REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INCLUSÃO: Um olhar de docentes do Curso de Pedagogia

Sandra Cristina Moraes de Souza [1]

INTRODUÇÃO

O que é inclusão? Será que podemos afirmar que ela existe? Quais limites separam a inclusão da exclusão? Com essas indagações, abrimos este estudo, e nossa proposta é de discutir sobre a necessidade de promover inclusão, por meio dos movimentos que possibilitaram seu surgimento. Antes que possamos investir na relação entre inclusão e educação, é importante esclarecer de que lugar estamos falando. Não pretendemos adotar nenhuma postura a favor da inclusão ou contra ela, mas problematizar os discursos que emergem desse processo.

Ao adotar tal postura, ela nos permite analisar a inclusão de maneira mais crítica. Para Foucault (2011, p. 389), "a crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si". A citação nos convida a fazer um exercício de análise, a olhar para além das aparências e a descobrir os sentidos e os significados que fazem emergir determinada prática discursiva.

Antes de adentrar o paradigma da inclusão, é necessário fazer uma análise histórica das fases que antecederam o processo inclusivo. A fase inicial – *da exclusão social* - foi marcada por omissão ou negligência e ocorreu antes da Era Cristã, quando a sociedade ignorava, rejeitava, perseguia e explorava as pessoas com deficiência. Posteriormente, houve um período marcado pela *segregação social*, quando o atendimento ao deficiente passou a ser feito por instituições assistenciais, com fins filantrópicos e religiosos - *a fase de institucionalização*, ocorrida entre o Século XVIII e o XIX. Embora tenha sido uma fase em que a segregação institucional era imposta aos indivíduos, esses sujeitos passaram a ser reconhecidos como detentores de direitos e de possibilidades educativas.

No final do Século XIX e meados do Século XX, veio a terceira fase, quando a segregação dos indivíduos começou a ser reduzida, com o objetivo de inserir os indivíduos

[1] Professora do Centro Profissional e Tecnológico – CPT/ETS/UFPB – UF – PB – E-mail: profsandrapsico@gmail.com

com deficiência nas escolas especiais ou em classes especiais, preferencialmente, nas escolas públicas. A quarta fase começou na década de 1970, marcada pelo movimento mundial de *integração social*, e sua meta seria de integrar as pessoas com deficiência ao ambiente educacional das consideradas normais.

A quinta fase - *a de inclusão escolar* - surgiu na segunda metade da década de 1980 e nos anos de 1990, contextualizada pelos eventos e pelas transformações da sociedade, caracterizada pela inserção de "todos" na escola, e não, somente, as pessoas com deficiência, porquanto a meta é de incluir todos os que estão em situação de exclusão.

Com base neste breve percurso, podemos entender o deslizamento histórico das palavras *exclusão, integração e inclusão* e os significados que lhes são atribuídos. Compreender a inclusão e como ela passou a ocupar uma posição de destaque no contexto neoliberal é nosso objetivo. Não estamos desconsiderando a importância do processo inclusivo, porque acreditamos em seu valor e nas lutas travadas em prol do outro, mas apenas buscando refletir em que condições os discursos sobre a inclusão são construídos e os interesses que se deslocam por trás dele.

Entendemos a inclusão como um movimento que precisa ser problematizado, que se apresenta de diversas maneiras, não como o oposto da exclusão, mas como uma tentativa de posicionar o indivíduo no espaço social. Nesse sentido, a educação inclusiva representa uma nova forma de se ver (quem somos nós) e de ver os outros (os alunos) e a educação (a sociedade).

A proposta de uma escola inclusiva nasce da busca por uma sociedade igualitária, por um mundo onde o reconhecimento da diferença não seja uma imposição, mas uma busca constante por igualdade de direitos e liberdade. Segundo Stainback e Stainback (1999), o termo inclusão traz a essência da "educação para todos", e seu princípio é o acesso e a participação de todos na educação e na vida social.

O primeiro documento que procurou atender a essas premissas foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que representou um marco histórico no que diz respeito aos direitos e às garantias do homem. O que foi proclamado nessa declaração ganhou força no mundo e no Brasil. Seus proclames estiveram presentes na elaboração da Constituição Federal de 1988. É possível ver, no Art. 5º da Constituição, que visa legitimar uma sociedade pautada na igualdade.

Art. 5º - Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, 1988).

Em 1990, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos recomendou medidas de acesso à educação e estabeleceu o direito que garante o acesso escolar para todos. Porém, só em 1994, com a Declaração de Salamanca, o projeto 'Escola Inclusiva', do qual o Brasil é signatário, avançou e se legitimou.

Essas declarações influenciaram o sistema educacional brasileiro, e isso possibilitou a inserção de várias políticas educativas na busca por uma escola inclusiva, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2001), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outros.

Ressaltamos, entretanto, que a introdução de políticas inclusivas não garante a oferta de uma educação que possibilite a participação de todos. Portanto fica evidente que a lógica inclusiva procura minimizar os prejuízos de inúmeras exclusões geradas pela sociedade, com a exploração e a discriminação de vários segmentos da sociedade.

A mobilização para que todos possam estar na escola se fortaleceu e exige a luta por direitos que garantam ao cidadão uma vida digna e produtiva. Menezes (2011, p. 29) refere que "a escola inclusiva passou a ser nomeada como uma questão de direitos humanos, e sua concretização representaria um passo importante em direção à efetivação do conclamado direito universal à igualdade entre os homens".

Assim, tomar a inclusão como um assunto no cotidiano escolar exige que os educadores conheçam os sentidos e as representações que emergem desse processo. Para tanto, nosso estudo se propõe a apreender as representações sociais da inclusão na formação de professores. As representações sociais são originadas do cotidiano, estão inseridas no diálogo entre os indivíduos e a sociedade, caracterizada pela multiplicidade e pela complexidade de relações, por meio das quais se criam e recriam conhecimentos a respeito de um objeto.

Ao associar a temática em estudo à Teoria das Representações Sociais, sentimo-nos convidados a elencar a aproximação dessa relação com o esboço da modernidade. E quando falamos em modernidade, devemos esclarecer que ela ganhou novos contornos com o aumento exponencial da ciência, disseminando novas descobertas e avanços. Assim, passou a ser uma autoridade competente para explicar e legitimar os rumos da sociedade.

Nesse ínterim, a Teoria das Representações Sociais (TRS) também começou a explorar a transição entre o conhecimento científico e o senso comum. Para Wagner (2000), a Ciência não é a única fonte de inovação que adentrou nossas vidas e as afetou. Nesse contexto, as experiências advindas do cotidiano também procuram entender a realidade e as

condições específicas que cercam as pessoas.

Compartilhando esse pensamento, Moscovici (1978) nos alerta que a Ciência tem se apresentado como um dos centros que regula o conhecimento, embora o senso comum também seja um deles. Essa relação traz para a Teoria das Representações Sociais sua essência, porque as representações sociais só podem emergir de pontos de vista diferentes, em que as pessoas possam expressar suas opiniões e ideias a respeito de um objeto social.

Sendo assim, o conceito de representação social pode ser compreendido como "um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social" (Abric, 2000, p. 30). O processo de produção do conhecimento, seja ele científico ou apoiado no senso comum, surge de acordo com as necessidades práticas de uma sociedade. Quanto à inclusão, esses conhecimentos nasceram das mudanças de vida dentro da sociedade, que fizeram com que as concepções sociais fossem reelaboradas e modificadas.

Segundo Abric (2000), um fenômeno desconhecido e, portanto, não familiar, resultante das mudanças nas condições de vida de um grupo, se suficientemente relevante, inicia um processo de comunicação coletiva para torná-lo inteligível e controlado. Então, entendemos as representações sociais como a interação entre pessoas, suas expressões, sua forma de pensar e de agir, seu comportamento e sua prática. O estilo de pensar de um grupo é alimentado pela conversação e pelos discursos que os envolvem e abastecem as pessoas de novos conhecimentos e imagens a respeito de algo.

Discutir sobre a inclusão, na perspectiva da Teoria das Representações Sociais, faz-nos entender o papel dinâmico das relações sociais e das práticas que envolvem a inclusão e sua interpretação. Abric (2000) confere à representação um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social.

Assim, a representação pode ser compreendida como um norte, um guia para a ação, porquanto orienta as relações sociais. Nesse direcionamento, estudar a inclusão na perspectiva das representações sociais, especificamente no interior da formação de professores, significa estudá-la não apenas pelos vieses teórico, normativo e científico, mas também com um olhar voltado para a construção de um conhecimento prático e compartilhado por um determinado grupo, com o fim de perceber as relações entre as representações sociais que são estabelecidas entre eles, como surgem e em que medida uma determina a outra (Fonseca; Coutinho, 2005).

Acreditamos que as representações sociais ganham vida e mobilidade nas relações sociais, portanto, discutir sobre elas no espaço acadêmico, sujeito a tantos pensamentos,

imagens, crenças e ideologias, é frutífero, pois as representações sociais derivadas desse campo irão transcender as paredes das instituições e ganhar vida, para que os comportamentos e as atitudes adotados pelos futuros docentes sobre a inclusão passem a implicar o modo como eles as representam socialmente, além do significado pessoal que pode adquirir em sua vida.

Dessa forma, para compreender a maneira como a inclusão é entendida pelos docentes, é preciso saber interpretar como esse grupo representa essa inclusão. Com essa orientação, o estudo das representações sociais busca os elementos constituintes dessa representação - poderíamos dizer seu conteúdo - e os princípios que organizam e estruturam esse campo, o que possibilita visualizar com mais dinâmica as representações sociais.

De acordo com Moscovici (2015), para que possamos analisar o fenômeno da representação social, devemos considerar três dimensões: a informação, o campo das representações e a atitude, visando identificar como essas representações influenciam os aspectos cognitivos de um grupo devido ao espaço em que está inserido e como se organizam e dão sentido a um objeto, transformando-o de acordo com os fatores que fluem do ambiente, de sua identificação e de suas atitudes.

Os estudos que utilizam a Teoria das Representações Sociais como base teórica focalizam sua atenção no conhecimento dos sujeitos a respeito de um objeto, o que torna possível entender seu cotidiano e como esses fatos são assimilados. A compreensão desses indivíduos ou grupos é expressa por meio de seu comportamento. Para compreender bem mais esse processo, Moscovici (2015) afirma que toda representação emerge da necessidade de transformar algo desconhecido e estranho em familiar. A representação social se forma a partir de dois processos: o da objetivação e o da ancoragem, que é a materialização das abstrações, ou seja, a transformação em objeto do que é representado, melhor dizendo, é a maneira de compreender o como o desconhecido é incorporado às relações sociais e torna familiar o que era estranho (Moscovici, 2015).

Vale salientar que a representação social pode ser entendida como a materialização mental de um objeto, o qual se cristaliza e é traduzido em operações de pensamento e ação na interação cotidiana com o mundo. Nessa interação com o mundo e com o contexto social, os indivíduos inserem nas representações seu toque ímpar, porque cada sujeito tem suas experiências particulares, embora pertença ao grupo social, o que viabiliza a construção de percepções e apreensões diferenciadas do mesmo objeto em relação a outros indivíduos de seu grupo (Barros, 2013).

Nessa direção e considerando o fenômeno da inclusão, acreditamos que cada

indivíduo forma um sistema de pensamento diferente, embora seja coerente com o sistema de pensamento do grupo ao qual pertence. Esse sistema de pensamento é utilizado individualmente e pelo grupo como referência para a interação positiva ou negativa de um novo objeto. Então, tendo em vista o exposto, este artigo teve como objetivo principal: Apreender as representações sociais (RS) sobre a inclusão construídas por docentes do Curso de Pedagogia.

METODOLOGIA

Arruda (2003, p. 18) afirma que "o método, como um dado, não existe de forma autônoma. Ele só se dá vinculado à concepção do objeto e da forma de conhecê-lo que se adota". Assim, o método pode ser explicado tendo como prerrogativa a forma como o pesquisador encara a construção do saber e o lugar que ele ocupa nessa construção.

A pesquisa foi realizada no Campus I da Universidade Federal da Paraíba, no Curso de Pedagogia, na modalidade presencial. Os participantes da pesquisa foram docentes do Curso de Pedagogia da UFPB. Para a coleta dos dados foi utilizada a entrevista semiestruturada. A análise de dados foi feita utilizando o *Software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009), que nos possibilitou construir uma nuvem de palavras, que foram agrupadas e organizadas graficamente de acordo com sua frequência, o que resultou na formação do *corpus*, que reúne os textos originários das entrevistas. Importante enfatizar que o *software* não é um método de análise de dados, mas uma ferramenta que serve para processá-los, portanto, não faz a análise, e a interpretação é de responsabilidade do pesquisador.

Cada entrevista gerou um texto, cujo conjunto constituiu o *corpus* de análise da pesquisa com as professoras, com as palavras mais frequentes. Assim, foi possível identificar o vocabulário das entrevistas em relação a sua frequência e sua posição no texto, para posterior interpretação. As interpretações foram feitas utilizando a análise de conteúdo. Bardin (1977, 2010) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por meio de instrumentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou qualitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção dessas mensagens. Portanto, é um conjunto de instrumentos metodológicos sutis, que se aplicam aos discursos mais diversificados.

Para Coutinho (2001), a análise de conteúdo pode ser concebida como uma técnica objetiva e sistemática de tratamento de dados, com o intuito de apreender o significado de variados tipos de mensagem. Considerando esses pressupostos, segundo Minayo (2003), a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e/ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto. "[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado, sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo latente" (Minayo, 2003, p. 74).

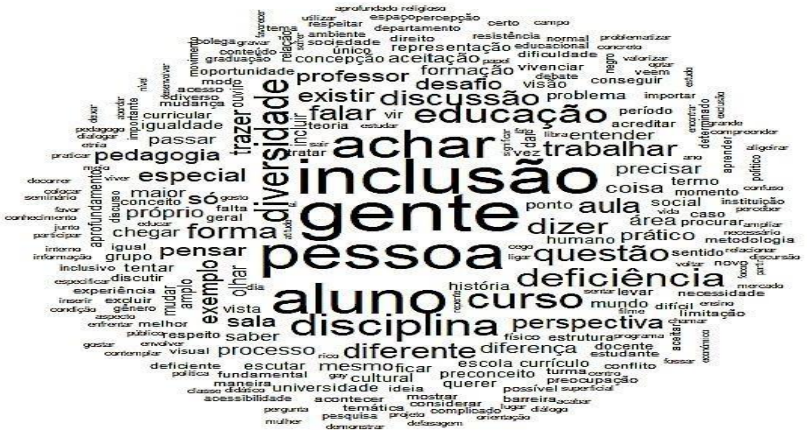
RESULTADOS E DISCUSSÕES

As entrevistas foram realizadas com dez professoras do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Na entrevista, procuramos abordar a temática 'inclusão' e sua relação com o Curso de Pedagogia. É importante lembrar que nem todas as professoras trabalham com esse objeto de estudo. Essa observação é necessária, porque sabemos que a construção da representação social é associada ao contexto em que o ator social está inserido. Nesse sentido, Jodelet (2001) explica que, quando os atores sociais estão inseridos em determinada posição social, produzem representações que refletem as normas e a ideologia ligadas a essa posição.

De acordo com o método de nuvens de palavras, agrupamos as palavras e organizamo-las de acordo com sua frequência nos textos.

Figura 1 – Nuvem com as palavras mais frequentes das entrevistas


inclusão
gente
pessoa
aluno
achar
diversidade
deficiência
disciplina
curso
perspectiva
diferente
professor
educação
discussão
existir
falar
trabalhar
pedagogia
especial
aula
dizer
questão
forma
pensar
trazer
desafio
formação
representação
aceitação
concepção
oportunidade
diferença
processo
escutar
mesmo
ficar
preconceito
currículo
universidade
ideia
querer
cultural
fundamental
maneira
acessibilidade
acontecer
mostrar
considerar
barreira
temática
pesquisa
prática
complicado
orientação
defasagem
demonstrar
mulher
pergunta
dialoga
lugar
aceitar
possível
superficial
preocupação
estudante
docente
programa
estrutura
físico
conflito
turmas
escola
vivenciar
conseguir
debate
visão
problema
importar
período
acreditar
entender
precisar
coisa
termo
momento
social
instituição
caso
área
procurar
prático
humano
metodologia
necessário
sentido
refletir
discussão
novo
levar
necessidade
mundo
difícil
limitação
ensino
mercado
história
olhar
exemplo
sala
vista
saber
respeito
melhor
enfrentar
gênero
excluir
experiência
discutir
tentar
inclusivo
grupo
igual
chegar
próprio
geral
só
maior
conceito
falta
ponto
vida
caso
área
procurar
ampliar
necessário
metodologia
sentido
refletir
discussão
novo
mercado
necessidade
limitação
ensino
difícil
mundo
levar
docente
estudante
programa
estrutura
físico
conflito
turmas
escola
currículo
preconceito
querer
preocupação
possível
superficial
barreira
aceitar
lugar
dialoga
orientação
defasagem
demonstrar
mulher
pergunta
temática
pesquisa
prática
complicado
acontecer
mostrar
considerar
acessibilidade
universidade
ideia
maneira
fundamental
cultural
deficiente
escutar
mesmo
ficar
preconceito
currículo
processo
diferente
diferença
estudante
docente
visual
contemplar
envolver
respeito
saber
vista
sala
exemplo
olhar
amplo
mudar
dia
inserir
excluir
gênero
condição
aspecto
enfrentar
melhor
publica
gostar
experiência
discutir
tentar
inclusivo
grupo
igual
chegar
próprio
geral
só
maior
conceito
falta
ponto
aula
social
instituição
caso
área
procurar
prático
humano
metodologia
necessário
sentido
questão
pessoa
pensar
forma
gente
inclusão
especial
pedagogia
passar
curricular
igualdade
mudança
diversidade
trazer
incluir
falar
vir
educação
discussão
existir
professor
desafio
formação
representação
aceitação
concepção
oportunidade
diferença
processo
escutar
mesmo
ficar
preconceito
currículo
universidade
ideia
querer
cultural
fundamental
maneira
acessibilidade
acontecer
mostrar
considerar
barreira
temática
pesquisa
prática
complicado
orientação
defasagem
demonstrar
mulher
pergunta
dialoga
lugar
aceitar
possível
superficial
preocupação
estudante
docente
programa
estrutura
físico
conflito
turmas
escola
vivenciar
conseguir
debate
visão
problema
importar
período
acreditar
entender
precisar
coisa
termo
momento

que emergiram das entrevistas de acordo com cada questão.

Para facilitar a compreensão, apresentamos os resultados de acordo com cada questão norteadora. A **Figura 2** traz a nuvem de palavras oriunda da pergunta: Qual o sentido do termo inclusão para você?

Figura 2 – Nuvem de palavras da questão: Qual o sentido do termo inclusão para você?



Fonte: Dados da pesquisa (2017) - organizada com base no *Software* IRAMUTEQ

A palavra ‘inclusão’ foi a que obteve a maior frequência em todas as entrevistas, e como o termo foi o estímulo principal das questões, ela se manifestou com mais desprendimento. Entretanto, vamos nos deter nas demais expressões que se manifestaram a partir desse estímulo, o que sugere a existência de uma representatividade em relação a ele.

As demais palavras que apresentaram maior frequência no conjunto foram: ‘diversidade’ e ‘diferente’. No que tange aos termos diversidade e diferença, algumas professoras associaram essas expressões como sinônimas de inclusão e elegeram a diversidade como um parâmetro para a igualdade. Entretanto, um discurso nos chamou a atenção, uma professora expressou um sentido mais político e contextualizado.

> Para mim, inclusão está relacionada com **igualdade na diversidade**. (P5).
>
> Só que se você relaciona inclusão com diversidade você vai ver que você não pode ser totalmente incluído, não pode ser porque você não é igual a todo mundo, você é diferente das pessoas e das coisas, então a perspectiva de inclusão talvez seja isso, é muito mais que colocar, está associado a **respeitar o diferente**. (P3).

A palavra *igualdade* nos remete às várias locuções que exteriorizam a compreensão de inclusão pautada nas políticas públicas neoliberais. Nesse sentido, a inclusão tomou força de lei e procurou garantir a igualdade de condições e o direito das pessoas de participarem dos espaços sociais. Para que possamos compreender o sentido atribuído ao vocábulo ‘*diferente*’, buscamos em Skliar (2005) a distinção entre os termos ‘diferente’ e ‘diferença’.

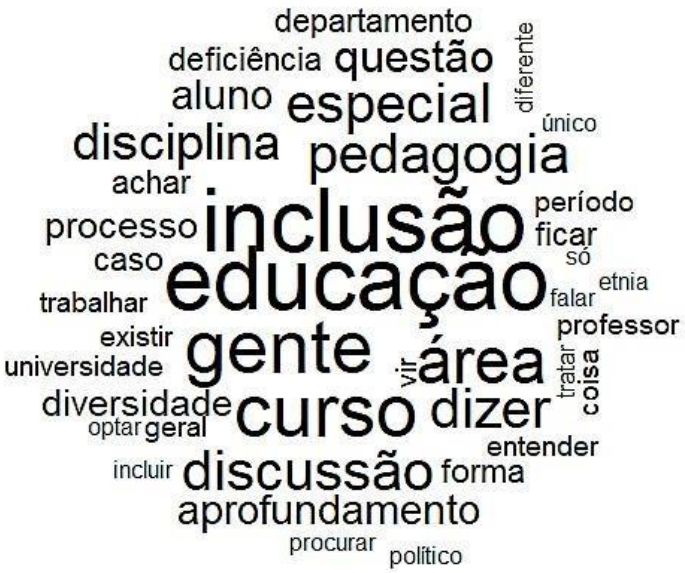
Para o autor, os ‘diferentes’ fazem parte de uma construção, ou seja, trata-se de uma invenção feita a partir de categorizações, de separações e de desqualificações de alguns traços que algumas pessoas têm e outras não.

Quanto às ‘diferenças’, podem ser compreendidas como algo que pertence a todos os seres humanos. Portanto, não podem ser “descritas em termos do melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria etc.” (Skliar, 2005, p. 53). É preciso ficar alerta em relação ao significado atribuído ao vocábulo diferença, pois é preciso que pensemos nela em um campo político, onde experiências culturais e comunitárias e práticas sociais são colocadas como integrantes da produção dessas diferenças. Portanto, ela não pode ser entendida como algo indesejável ou impróprio nem ser apagada (Lopes, 2007).

A escola é um espaço onde as diferenças sempre existiram, mesmo tendo sido negadas durante tanto tempo. Porém, não basta reconhecermos a diversidade. Como diz Touraine (1998, p. 62), “o reconhecimento do outro não basta para assegurar a comunicação, o debate e, portanto, o acordo ou o compromisso com o outro”.

Em relação à segunda pergunta - Como o Curso de Pedagogia vem desenvolvendo as questões que norteiam a inclusão no âmbito da Instituição? A nuvem com as palavras mais frequentes das respostas está na Figura 3.

Figura 3 – Nuvem de palavras da questão: Como o Curso de Pedagogia vem desenvolvendo as questões que norteiam a inclusão no âmbito da Instituição?



Fonte: Dados da pesquisa (2017) - organizada com base no *Software* IRAMUTEQ.

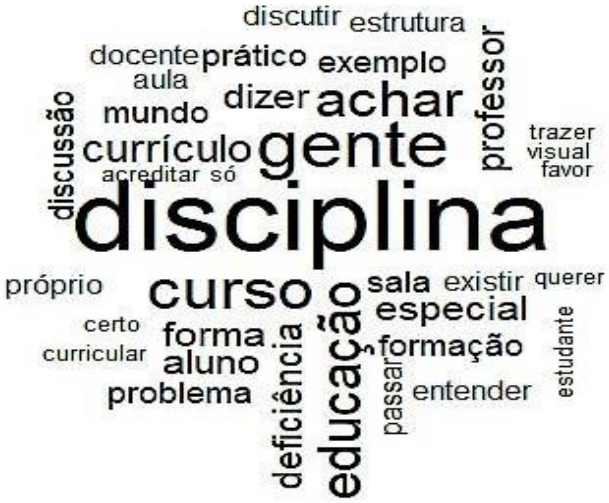
A palavra empregada com mais frequência foi ‘educação’. Nesse contexto, a educação é vista como a que oferece os meios para a inserção do diverso e/ou diferente no espaço social.

É muito comum ser proclamado o discurso a favor da igualdade de oportunidades, do respeito às diferenças, do direito de todos estarem na escola. Vários documentos - nacionais ou internacionais - trazem em seu teor essa proposta.

Consideramos importante citar alguns, porque entendemos que as falas das professoras partem desse entendimento: a Constituição da República Federativa do Brasil (1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Política Nacional de Educação Especial (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); o Decreto nº 3.298, que regula a Lei nº 7.853/89 (1999); as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº2/2001); o Plano Nacional de Educação (PNE); a Lei nº 10.172/2001 (2001); a Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 (2001); a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (2002); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007); a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2009); o Plano Nacional da Educação (PNE) (2011) e a Lei Brasileira da Inclusão (LBI) (2015).

Nos documentos acima citados, está claro que esses processos se encontram materializados em seus textos, que fazem circular discursos e práticas de governamento e produzem verdades sobre a inclusão, a partir da racionalidade neoliberal e de processos normatizadores, com o enfoque de colocar o sujeito na posição de "quase perto", para que ele seja controlado e governado. As respostas registradas para a pergunta 'Em sua opinião, a estrutura curricular do Curso de Pedagogia favorece a contextualização de práticas pedagógicas que envolvem a inclusão?' originou a nuvem de palavras da **Figura 4**.

Figura 4 – Nuvem de palavras da questão: Em sua opinião, a estrutura curricular do Curso de Pedagogia favorece a contextualização de práticas pedagógicas que envolvem a inclusão?



Fonte: Dados da pesquisa (2017), organizado com base no *Software* IRAMUTEQ

A palavra que emergiu com mais intensidade foi 'disciplina'. Nessa questão, as professoras demonstraram preocupação com o currículo do curso, inclusive algumas disseram que sua estrutura estava sendo alterada. Mas o que nos chamou bastante atenção foi a seguinte fala:

> *O problema não é o currículo, o problema é como você* ***operacionaliza*** *esse currículo, ele pode ser o currículo mais interessante do mundo, se quem operacionaliza é o professor, então ele pode dar o conteúdo que ele achar mais conveniente, ele é o dono da sala de aula, ninguém manda na sala dele. Então, o problema é a forma como* ***nós percebemos o mundo, a ideologia que nós temos, a nossa origem, a nossa percepção de como deve ser o mundo, de como é o mundo e de como a gente reproduz isso na sala de aula***. (P3)

Sabemos que a temática em relação ao currículo tem provocado vários debates. Para que possamos discutir sobre essa questão, achamos conveniente apresentar algumas teorias sobre currículo: a teoria tradicional, a teoria crítica e a teoria pós-crítica. Sentimos essa necessidade, em decorrência da fala ilustrada acima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das representações sociais da inclusão construídas pelas docentes participantes permitiu compreender que os sentidos atribuídos a esse fenômeno são produzidos nas relações entre conhecimentos, experiências, valores e discursos que circulam

no contexto social e educacional. As entrevistas evidenciaram a recorrência de termos como inclusão, diversidade, diferença, educação e disciplina, indicando que as participantes relacionam a inclusão ao reconhecimento das diferenças, à igualdade de direitos e à organização do processo formativo.

Os resultados também apontam tensões entre o reconhecimento discursivo da diversidade e sua efetivação nas práticas pedagógicas. As manifestações sobre o currículo do Curso de Pedagogia destacaram que a presença de conteúdos relacionados à inclusão, embora relevante, não assegura por si só a construção de práticas inclusivas. A maneira como o currículo é interpretado e desenvolvido pelas docentes, bem como suas concepções de educação e de diferença, constitui dimensão importante desse processo.

À luz da Teoria das Representações Sociais, compreende-se que as concepções sobre a inclusão não são individuais ou estáticas, mas se constituem nas interações sociais e podem orientar atitudes e práticas educacionais. Nessa perspectiva, a formação inicial de professores precisa favorecer espaços de reflexão crítica sobre as relações de poder, as barreiras à participação e à aprendizagem e os sentidos atribuídos à diversidade no cotidiano acadêmico e escolar.

Conclui-se que a construção de uma educação inclusiva demanda mais do que a afirmação normativa do direito à educação: requer a problematização contínua das representações que orientam a formação docente, a revisão de práticas curriculares e o compromisso institucional com a participação de todos os estudantes. Recomenda-se a realização de novos estudos que aprofundem as relações entre representações sociais, currículo e práticas pedagógicas, considerando as transformações das políticas educacionais e das condições concretas de inclusão.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 27-38.

ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e as Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, p.127-147. Nov.2002.

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

BARROS, I. C. S. **Estresse ocupacional e qualidade de vida no contexto hospitalar:** um estudo psicossociológico. 2013, 230 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.
BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

COUTINHO, M. P. L. **Depressão infantil:** uma abordagem psicossocial. João Pessoa, PB: Editora Universitária, 2001.

FONSECA, A.A.; COUTINHO, M. P. L.; Depressão em adultos jovens: representações sociais dos estudantes. In: COUTINHO. M. P. L.; SALDANHA, A. A.W. **Representação social e práticas de pesquisa**. João Pessoa: Ed. Universitária – UFPB, 2005, p. 69-106.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 39 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LOPES, M. C. Inclusão como prática de política e governamentalidade. In: LOPES,

M. C.; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão escolar:** conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 107-130.

LOPES, M. C. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C.; DAL´IGNA, M. C. (Orgs.) **In/exclusão:** nas tramas da escola. Canoas: Ed. de ULBRA, 2007, p. 11-34.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizionte: Autêntica Editora, 2013.

MENEZES, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividade para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

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

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas: Papirus, 2005.

SKLIAR, C. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E.; GIAMBIAGI, I. (Orgs.). **Cotidiano:** diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 49-62.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOURAINE, Alain. **Igualdade e diversidade**. O sujeito democrático. Bauru: EDUSC, 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

ISSN: 2358-8829