



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Brasil

Musis, Carlo Ralph de; Carvalho, Sumaya Persona de
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES ACERCA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: A
PRÁTICA EDUCACIONAL E O IDEAL DO AJUSTE À NORMALIDADE
Educação & Sociedade, vol. 31, núm. 110, enero-marzo, 2010, pp. 201-217
Centro de Estudos Educação e Sociedade
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315813011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES ACERCA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: A PRÁTICA EDUCACIONAL E O IDEAL DO AJUSTE À NORMALIDADE

CARLO RALPH DE MUSIS*

SUMAYA PERSONA DE CARVALHO**

RESUMO: Nesta pesquisa a teoria das representações foi o plano sobre o qual problematizamos as concepções dos professores a respeito da inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. Investigamos a hipótese de que a forma como o professor vê o aluno deficiente na sala de aula orienta seu comportamento e sua prática. O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário com a seguinte evocativa: “incluir um aluno portador de deficiência em minha sala de aula”. A população-alvo foi constituída por 107 alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, dos quais 60 frequentavam o curso no município de Canarana, em 2001, e 47 estavam matriculados na sede, em Cuiabá, em 2005. De forma enfática, o professor fala da educação, a partir de uma matriz identitária intimamente relacionada à sua prática, tendo sua percepção do aluno com deficiência ancorada em uma representação hegemônica da normalidade.

Palavras-chave: Inclusão educacional. Aluno deficiente. Representações sociais.

TEACHERS' SOCIAL REPRESENTATIONS OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS:
EDUCATIONAL PRACTICE AND THE IDEAL OF ADJUSTMENT TO NORMALITY

ABSTRACT: In this research, the theory of representations provides the background to discuss teacher's conceptions on the inclusion of students with special needs in the regular school system.

* Doutor em Educação e beneficiário de auxílio financeiro da CAPES. *E-mail:* demusis@uol.com.br

** Doutora em Educação e professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). *E-mail:* sumayapersona@ufmt.br

We investigated the hypothesis that the way teachers see disabled students in the classroom guides their behavior and practice. Data were collected through a questionnaire including this evocative question: "including a student with special needs into my classroom". The target population was constituted of 107 students of the Pedagogy course at the Universidade Federal de Mato Grosso. Sixty attended the course in the township of Canarana, in 2001, and 47 enrolled in Cuiabá, in 2005. Emphatically, teachers speak about education based on an identity matrix closely related to their practice and their perception of students with special needs is rooted in a hegemonic representation of normality.

Key words: Educational inclusion. Student with special needs. Social representations.

Introdução

Um dia você acorda e descobre que tem cauda, um apêndice semelhante ao dos macacos. Seria divertido, cômico, perturbador ou trágico?

Uma história espanhola conta que os habitantes de um local descobrem que estão desenvolvendo cauda. Os primeiros a sofrer a transformação ficam horrorizados e tentam escondê-la de todas as maneiras. Mudam o hábito de vestir, passam a usar roupas largas para disfarçar e ocultar a estranheza. Entretanto, um dia, descobrem que todos criaram caudas e, assim, a história muda radicalmente.

Eles começam a perceber que a cauda pode ter suas utilidades, como, por exemplo, abrir portas quando os braços estiverem ocupados, carregar coisas, dar maior mobilidade. A moda começa a ser ditada. A cauda passa a ser vista não mais como um desagradável apêndice, mas como parte valorizada do corpo, e criam-se roupas para acomodá-la, acentuá-la e liberá-la. Fazem de tudo para exibi-la e enfeitá-la com todos os adornos que se possam imaginar. Entretanto, 10% dos habitantes, que não foram agraciados com a cauda, passam a ser vistos como esquisitos. Buscam formas de disfarçar a deficiência, compram caudas postiças ou isolam-se completamente da sociedade "de cauda". É motivo de vergonha não ter cauda.

Essa história, de forma alegórica, pode ilustrar não apenas como a diferença é vista na sociedade, mas também o papel importante exercido

pela cultura, ao definir e redefinir constantemente aquilo que pode ser considerado normal ou desviante. Historicamente, esse julgamento passa de geração a geração, sob a forma de conhecimentos ou representações que orientam nossa prática social, de maneira dinâmica e sujeita a modificações. Esse dinamismo e essas modificações vêm afetando, na história da humanidade, “o modo de ver” as pessoas portadoras de deficiência.

Em *Psicología de las minorías activas*, Moscovici (1996, p. 21) faz a seguinte observação: “Hay épocas mayoritarias, en las que todo parece depender de la voluntad del mayor número de personas, y épocas minoritarias, en las que la obstinación de algunos individuos, de algunos grupos reducidos, parece bastar para crear el acontecimiento y decidir el curso de las cosas”. Dessa forma, Moscovici (op. cit.) chama a atenção para o fato de que “(...) ciertos grupos que eran definidos y se definían a sí mismos, generalmente, en términos negativos y patológicos frente al código social dominante, se han convertido en grupos que poseen su propio código y, además, lo proponen a los demás a título de modelo o de solución de recambio” (p. 23).

Disso se depreende que, de um lado, encontramos sistemas sociais formais e informações; do outro, o meio, como dado determinante de um indivíduo ou grupo, em termos de interação social, papel, *status* e recursos psicológicos. Nesse modelo funcionalista, o comportamento, seja do grupo, seja do indivíduo, visa a assegurar a inserção no sistema e no ambiente social (Moscovici, 1996). Isso implica uma padronização dos protocolos por um princípio hegemônico que, por sua vez, termina por ressaltar a diferença entre desviante e normal.

A educação da pessoa portadora de deficiência tem sido alvo de estudos e discussões que levaram ao desenvolvimento de políticas orientadoras para a inserção desse aluno no ensino regular. Entretanto, isso tem sido feito sem as providências necessárias para um preparo adequado dos professores, forçando-os a trabalhar com as noções de normalidade e desvio, a partir apenas do senso comum. Moscovici (op. cit., p. 26), contudo, faz um alerta: “La desviación no es un simple accidente que ocurre a la organización social – una manifestación de patología social, individual, en suma – sino que es también un producto de esta organización, el signo de una antinomia que la crea y que es a su vez creada por aquélla”.

Apoiados na semântica desenvolvida por Moscovici (1996), ressaltamos que, de forma inegável, a própria categoria desviante vem assumindo uma concepção ativa e esta, ao lado de movimentos coletivos, tem potencializado uma nova concepção da deficiência. No aspecto educacional, a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular tem merecido destaque, visando a atender, ao máximo, a capacidade do aluno na escola.

Conforme Buscaglia (1993, p. 24), “(...) grande parte da psicologia do deficiente é essencialmente psicologia social, fundamentada antes de tudo na interação com as outras pessoas no ambiente pessoal e próprio de cada indivíduo”. Nessa ordem de pensamentos, a teoria das representações sociais apresenta-se como suporte teórico adequado à investigação da relação entre o individual e o coletivo e evidencia as elaborações dinâmicas e a comunicação entre as pessoas de um grupo.

Ao abordar a gênese e o funcionamento das representações sociais, Moscovici (1978, p. 289) cria um modelo calcado em dois processos: objetivação e ancoragem. Conforme o autor, a objetivação “(...) designa a passagem de conceitos e ideias para esquemas e imagens concretas”, em associação a um processo, em que é analisada a forma pela qual a representação social de um objeto se torna expressão do objeto físico.

A objetivação tem analogia funcional com um sistema estrutural que comporta, organiza e otimiza um complexo de esquemas conceituais. O surgimento de situações novas leva esse sistema a reestruturar-se dinamicamente, e é essa absorção de novos conceitos, sob um modelo definido a partir dos conceitos antigos, que define o processo de ancoragem. Este modela heurísticamente a funcionalidade social das representações, a sua constituição como um sistema de tipificação, explicação e avaliação de pessoas e acontecimentos (Ordaz & Vala, 1998; Sá, 2002).

A objetivação e a ancoragem compõem mecanismos para a formação e manutenção das representações sociais, as quais engendram um tipo especial de realidade, e constituem um meio pelo qual as relações de poder e as regulações sociais são percebidas, mantidas e modificadas. Esse meio é de importância fundamental na dinâmica das relações sociais e, segundo Abric (1994), responde a quatro funções: compreensão da realidade; definição de uma identidade social; guia para ação em comportamentos e práticas; avaliação da ação.

O tecido das representações foi o plano sobre o qual problematizamos as concepções dos professores sobre o modo como se realiza a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. Assim, investigamos neste trabalho a hipótese de que a forma pela qual o professor vê o aluno deficiente na sala de aula orienta seu comportamento e sua prática.

Metodologia

As representações sociais podem ser modeladas como sistemas em que o grau de estruturação é sempre um critério utilizado para decidir se uma dada informação, obtida a partir de uma análise exploratória, será ou não aceita como uma representação social (Ibañez, 1992). Dessa maneira, desenvolvemos uma estratégia metodológica que nos orientou na apreensão dessas estruturas imanentes aos indivíduos estudados.

Nosso objeto de estudo consistiu em indivíduos que cursavam Pedagogia em 2001 e 2005, modalidades parcelada e regular, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Coletamos, respectivamente, amostras de 60 e 47 indivíduos. A partir dessas amostras, avaliamos a hipótese de que um saber próprio é a base das concepções que os indivíduos têm no seu cotidiano e essas concepções, consubstanciadas no senso comum, efetivam a mescla entre indivíduo e sociedade e definem estruturas mentais orientadoras do *habitus* instituído.

Uma informação relevante é que os indivíduos são também professores da rede pública. Por isso, usamos, ao nos referirmos a eles, a denominação alunos-professores. O referido curso faz parte de um convênio que a UFMT firmou com a Secretaria de Estado de Educação para qualificar, em nível superior, os professores das escolas públicas do Estado, para a melhoria do ensino. Foram escolhidos alunos do terceiro ano, por entendermos que, em fase final de graduação, teríamos mais condições de conhecer o pensamento do professor, após ter passado pelas áreas Fundamentos da Educação e Metodologias.

A partir das respostas, foi examinada a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo. As informações derivadas desse procedimento de classificação dicotômico foram associadas, sistematicamente, a variáveis temáticas binárias, denominadas “categorias”.

O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário com a seguinte evocativa: “incluir um aluno portador de deficiência em minha sala de aula...”. Os resultados obtidos foram trabalhados por meio de uma análise de conteúdo e, posteriormente, hierarquizados mediante estatística coesitiva.

Para a operacionalização dos procedimentos supracitados utilizamos o *software* NVIVO 2.0. O ambiente computacional oferecido permite relacionar documentos – no caso, conjuntos de evocações produzidas pelos alunos-professores – a variáveis temáticas, de modo a auxiliar na elaboração do modelo de classificação relacionado à análise de conteúdo. Esse procedimento taxonômico coaduna-se com uma análise de conteúdo, com variáveis *a posteriori*, e tem por base “uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência” (Bardin, 2002, p. 9). Posteriormente, por meio de um modelo estatístico multivariado, denominado “análise hierárquica coesitiva”, avaliamos as associações entre as variáveis temáticas.

O modelo utilizado parte do entendimento de que o instrumento apreende um espaço de atributos associados às observações e que as representações, caso existam, tecem um sistema complexo de co-ocorrências, que seria apreendido por estatística coesitiva. Em outros termos, conteúdos que delineiem representações sociais não possuiriam co-ocorrências explicadas somente pelo acaso, e delas, se encontradas, poderíamos inferir a existência de regras do tipo *a* implica *b*, ou seja: SE a variável temática *a* = verdadeira (ou quase verdadeira), ENTÃO a variável temática *b* = verdadeira (ou quase verdadeira). Essas relações implicativas – ou melhor, quase implicativas – são instrumentos para evidenciar essas co-ocorrências e, por fim, mediante a análise, buscar as representações sociais a elas associadas (Gras, 1997).

A operacionalização do modelo coesitivo foi efetuada por meio do *Classification Hiérarchique Implicative et Cohesitive (software* CHIC). Este procedimento permitiu a visualização das interrelações das categorias mapeadas em uma árvore hierárquica em que, a cada nível *k* da hierarquia implicativa, forma-se uma classe de regras cuja coesão, de cima para baixo, é menor que a das classes já formadas e maior que a das classes que virão. A técnica permite definir um índice estatístico que avalia a aderência da ordem inicial das intensidades de implicação (ou das coesões), diante das formadas pela partição das variáveis ao nível *k*.

Um nível é tido como significativo quando os índices coesitivos correspondem a um máximo local (nas árvores coesitivas, os nós implicativos significativos correspondem às setas em vermelho).

Resultados

A grande maioria de alunos-professores que respondeu ao questionário e possibilitou a base de dados deste trabalho era do sexo feminino, atingindo índice de 89%, fato que comprova mais uma vez a predominância da mulher no magistério de 1º grau (Almeida, 1998).

Na variável idade, observamos uma alta incidência no intervalo de 36-45 anos. Isso indica que o curso de Pedagogia incorpora alunos-professores em idade de alta produtividade, o que contraria a crença de que grande parte dos professores efetivos da rede pública em busca da qualificação esteja em fim de carreira e pensa, quase exclusivamente, na aposentadoria. Entretanto, há que se considerar que os professores, fundamentalmente das séries iniciais, começaram e começam o magistério ainda muito jovens.

Quanto à experiência profissional, 27,6% dos pesquisados exercem o magistério pelo período de 16 a 20 anos. Cerca de 23,4% da amostra tem pouca experiência, com tempo de magistério de zero a cinco anos e, ainda nesta amostra, há um índice que vale a pena ser apresentado: 21,27% têm de 11 a 15 anos de profissão. Uma explicação possível para essas estatísticas é que, tanto os alunos-professores prestes a se aposentar, quanto aqueles em início de carreira buscaram essa qualificação com base em um imaginário construído a partir da apercepção das políticas educacionais desencadeadas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Scheibe & Aguiar, 1999). Estes referentes levam a deduzir que a presença de temas associados à formação de professores tende a ser modal no campo representacional dos alunos-professores, hipótese cuja confirmação foi obtida nos discursos apreendidos. Os alunos-professores afirmaram que:

- O professor de aluno com deficiência precisa ter muitas qualidades, ser capacitado para, somente então, trabalhar com esse aluno. Ele precisa, ainda, vencer obstáculos de ordem psicossocial.

- O aluno com deficiência é aquele que apresenta dificuldades de aprendizagem, deficiências sensoriais e superdotação. Isso indicou uma compreensão ampliada de quem é o aluno portador de deficiência. Eles salientaram o potencial do aluno na perspectiva da cidadania, viram-no como pessoa completa que apresenta limitações, mas que precisa de atenção especial, carinho e amor.
- A educação especial compõe um complexo que mescla o prisma técnico e o aspecto psicossocial, integrando um todo com “muitas dificuldades”.

As representações de alunos-professores se apoiaram em três aspectos que, embora não definam objetos de estudo representacionais, caracterizam a semântica dos discursos proferidos:

- Capacitação – a formação surge como meio para superar as dificuldades. A busca recorrente da objetivação de uma qualificação idealizada, para somente depois atuar, indica a legitimação de uma situação que, provavelmente, eles não desejam enfrentar.
- Afetividade – a importância atribuída à mudança de posturas pessoais para atuar com o aluno teve o amor e o carinho como características modais que, dessa maneira, afirmam a aceção destes aspectos associada à boa prática educacional.
- Política educacional – o equacionamento da inclusão social e educacional é citado como *a priori* para superar as dificuldades vividas no cotidiano escolar, o que aponta uma simplificação da relação entre essas instâncias.

A forma de perceber os dados possibilitou-nos compreender que os aspectos afetivo e cognitivo fizeram parte do discurso dos professores. Estes, de modo abrangente, fizeram referência a um leque de dificuldades que ocasionam barreiras e citaram a organização da escola, o prédio, o currículo, o jeito de ensinar, a falta de capacitação profissional, o preconceito e a discriminação – estes dois últimos fatores estão na mente das pessoas (e em nós, professores) e são, fundamentalmente, os mais difíceis de serem superados (Porter, 1998).

Os modelos coesitivos foram aplicados, considerando a identificação dos grupos (2001, em Canarana, e 2005, em Cuiabá) como variável

auxiliar. Contudo, não se detectou diferença significativa¹ entre os grupos para as relações apreendidas, o que permitiu uma discussão conjunta dos resultados e caracterizou uma maior inércia da estrutura representacional. O detalhamento dos resultados obtidos pode ser observado na árvore coesitiva disposta na Figura 1, assim como na Tabela 1 e nos parágrafos a seguir.

Figura 1

Árvore coesitiva referente às variáveis temáticas apreendidas na análise de conteúdo

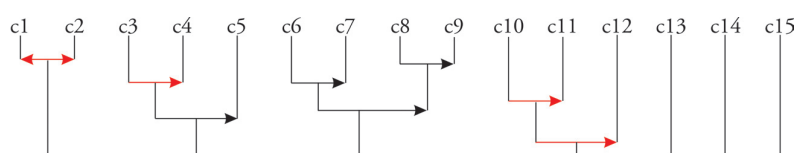


Tabela 1

Variáveis temáticas referentes à análise de conteúdo e sua codificação

Variável temática	Código	%
Inevitabilidade do desafio	c1	17
Atributos do professor/formação	c2	11
Sentimentos/afetividade	c3	37
Atributos do professor/características pessoais	c4	31
Não apresentou discurso evocando sentimentos/apatia	c5	14
Relação professor/aluno	c6	28
Civilidade	c7	25
Normalização	c8	19
Capacidade	c9	14
Atributos do deficiente	c10	19
Não apresentou discurso de inclusão	c11	9
Discurso que nega a inclusão	c12	5
Apresentou discurso de inclusão	c13	14
Rejeição pelos colegas	c14	5
Sentimentos/apatia	c15	9

A associação entre “relação professor/aluno” e “civildade” (c6 e c7) indica um movimento de significações construídas por professores e alunos que culminam em um esforço identitário. Este, se pensarmos na possibilidade do seu encaminhamento de forma favorável à prática educacional, é parâmetro para transcender as relações imediatas. No caso, a prática vincula-se a princípios que, por uma óptica kantiana, estão calcados na possibilidade de um espaço ideal de ações, perfeitamente autônomo, diretamente referido à noção de civilidade. “A educação deve cuidar que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência. A esta espécie de cultura pertence a que se chama apropriadamente civilidade” (Kant, 1996, p. 95).

A noção de bem comum é a base dessa prescrição e manifesta-se na prática, quando o professor articula uma semântica que desemboca em representações com referentes éticos, o que conduz seu argumento a dois estados possíveis:

- Forte: o professor apreendeu os imperativos éticos da civilidade e, a partir destes, consegue atingir, pelo menos em parte, a realidade concreta imanente ao deficiente.
- Fraco: o termo civilidade corresponde a um “lugar-comum”, um clichê evocado a fim de evitar a crítica a uma realidade concreta.

A explicação “fraca” pode ser associada à coesão disposta entre as variáveis temáticas “Relação professor/aluno” (c6) e “Civilidade” (c7). Nesta ordem de pensamento, a relação entre “Normalização” (c8) e “Capacidade” (c9) indica uma postura de reprodução de um padrão hegemônico a respeito da normalidade. É importante notar que essas estruturas estão relacionadas em [(c6, c7), (c8, c9)], o que confirma a coesão supracitada.

A relação dinâmica inclusão/exclusão, a começar pela problematização da chamada normalidade, ao chegar até os movimentos sociais que atravessam a escola, favorece a desconstrução dos discursos hegemônicos e abre espaço para a expressão da diferença. Diante disso, Fleuri (2003, p. 28) mostra que:

(...) a problematização dos padrões de normalidade implica reconsiderar a relação com todas aquelas pessoas que, por suas limitações físicas, são

consideradas “deficientes”. Mas, sobretudo, em questionar as próprias relações de poder e os próprios dispositivos de elaboração de saber vigentes na escola, que negam as narrativas e as formações culturais que nomeiam e constroem as subjetividades, as expressões e as interações dos estudantes.

As considerações de Fleuri (op. cit.) apontam a constituição histórica de um viés mercantilista na relação da educação com a sociedade (Bueno, 1997). A não-neutralidade da educação e o seu espaço de reprodução das desigualdades sociais, na sociedade capitalista, constituem um parâmetro importante nos estudos das práticas educacionais, feitos por Brandão (1982).

Ele mostra que, em meados da década de 1930, as disciplinas que compunham o currículo tinham como eixo a natureza humana de forma genérica e vaga, com princípios pedagógicos vazios de características das crianças a serem educadas. Na escola nova, o aluno passa a ser o centro do processo e preconiza-se respeito às diferenças individuais. A ênfase é deslocada do conteúdo para o processo. Nesse quadro, entram em cena a inovação e a modernização dos meios, com a diminuição da ênfase nas disciplinas aplicadas à educação escolar. Disso decorre, mais uma vez, que a idealização do processo de ensino e de aprendizagem assuma uma escola composta por alunos com histórias diferentes, ritmos diversos. Contudo, e se essa diversidade reduzir-se à heteronomia?

Para que um grupo construa uma identidade social e, em decorrência, potencialize a prática educacional que o define, seus componentes precisam articular acordos que promovam o bem comum. No entanto, nem sempre o diferente é identificado como tributário do “bem comum”. No caso, os que fogem da norma recebem várias denominações, entre as quais destacamos: portadores de necessidades educacionais especiais, portadores de necessidades especiais, portadores de deficiência, pessoa com deficiência, ou, simplesmente, deficientes. Tal dificuldade semântica aponta um não-ajuste entre o que é desejado e o que é de fato: traz uma identificação que falha, ao discernir valores para o deficiente, e põe o professor diante da opção de assumir a deficiência como parâmetro de infraestrutura, de cuja problematização não se pode esquivar, ou de associar ao deficiente um discurso que lhe afere “capacidade”. É um conflito entre o pragmático e o “discurso socialmente correto”.

Em termos psicossociais, o indivíduo equaciona essa contradição por meio da articulação de representações que flexibilizam a acepção do que é “normal”. Esse movimento pode ser apreendido na estrutura “Inevitabilidade do desafio” (c1) e “Atributos do professor/formação” (c2) e corrobora a explicação “forte” entre “Relação professor/aluno” (c6) e “Civilidade” (c7): a evocação de aspectos concretos do problema; a apreensão de que, para superar as dificuldades relacionadas à educação do deficiente, é necessário um investimento em formação. Entretanto, a formação pode estar relacionada a (c6) e (c7) no estado “fraco”: uma fuga dos ônus associados a conhecimentos que podem ser considerados “valiosos”. A última conjectura, contudo, poderia reportar a uma banalização da educação?

O destaque ao termo “valioso” se deve a uma noção que assumimos como possivelmente problemática e, aqui, adotamos duas acepções do dicionário Houaiss: “que tem merecimento ou qualidades muito estimadas” e “que presta bom serviço, é de grande utilidade”. A moral discursada pelo professor, no sentido fraco, não pode ser adjetivada como meritosa ou de utilidade. Adere mais a um lugar-comum, de pouco contraste e, portanto, baixo potencial emancipatório. Pela árvore coesitiva, observamos que esse argumento tem chão em duas estruturas:

- [(c10, c11) c12] – A relação entre “Atributos do deficiente” com “Não apresentou discurso de inclusão” e, posteriormente, a variável “Discurso que nega a inclusão” associam as características atribuídas ao deficiente como premissas para um discurso não-inclusivo.
- [(c3, c4) c5] – As variáveis “Sentimentos/afetividade”, “Atributos do professor/ características pessoais” e “Sentimentos/apatia” reportam-se a aspectos afetivos que, por sua vez, estabelecem critérios para a interpretação de uma prática docente “necessária”, consequente de uma postura não apática ante o deficiente.

Se, em um primeiro momento, há uma impressão de que a formação seria o parâmetro principal para equacionar o problema, o estudo mostrou o contrário, ou seja, os indivíduos desenvolveram articulações que remetem tanto à formação quanto a aspectos subjetivos, como

afetividade, civilidade, desafio e rejeição. O discurso apreendido possibilitou compreender que os aspectos afetivo e cognitivo fazem parte do discurso dos professores. Se, por um lado, eles tentam incluir o aluno pela via do afeto, por outro, eles o excluem sob o enfoque da falta de medidas, de material didático e de formação adequada para trabalhar com ele.

Houve alunos-professores que afirmaram não entender o mecanismo da inclusão escolar. Outros a conceberam, porém, como processo. Para estes, afirmar que o aluno está presente na escola é insuficiente, pois ele precisaria compartilhar da comunidade escolar e nela atuar. A participação implica oferecer condições para que o aluno realmente se envolva nas atividades propostas pela escola, porque, muitas vezes, embora presente, o aluno não se perfilha e, conseqüentemente, não aprende. Então, eles reforçaram que inclusão significa a presença do aluno na escola com participação, aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades. Mas como isso é possível?

Para fazer com que o aluno participe, aprenda, se realize e desenvolva seu potencial, os sujeitos da pesquisa mencionaram, de maneira enfática, que precisam de capacitação, de formação adequada. Criticaram a escola, afirmando, como Ainscow (1998, p. 13), que ela continua quase inalterada nos aspectos pedagógicos e políticos, contraposta à “educação inclusiva [ideal], cujo objetivo consiste em reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todos”.

Os discursos dos informantes desta pesquisa corroboraram as considerações de Madeira (1998) e Prado de Souza (2000) a respeito da função social específica da escola e sobre a cultura escolar, no sentido de que ela não vem cumprindo a contento seu papel de espaço de divulgação do conhecimento e tem feito pouco no que se refere à inclusão de alunos portadores de deficiência.

Conclusão

Observamos que o professor fala da educação a partir de uma matriz identitária intimamente relacionada à sua prática. Dessa forma, para compreender seu cotidiano escolar, é necessário entender a premissa de que sua percepção do aluno com deficiência é seletiva. Portanto, mediante diálogo consigo e com o social, o aluno-professor

propala sua visão de mundo e assim chega, até certo ponto, a um equilíbrio representacional.

Esse consenso não chega a ser pleno, uma vez que existem divergências quanto ao modo de ver e conceber o mundo. Esse fato não exclui a existência de pontos de vista comuns que possibilitem aos indivíduos uma comunhão de significações, de crenças, de expectativas e de escolhas que os levem a tomar posições.

Os alunos-professores, da mesma forma que a sociedade, falam da importância de perceber as diferenças, mas não convivem harmoniosamente com o diferente/deficiente. Isidoro Blikstein (1990), em *Kaspar Hauser ou A fabricação da realidade*, mostra que, diante de um indivíduo “diferente”, prevalece a visão do outro que, de posse de seus “óculos sociais”, tende a ver a diferença como um desvio da “normalidade” hegemônica, o que lhe provoca medo, curiosidade, constrangimento, dó ou até mesmo repúdio.

Nessa óptica, a negação do diferente e a busca do seu ajuste à “normalidade” ancoram-se no desejo de que os alunos correspondam a uma configuração física e a um comportamento intelectual considerado padrão médio pré-estabelecido pela sociedade.

Mas para realizarmos um trabalho significativo em sala de aula não basta apenas conhecer os fatores que envolvem a nossa realidade, é fundamental, também, nos inserirmos neste contexto e refletirmos sobre questões do tipo: como vejo o outro que está ao meu lado? Como me vejo? Como vejo o aluno deficiente que está na minha escola? Como vejo, será que enxergo? (Fala do sujeito 3)

A última indagação, somada às considerações anteriores, pode ser reelaborada da seguinte forma: uma representação social do aluno deficiente, ancorada no ideal de normalidade, é favorável à objetivação de práticas inclusivas efetivas? Por princípio, não.

Para que seja pertinente, na prática educacional, do ponto de vista da qualidade e da equiparação de oportunidades, como cidadãos, a representação social do aluno deficiente deve constituir um referente “para uma análise dialética, que permite conhecer concretamente a consciência, a atividade e a identidade de sujeitos situados social e historicamente” (Lane, 1995, p. 68), tendo implícita uma concepção do ofício docente que vai além do trabalho, mas que não exclui sua

materialidade e calca-se em uma responsabilidade maior: o compromisso da educação com imperativos éticos, no caso, a civilidade.

Recebido em junho de 2008 e aprovado em fevereiro de 2009.

Nota

1. Os testes que comparam as coesões entre os grupos tiveram como referência o nível de significância de 5%.

Referências

- ABRIC, J.C. Pratiques sociales, représentations sociales. In: ABRIC, J.C. (Dir.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 1994.
- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. *Caminho para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- ALMEIDA, M.A. O professor e a equipe multidisciplinar nas escolas especiais. In: MARQUEZINE, M.C. et al. *Perspectivas multidisciplinares em educação especial*. Londrina: UEL, 1998.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou A fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix, 1990.
- BRANDÃO, C.R. (Org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- BUENO, J.G.S. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 37-54.
- BUSCAGLIA, L. *Os deficientes e seus pais*. São Paulo: Record, 1993.
- FARR, R. *As raízes da psicologia social moderna*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FLEURI, R.M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

GRAS, R. *L'implication statistique: nouvelle méthode exploratoire de données*. Paris: Pensée Sauvage, 1997.

IBÁÑEZ, T. Some critical comments about the theory of social representations: discussion of Rätty & Snellman. *Papers on Social Representations*, Linz, v. 1, n. 1, p. 21-26, 1992. Disponível em: <<http://www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/index.htm>>. Acesso em: 12 set. 2002.

JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Trad. de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

LANE, S.; SAWAIA, B. (Org.). *Novas veredas da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MADEIRA, M. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A.S.; OLIVEIRA, D.C. (Org.). *Estudos interdisciplinares em representação social*. Goiânia: AB, 1998.

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

MOSCOVICI, S. *Psicologia de las minorias activas*. Madrid: Morata, 1996.

ORDAZ, O.; VALLA, J. Objectivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. In: MOREIRA, A.S.; OLIVEIRA, D.C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 353-384.

PORTER, G. Organização da escola: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. *Caminho para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

PRADO DE SOUSA, C. Develando la cultura escolar. In: JODELET, D.; TAPIA, A.G. *Develando la cultura: estudios en representaciones sociales*. México, DC: UNAM, 2000.

SÁ, C.P. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M.A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 maio 2008.