser “abraçado” por todos os atores envolvidos no

processo de inclusão; entretanto na categoria quatro (práticas cotidianas relacionadas ao aproveitamento escolar) os professores admitiram essa função comum aos profissionais da escola comum e especialista.

Assim, a categoria cinco (práticas específicas do trabalho com aluno com deficiência na escola comum) foi marcada pelas atribuições reconhecidas pelos professores como de responsabilidade somente ao professor da sala regular; enquanto a categoria seis (práticas relacionadas ao cuidado e segurança dos alunos com deficiência) mostra que não foram práticas escolhidas de forma expressiva pelos professores para caracterizar o trabalho com estes alunos.

Por fim, a categoria sete (práticas consideradas de atendimento específico) foram sugeridas pelos professores como características do trabalho do professor especialista.

A partir da análise das categorias acima, podemos inferir que o professor da escola comum reconhece a necessidade em construir práticas diferenciadas além de admitir o seu papel em desenvolver estas práticas, assim admite a função do professor especialista e sua importância no desenvolvimento de questões específicas que podem ser perfeitamente desenvolvidas em parceria no contexto escolar.

Outra questão que chama atenção nos resultados da pesquisa é o início de uma mudança de pensamento do professor sobre a inclusão, pois as impressões que ele possui sobre o aluno especial é organizada a partir do reconhecimento deste pela sociedade e seu percurso formador até então pautado na segregação. Sinaliza que, por mais que este aluno não fizesse parte do ambiente no qual o professor exerce suas práticas, atualmente existe um movimento alicerçado em políticas públicas, movimentos sociais e questões ideológicas, que inclui este aluno com suas dificuldades, mesmo reconhecendo a escola como um espaço construído com base em práticas antigas de reprodução e segregação, constatando suas dificuldades na construção de novas práticas.

### **Conclusões**

Os resultados obtidos em nosso estudo confirmam o caráter normativo das RS do trabalho docente, no sentido do que se deve “fazer”, no interior de um dado coletivo social, que traduz a obediência às injunções (sentido prescritivo), neste caso, institucionais (escola/sistema escolar), acrescido da ideia de que essa obediência seja socialmente desejável, ou seja, que realize um valor social, relacionado com a prescrição do funcionamento social. Essa representação normativa, que mostra o professor como um personagem “institucionalizado”, parece se caracterizar como um discurso “oficial” da categoria de professores, que vai muito além de um discurso “politicamente correto”.

As ambivalências da RS do trabalho docente, que ora apresentam aspectos valorativos, ora são ligados à prática, seriam resultado de um processo de resistência a uma desvalorização que tem atingido essa categoria nas últimas décadas. Deste modo, o professor reage a este ataque, como forma de superar tal desvalorização por meio de um discurso compensatório, na tentativa de manter viva a autoimagem de bom professor, comprometido e dedicado, como se estivesse dizendo: “Nós (professores) somos mal vistos, no entanto, sou dedicado, tenho compromisso, sou importante.”

Dada a inespecificidade da função docente, fica difícil compreender o que o professor julga ser característico de seu ofício, especialmente quais são seus saberes próprios. Esta indefinição da função docente, denominada por Perrenoud (1993) de “dispersão do trabalho docente”, confere um caráter ainda menos profissional aos professores que atuam nos anos iniciais, já que são chamados de “generalistas” por não trabalharem com uma disciplina específica, parecendo não ter uma função especializada.

Nosso estudo mostra indícios de que trabalhar na escola é uma coisa e ser professor é outra, evidenciando um distanciamento entre a escola e o professor, uma vez que as práticas valorizadas pelo professor são diferentes daquelas que este considera valorizadas pela escola, sendo a única permeabilidade entre elas as práticas disciplinares, possuindo um forte contexto normativo.

Essa discussão nos serve de impulso para pensar o hiato na relação entre o professor e a escola. O debate em torno do aspecto organizacional da escola, acerca do modo de como esta instituição funciona se faz necessário. Nota-se ainda, que a indefinição do papel do professor é um dos reflexos das mudanças na função social da escola. O fato é que o debate sobre a função social da escola torna-se necessário, uma vez que é neste ambiente complexo que a educação se consolida e onde o professor vê a realização de seu trabalho.

Em contrapartida, foi necessário analisar também, a partir do segundo estudo, diferentes aspectos relacionados aos processos de inclusão/exclusão vivenciados no contexto escolar. O primeiro aspecto tem suas origens na modalidade de Educação Especial, presente nas propostas de inclusão tendo como base as práticas diferenciadas com alunos considerados “deficientes”, pautada em políticas públicas que garantam a eficácia dos processos, confundida como uma pseudo-educação inclusiva. Segundo a análise da referida modalidade foi possível perceber que esta ainda transita entre o modelo médico de atendimento e o atendimento pedagógico, onde as questões referentes ao laudo e ao atendimento de um especialista são fatores significativos e que permeiam o processo de escolarização.

Outro aspecto relevante é o estudo sobre as representações sociais das práticas docentes exercidas no ambiente escolar no que tange os processos de inclusão/exclusão, pois estudos sobre as representações sociais da inclusão e educação inclusiva ainda mostram uma visão romantizada presente no discurso dos professores, onde os elementos com maior frequência são baseados em componentes afetivos como amor, carinho, dedicação e compromisso; assim como os resultados encontrados em trabalhos sobre as representações sociais de professores dos anos iniciais sobre o trabalho docente.

Desta forma, partindo desta observação, quando questionados sobre as práticas exercidas com alunos com deficiência, os professores admitem existir um outro trabalho, diferente do que os professores costumam exercer, que exige afeto, atenção constante, que demanda maior esforço, por isso ser um desafio contínuo. Isso não quer dizer que o professor nos mostra práticas contraditórias, mas sim práticas consideradas de valor ambivalente, pois ele acredita na inclusão, mesmo assumindo que a função de fazer o aluno aprender pode ser da escola ou de outro colega especializado, mas não dele.

Portanto, para os professores da escola comum, a inclusão de alunos com deficiência é algo novo, desconhecido, por isso trabalhar com este aluno não faz parte das experiências cotidianas do mesmo, por existir, por muito tempo, um lugar específico para esta clientela. Enfim, admitir a diferença pautada na ineficiência ou não-aprendizagem é diferente de estar no mesmo espaço que pessoas marcadas pela “ineficiência”. Segundo Ferreira e Ferreira (2013, p. 34): “Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular. ”

O ambiente escolar, reconhecido como o que Moscovici (2011, p.17) chama de “contexto homogêneo”, por ser um “ambiente único e semelhante” a todos os envolvidos no processo de escolarização, estabelece normas e “critérios de juízo” comuns, responsáveis pelo controle social. Quando algo foge do considerado “normal” e aceitável pelo grupo, são gerados comportamentos que refletem os processos de exclusão, porque ao admitirem a existência das diferenças, estas são consideradas como obstáculos para os membros do grupo, ou seja, tendem a eliminar as diferenças e estabelecer fronteiras dividindo o grupo, por consequência excluem os indivíduos que recusam aceitar essa mudança.

Ao analisarmos o ambiente escolar e suas relações com o exercício da docência percebemos que as trajetórias de vida de muitos professores e alunos se misturam, são muitas histórias que se repetem culminando na falta de escolha pela profissão, por isso ser professor; questões de cunho afetivo de acordo com expressões como “levar a escola pra casa”, “pensar o que vai ser daquela criança”, ou simplesmente “agir como mãe”; ou ainda as relações de força

e resistência vividas com as famílias que por vezes são desinteressadas, tratam a escola como um “depósito”, desmerecendo o trabalho do professor, o que colabora para a desvalorização da profissão, pois se antes era a falta de reconhecimento financeiro, agora estes não têm ao menos o respeito da família.

Tais estratégias propostas para a construção de ações inclusivas no ambiente escolar provocam, por vezes, a exacerbação da diferença, chamando mais atenção para a incapacidade, ou então fazem com que o professor não compreenda o seu papel no processo e construa a ideia de um apoio vindo de alguém também especial, capaz de suprir a sua incapacidade individual e que consiga fazer o aluno considerado diferente aprender, tornando os discursos sobre inclusão produtor e reproduzidor de novas práticas de sentido inclusivo, mas que acabam gerando também exclusões (KLEIN, 2010, p.16).

As práticas exercidas na escola reproduzem a exclusão a partir de suas metodologias de ensino e avaliação, na organização do sistema escolar, na divisão em série e segmentos, como também na organização do espaço escolar; sem levar em conta as mudanças que vivemos atualmente, mas admitindo que o aluno mudou e que o mesmo chega cada vez mais com demandas que não deveriam ser tratadas no contexto escolar, como os mesmo dizem “*trazem uma mochila de casa*” recheada com questões sociais que também pertencem à escola, pelo fato desta ser reconhecida pelos próprios professores como um espaço de socialização.

Sabemos que há muito a ser explorado acerca deste campo, no entanto, acreditamos que nosso estudo tenha contribuído para o avanço das pesquisas que relacionam as representações sociais e o trabalho docente. Embora as RS dos professores ainda revelem um ideal da profissão, percebemos que ao explorarmos a Teoria das Representações Sociais utilizando o rico instrumental teórico-metodológico que ela tem a oferecer, por meio de técnicas de análise mais refinadas que vão além da busca do núcleo central da representação, relacionando o trabalho docente às práticas, conseguimos que venham à tona nódulos de significado não discutidos em trabalhos anteriores, que dão especificidade ao fazer docente. Esperamos que nosso estudo venha colaborar com pesquisas da mesma natureza e que de alguma forma possa contribuir com o ensino, com a compreensão do papel e do trabalho do professor.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. L’organisation interne des représentations sociales système central système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Ed.) **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1994, pp. 73-84.

ABRIC, J. C. **Práticas sociais y representaciones**. Traducción José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacan, 2001.

CAMPOS, P. H. F. A Abordagem Estrutural e o Estudo das Relações entre Práticas e representações Sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (org.) **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003, pp. 21-36.

CAMPOS, P. H. F. O estudo do trabalho docente: sistemas de representações sociais, papel profissional e práticas. In: CASTRO, Monica. (org.) **Atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013. p. 43-68

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 20<sup>a</sup> ed., 2014.

GUIMELLI, C. La función de enfermeira: prácticas y representaciones sociales. In: ABRIC, J. C. (org) Traducción: CHEVREL, J. D ; PALACIOS, F. F. **Práticas sociais y representaciones**. México: Ediciones Coyoacan, 1<sup>a</sup> ed., 2001, p.75-96.

GUIMELLI, C; ROUQUETTE, M. L. Contributions du modèle associative des schemes cognitifs de base à l'analyse structural des representations sociales, **Bulletin de Psychologie**, XLV, 405, 1992.

KLEIN, Rejane Ramos. **A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares**. In: KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar: implicações para o currículo**. São Paulo: Paulinas, 2010 (p. 11-25).

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

NÓVOA, A. Profissão professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

TARDIF, M. (Org.) **O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas, Rio de Janeiro, Vozes, 2005.