

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES**

**SOCIAL REPRESENTATIONS OF INCLUSIVE EDUCATION IN INITIAL
TEACHER TRAINING**

Cristina Novikoff.¹
Clarissa Teixeira Kauss.²

RESUMO:

Este artigo discute o lugar da Teoria das Representações Sociais para a elucidação da Educação Inclusiva. Sabe-se que a TRS é, hoje, importante instrumental teórico-metodológico na compreensão conceitual e valorativa, para pensar na intervenção da formação de professores. O recorte que o texto em tela faz é a apresentação das primeiras etapas de uma pesquisa em andamento na Universidade do grande Rio – UNIGRANRIO, na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, que investiga as representações sociais acerca de Educação Inclusiva dos graduandos do curso de Pedagogia. Objetiva apresentar os dados iniciais da pesquisa, articulados à legislação vigente, pontuando algumas críticas com ancoragem em diferentes autores da contemporaneidade (GATTI & BARRETO, 2009; BEYER, 2010; DUARTE, 2004; FACCI, 2006; PLESTCH, 2009).

Palavras-chave: Políticas Públicas. Representações Sociais. Formação de Professores. Educação Inclusiva.

¹ Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela PUCSP. Atua nos Programas de stricto sensu em Letras e Ciências Humanas da Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO. Coordena o Laboratório Estudos e Pesquisa em Representações Sociais na/ para Formação de Professores _ LAGERES/ CNPq, na UNIGRANRIO, cristina.novikoff@pq.cnpq.br.

² Professora mestranda em Letras e Ciências Humanas da Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO. Participa como membro de pesquisa do Laboratório Estudos e Pesquisa em Representações Sociais na/ para Formação de Professores _ LAGERES/ CNPq, na UNIGRANRIO.

ABSTRACT:

This article discusses the place of the Theory of Representations for the elucidation of Inclusive Education. It is known that the TRS is now an important tool in understanding conceptual theoretical-methodological and evaluative, to think the intervention of teacher education. The clip that makes text on screen is the presentation of the first steps of an ongoing study at the University of Rio de Janeiro - UNIGRANRIO, the lowlands of the State of Rio de Janeiro, which investigates the social representations about Inclusive Education of undergraduate students Pedagogy. It presents the initial data, linked to current legislation, emphasizing some critical docks of different contemporary authors (Gatti & Barreto, 2009; Beyer, 2010; Duarte, 2004; Facci, 2006; Plestch, 2009).

Keywords: Public Policy. Social Representations. Teacher Education. Inclusive Education.

Introdução

Neste artigo, discute-se o lugar da Teoria das Representações Sociais para a elucidação da Educação Inclusiva. Cabe assinalar a pretensão das autoras em compartilhar as primeiras reflexões sobre o tema, parte do pressuposto de que a TRS é reconhecidamente um importante instrumental teórico-metodológico na compreensão conceitual e valorativa, para instituir o pensamento crítico-criativo sobre a intervenção da formação de professores (SOUZA, 2003; NOVIKOFF, 2006, 2010, GATTI & BARRETTO, 2009).

O recorte que o texto em tela faz é a apresentação das etapas iniciais de uma pesquisa em andamento na Universidade do grande Rio – UNIGRANRIO, na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro, com apoio do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Representações Sociais da Formação Docente – LAGERES, com apoio do CNPq.

Reconhecemos que a formação inicial de professores de modo lato apresenta problemas ou questões quando recorremos às últimas pesquisas dos Exames Nacionais de Desempenho de Estudantes (ENADE, 2008, 2010) e pesquisas de Gatti e Barreto (2009), Gatti, Barreto e André (2011) sobre a precariedade da formação do professor no Brasil. (GATTI & BARRETO, 2010).

As primeiras análises nos permitem afirmar a ideia de que a formação docente é elemento fundamental para que a dinâmica da inclusão escolar aconteça no contexto tanto nacional como local, e devem ser difundidas para que se consiga efetivar a qualificação da práxis no espaço escolar.

Contemplando ativamente as proposições teóricas, elaboramos a pergunta de abertura deste trabalho, ou seja, como resolver a questão de modo prático? Eis nossa interrogação. Sem pretensão de respondê-la neste artigo, ousamos iniciar as discussões.

Para dar conta do pretendido, elucida-se a Teoria das Representações Sociais em Moscovici (1979; 2003) e apresentam-se as questões políticas, estabelecidas nas Diretrizes Políticas Nacionais do Ministério de Educação (MEC), já que no Brasil o processo inclusivo é enfatizado na Legislação que rege o ambiente educacional. Consideram-se ainda as pontuações de Pletsch (2009), Glat (2003) e Beyer (2010) no que se refere à Educação Inclusiva. Faz-se necessário mencionar as propostas de Gatti e Barreto (2009) no que tange à Formação de Professores.

Para a estrutura de nosso texto apresentamos três subtópicos. O primeiro apresenta algumas questões legais a respeito do processo inclusivo da educação brasileira, seguido de uma descrição crítica da fundamentação da formação de professores estabelecidos em documentos oficiais e na literatura. Em sequência, pontua-se o lugar das TRS nesse processo de formação e encerra-se com algumas ideias sobre a Educação Inclusiva, desde a formação de professores até as escolas no contexto brasileiro.

O processo inclusivo segundo as Diretrizes Políticas

O discurso sobre a Inclusão tem sido usado intensamente na nossa sociedade, seja em anúncios de TV, debates na internet ou no ambiente acadêmico. Tanto no âmbito da inclusão social como no da inclusão escolar. Antes de entrar no entendimento de inclusivo, cabe questionar o que vem a ser o sujeito “portador de necessidades especiais”. Tomando o artigo 3º do Decreto 3298 de dezembro de 1999, o qual regulamenta a lei 7853/1989, a deficiência é considerada “a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função

psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano.”

Neste sentido, entendemos que a inclusão deve ser de acolhida aos portadores dessas perdas, promovendo o acesso dessas pessoas à educação, ao mercado de trabalho e à acessibilidade aos diversos e diferentes locais públicos e privados.

As pessoas com necessidades educacionais especiais, no Brasil, têm amparo legal, não só por leis municipais, como também estaduais e federais. O desafio maior encontra-se em fazer valer esse apoio e os direitos que as leis determinam.

Um exemplo desse amparo é a Lei N.º 7.853/89, que criou a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos das pessoas com deficiência, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.

Vale apontar que essas ações aconteceram dentro de um contexto maior, sobre a influência internacional. E como “(...) a educação é vista como setor privilegiado para “incluir” essas pessoas no mercado de trabalho” (PLETSCH 2009, p.53), ocorrem sob forças mobilizadas e inseridas nas mudanças sociais, políticas e econômicas que os movimentos internacionais estão impulsionando mundialmente.

No Brasil, as mudanças na lei são recentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8069/90), em seu Art. 11, dispõe sobre o direito à vida e à saúde, propõe atendimento especializado aos portadores de deficiência. No que diz respeito à Educação, essa lei, no Art. 53, assegura igualdade nas condições de acesso e permanência na escola. O inciso V desse artigo declara que, para a criança e o adolescente, o acesso à escola pública e gratuita é um direito, “visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, e ainda lhes é assegurado o direito da escola ser “próxima de sua residência”.

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394/96) assegura aos educandos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, recursos educativos para atender às suas necessidades específicas. Assim, no seu Art. 59, inciso II, assegura que esses educandos tenham um sistema de ensino que permita a terminalidade

específica "para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados".

Já o Decreto N.º 3.298/99 regulamenta a Lei no 7.853/89, que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e estabelece a matrícula compulsória, em cursos regulares de escolas públicas e particulares, de pessoas com deficiência. Na realidade, encontramos aumento significativo de matrículas para os portadores de necessidades especiais (INEP, 2010), mas ainda estamos longe de alcançarmos a maioria da população em foco, em especial a de Duque de Caxias, conforme a tabela 1 (ANEXO), com apenas 3.552 (3%) de todo o Estado do Rio de Janeiro, que também é insignificante em comparação ao número de matrículas no Brasil (12%). Sendo que o número da população com necessidades especiais, segundo a Organização Mundial de Saúde, é de cerca de 16 milhões de pessoas no Brasil. No Estado do Rio de Janeiro não foram encontrados os dados em nenhum banco de dados.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), é assegurado que todos os alunos aprendam em uma escola de qualidade. Mas como ter essa escola se nem temos, ainda, escolas em número suficiente para acolher esta demanda.

Não esgotamos, aqui, exemplos de legislação que asseguram direitos às pessoas com necessidades especiais na sociedade, nosso objetivo foi exemplificar a proposta de inclusão dentro da educação brasileira para buscar formas de superar a exclusão social. Cabe apontar que exclusão social é delineada sob o traço de "toda situação ou condição social de carência, dificuldade de acesso, segregação, discriminação, vulnerabilidade e precariedade em qualquer âmbito" (DOMINGOS, 2005, p.20).

Nota-se neste contexto, portanto, que o processo inclusivo assegurado nas leis, diretrizes e decretos é um movimento anexado a um projeto político neoliberal mais complexo que, sutilmente, promove a exclusão ao responsabilizar os indivíduos pela evolução escolar e profissional apoiado nos ideais de "qualidade total" em uma "sociedade do conhecimento", uma vez que, em nome da aprovação internacional, os governantes o regulamentaram desconsiderando ou minimizando questões basilares como a estruturação dos espaços escolares e a qualificação da equipe.

Vale ressaltar aqui que, como Pletsch (2009) sistematizou em sua pesquisa, ocorreu um movimento internacional de “educação para todos”, que surgiu associado à concepção da educação como “direito universal” indispensável à “cidadania” e que este impulsionou o Brasil.

Beyer (2010), com o objetivo de buscar apreender princípios que podem ser importantes para nossa reflexão sobre o momento em que vivemos, no Brasil, as questões da educação especial e das políticas de Educação Inclusiva, dedicou um capítulo de seu livro explanando sobre o mesmo processo na Alemanha e destacando alguns pontos positivos. Além de mencionar princípios estabelecidos na escola, enfatizou que, lá, esse processo foi motivado pelos próprios pais, que, em comunhão com a sociedade escolar, buscaram a inclusão (real) de seus filhos em escolas regulares. Cabe lembrar que esse não foi um movimento mágico, ao contrário, relatos de professores mostraram que um misto de insegurança e ansiedade serviu como motivação. O caminho novo a ser trilhado despertou medo e incertezas, mas tanto os pais quanto os professores e equipe pedagógica buscavam a superação e a melhoria do processo educacional.

O processo inclusivo na educação brasileira tem sido enfatizado, inicialmente, na legislação que rege o ambiente escolar. É válido ressaltar que a Educação Inclusiva, diferente do que aconteceu na Alemanha, em nosso país não surgiu pela inquietação da família, mas dos governantes, que acreditam que esta é possível de acordo com as leis e diretrizes propostas. Mas incluir vai além de colocar nossos educandos em sala de aula. Como destaca Marta Gil (2005, p. 23), o “objetivo da Educação Inclusiva é garantir que todos os alunos com ou sem deficiência participem ativamente de todas as atividades na escola e na comunidade”, e acrescenta, “cada aluno é diferente no que se refere ao estilo e ao ritmo da aprendizagem. E essa diferença é respeitada numa classe inclusiva”.

Portanto, é necessário mais do que legislação em favor dos alunos com necessidades educacionais especiais. A inclusão é um processo e, dentro desse processo, deve-se buscar e acreditar numa inclusão que de fato aconteça, que nossos alunos sejam atendidos e a aprendizagem seja significativa, respeitando habilidades e limitações, já que estas constituem elementos comuns na formação humana.

A Formação de Professores segundo as Diretrizes Políticas brasileiras

Para atender ao paradigma inclusivo, a educação brasileira depende de vários fatores, e não apenas da escola em si. O contexto social, econômico, cultural e político desempenha um papel importante e compreender as mudanças neste contexto, implicando entender o ambiente em que a escola se insere. Neste cenário, a formação de professores desempenha um papel fundamental a fim de que a inclusão aconteça. Para tanto, as diretrizes que regem o ambiente escolar atribuem algumas incumbências ao professor.

No Art. 13, a LDB (Lei nº 9.394/96) estabelece as incumbências dos professores, independentemente do segmento em que atuam, que, segundo esta lei deve assegurar a aprendizagem de todos os alunos.

O Plano Nacional de Educação aponta para uma revisão urgente do processo de formação inicial de professores. Esse documento destaca dois problemas iniciais: a) a segmentação da formação dos professores, da qual a descontinuidade na formação dos alunos da educação básica é uma expressão; b) o distanciamento entre os cursos de formação e o exercício da profissão de professores no ensino fundamental e médio. Observando esta pontuação, pode-se afirmar que há uma lacuna entre a teoria e a prática, e a interseção destas é elemento fundamental. (MEC, 2000, p. 21-24).

A Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (MEC, 2000, p. 5) destaca as exigências para os professores em favor do mundo contemporâneo para orientar e mediar o ensino de modo que o aluno vivencie e desenvolva hábitos de “colaboração e trabalho em equipe”.

Outro aspecto valioso quanto à formação do professor está guardado na LDB (Lei nº 9.394/96), em seu Art. 59, no item terceiro, em que destaca a necessidade de professores especializados para o atendimento de nossos educandos com necessidades especiais, “para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração [leia-se, inclusão] desses educandos nas classes comuns”.

Em comunhão com essa proposta, o Plano Nacional de Educação (MEC, 2000), no Art. 8, propõe o trabalho integrado dos professores especializados e professores generalistas, com o objetivo de efetivar a inclusão no ambiente educacional com

professores “capacitados e especializados” para atender as necessidades da Educação Inclusiva.

A proposta inclusiva deve ser pensada de maneira articulada. Para tanto, Beyer (2010) questiona diante da realidade brasileira: “Quais seriam algumas medidas a serem adotadas, tendo em vista diminuir o hiato significativo entre o ideal integracionista/inclusivista e os recursos humanos e materiais disponíveis?” Considerando o trabalho do professor, é de grande valia mencionar a preparação desse indivíduo para as experiências de inclusão como condição básica. Beyer sugere que se estabeleçam disciplinas nos cursos de pedagogia e diferentes licenciaturas que possibilitem uma introdução ao ensino dos alunos em questão, e acrescenta que, em 1994, o MEC já havia feito esta recomendação no Diário Oficial da União (Portaria nº 1.793). Para os professores em atividade, o autor sugere uma formação continuada.

Beyer (2010) enfatiza a situação da educação brasileira, afirmando que as políticas de nosso país sobre a educação especial esbarram numa realidade bastante difícil, já que as formulações na forma de lei “não têm tido a força suficiente para gerar medidas estratégicas capazes de operacioná-las” (BEYER, 2010, p. 60). Acredita que há possibilidade de apelar para a vontade dos pais dos alunos com necessidades educacionais especiais e que há um chamado forte para os gestores dos projetos político-pedagógicos nas diferentes esferas do poder público, fazendo necessário que estes se ocupem mais detidamente com as estratégias para a “operalização de tais projetos, sob pena de os mesmos caírem em descrédito junto à comunidade escolar” (BEYER, 2010, p. 58).

Essa formação, sugerida tanto por Beyer quanto pelo MEC, será abordada no próximo tópico, com o objetivo de traçar algumas alternativas para a articulação teórica e prática no processo inclusivo, no que se refere à formação de professores.

A Formação Docente enquanto elemento fundamental para a Inclusão escolar

Nos diferentes espaços sociais da atualidade pode-se perceber o uso da palavra “inclusão”, desde anúncios e/ou propagandas midiáticas, debates nas redes sociais e no ambiente acadêmico. Aqui, alguns autores em diferentes áreas do conhecimento sinalizam

que, no século XXI, o cenário geral é desigual e complexo, mas que, “quanto mais a exclusão social efectivamente cresce, mais se fala em inclusão” (RODRIGUES, 2003, p.1), possibilitando ideia de que o seu uso intenso provocou a banalização da palavra.

Há, implícito, um conceito “politicamente correto” sobre a sociedade em que se promove a inclusão: ela é “uma comunidade benigna, positiva, diversa e próspera.” (RODRIGUES, 2003, p.2). Diante destas reflexões, começam a despontar os primeiros paradoxos para a dinamização de um processo de Inclusão.

Dentro deste cenário, é fato que muitos países, inclusive o Brasil, trouxeram, na forma de lei, a inclusão para o contexto escolar, mas, como destaca Rodrigues (2003), o conceito de inclusão,

[...] no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação (p.2)

Inclusão escolar é mais do que uma nova terminologia que carrega o ideário humanista da educação sob o impositivo legal. **Para sua efetivação e a formação do profissional professor para viabilizar este processo, sem sua discussão no campo social e/ou acadêmico.**

Nessa lógica historicamente instituída no Brasil (ROMANELI, 1998), cabe grifar, aqui, a relevância de todo o contexto em que se pretende efetivar a inclusão escolar, porque o professor, sozinho, não pode ser responsabilizado nem pelo sucesso nem pelo fracasso desse processo, uma vez que sua práxis está vinculada a esse contexto. No entanto, nossa discussão se encerra na formação.

Em Santos e Silva (2007), encontramos o estudo com foco nas Representações Sociais sobre o professor inclusivo, que constata a visão ingênua de que o “professor bonzinho” é o professor ideal para a inclusão, pois se verificou “que a maior parte dos atributos relacionados a um *professor inclusivo* diz respeito a atitudes e características

peçoais” (p.7), além da visão linear desse movimento, que desconsidera as singularidades e o processo dialético que a inclusão estabelece com a exclusão, novamente.

O profissional que tem conhecimento teórico, ou sabe onde buscar e tem como fazê-lo, possui um elemento mediador para a qualificação das mediações estabelecidas no ambiente educacional. Assim, a teoria tem importância fundamental na formação dos professores, “(...) pois proporciona a eles possibilidades de compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e também aqueles nos quais se inserem como profissionais da educação (FACCI, 2004, p. 65).”

Temos, no Brasil, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11/09/2001, que aponta a necessidade da presença do professor capacitado e especializado nas escolas do sistema regular, o que viabiliza uma prática semelhante à que Beyer (2010) experimentou em Hamburgo, onde se utiliza como elemento facilitador da Inclusão o sistema de bidocência. Segundo esse modelo, em uma sala de aula inclusiva, existem dois professores, sendo um deles um especialista que fica por algumas horas semanais interagindo com o grupo. Nesse sistema, o atendimento não se concentrará nas crianças com necessidades especiais, mas também no professor com atuação pedagógica que atuará no contexto do grupo, evitando a possível segregação do aluno.

Beyer (2010) e Wocken (1998, apud BEYER, 2010) constataram em sua pesquisa que a condição de voluntariedade dos professores foi essencial para que a inclusão escolar aconteça com qualidade, ou seja, impor a professores e alunos o convívio com esta realidade é um fator de desvantagem que pode levar ao fracasso da proposta escolar.

Portanto, oferecer instrumentos conceituais e teórico-metodológicos para o professor em formação, desenvolver a racionalidade crítico-criativa sobre a relação da escola e da sociedade, seu papel como indivíduo histórico-crítico e agente mediador para a tomada de consciência do outro, são pontos significativos que podem contribuir efetivamente para desenvolver a percepção da importância deste na inclusão. Não mais porque a Lei obriga, mas em razão do sentido de alteridade – humanista.

Duarte (2007) nos traz pontos relevantes que, se pensados atentamente, podem ajudar o professor nesta percepção quando sinaliza as questões impostas ao processo educativo pela necessidade de criar uma homogeneização e ao mesmo tempo uma heterogeneidade. Segundo ele,

[...] a homogeneização impõem no processo educativo escolar antes de mais nada pelo fato de que as esferas não-cotidianas da prática precisam que os indivíduos mantenham com elas uma relação homogênea. A sociedade precisa de cientistas, isto é, de pessoas que produzam ciência e precisa também que os indivíduos não-cientistas mantenham, em muitos momentos da vida social, uma relação com a ciência que ultrapasse a heterogeneidade pragmática da vida cotidiana. O mesmo pode ser dito em relação à moral, à política, à filosofia e à arte. (p.63)

A tênue separação do trabalho alienado e do consciente se torna mais relevante e complexa na prática inclusiva. “Já é tempo de reagirmos ao recuo da teoria, de unirmos os esforços de todos os que não se resignaram perante a passageira hegemonia do ceticismo pós-moderno e do pragmatismo neoliberal”. Usando mais uma vez as palavras de Duarte (2003, p.623) reforçamos a importância do conhecimento escolar para alcançarmos a verdadeira educação democrática.

Gatti e Barreto (2009) fazem uma pesquisa bem detalhada sobre a relação da teoria e a práxis da educação atual. No decorrer do texto, são visíveis rigorosas críticas ao paradigma atual de formação, que não corresponde às exigências da sociedade, assim como é inaceitável que se alegue que o despreparo dos professores seja a única causa dos insucessos dos estudantes.

De modo geral, a formação para a Educação Inclusiva consciente exige a superação do reducionismo das ideias de matrícula na escola regular, e propõe estratégias de pensar criticamente e criativamente este processo. Assim, reconhecemos que pensar nessa formação impõe esforço para se pensar nas estratégias de atendimento escolar, considerando, além da racionalidade, as questões afetivas que desempenham um papel significativo para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. Tal papel é, principalmente, desempenhado pelo professor que, com cautela, deve agir procurando preservar a criança de processos de rotular e segregar.

O lugar da teoria das Representações Sociais na promoção da Educação Inclusiva

A fim de compreender os sentidos atribuídos à Educação Inclusiva pelos graduandos em Pedagogia, optou-se pelo uso da Teoria das Representações Sociais, por permitir compreender a situação real e concreta dos indivíduos que as emitem e, assim, viabilizar uma análise crítica que ofereça informações mais precisas sobre os valores, conceitos e crenças que configuram o contexto desses futuros educadores.

A Teoria das Representações Sociais surge das pesquisas realizadas por Serge Moscovici (1961), que se diferencia de outros teóricos que tratam o termo “representações”, como: Durkheim, Piaget, Freud e outros. O conceito de representação social moscoviciano não foi desenvolvida num vazio cultural (COSTA; ALMEIDA,1999), mas sob a luz da psicologia resgatada e renovada com uma profunda revisão epistemológica, apresentando as representações como uma noção ampliada em que se configura a interação psicossocial.

Franco expõe que as Representações Sociais são:

[...] elementos simbólicos, que os homens expressam mediante o uso de palavras e de gestos. No caso de uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, os homens explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disso ou daquilo... e assim por diante. (2004, p.170)

Estas mensagens emitidas pelos indivíduos e mediadas pela linguagem, a respeito de determinado assunto, delineiam as Representações Sociais destes. Elas são construídas socialmente e demonstram a situação real e concreta dos indivíduos que as emitem.

Franco (2004) ainda explicita dois processos que atuam na formação das representações sociais: a objetivação e a ancoragem.

A objetivação é a transformação de uma ideia, de um conceito ou de uma opinião em algo concreto e cristaliza-se em um núcleo central. A objetivação, portanto, consiste em uma atividade figurativa que dá forma ao conhecimento de um objeto. Objetivar é tornar concreto ou materializar o conhecimento em palavras, é transformar o conceito em figura (MOSCOVICI, 2003).

A ancoragem consiste em integrar cognitivamente o objeto representado para um sistema de pensamento social preexistente, denominado sistema periférico. Assim, a ancoragem: a) concretiza o núcleo central (alcançado pela objetivação), relacionando-o à

realidade; b) regula estes conceitos: adaptação, integração e modificação; c) prescreve comportamentos; d) protege o núcleo central; e e) modula estas representações individualmente (FRANCO, 2004).

Os processos sociocognitivos de objetivação e ancoragem definem a forma pela qual as novas informações são percebidas, transformadas, integradas e moduladas em um conjunto de conhecimentos já presentes em uma rede de significações construídas a partir das relações sociais e que interpretam o objeto.

Acreditamos que, ao desvelar as representações sociais dos professores em formação sobre Educação Inclusiva, é possível mapear as dificuldades e propor estratégias de superação das ideias equivocadas sobre elas. A experiência das autoras com um grupo de pedagogas da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, vem permitindo aferir os valores das TRS mobilizados para o enfrentamento da formação inicial, em especial, em relação à apropriação conceitual de Educação Inclusiva. Observamos que a reprodução de modelos de ensino pautados na exclusão ainda é uma realidade que precisa ser superada.

A ausência de uma literatura tanto disponível como fruto de pesquisas, conforme banco de teses da CAPES (2000-2010), atesta nossa hipótese de que as representações sociais sobre a Educação Inclusiva vêm se forjando na interação entre os professores em formação e nos professores formadores com acentuado desconhecimento teórico, epistemológico e metodológico, provocando um despreparo nacional para enfrentar a inclusão.

A percepção dos valores que norteiam as representações sociais (NOVIKOFF, 2006) se faz necessária para compreender os caminhos de uma formação que supere as próprias dificuldades de permitir reorganizar o pensamento. Noutras palavras, pensar nos valores implica pensar a própria humanidade e o valor que se delega à diversidade.

Os valores, assim percebidos, encontram sentido nas palavras de Beyer (2010, p. 27), quando esse autor afirma que “educar é confrontar com a diversidade”, portanto, a formação do professor é o caminho que auxilia nesse preparo para lidar com a variedade, considerando que todas as pessoas envolvidas no contexto educativo (não só neste, mas na vida) possuem seus talentos e limitações.

Com Facci (2004, p.24), concordamos que “a educação, por si só, não transforma diretamente a estrutura social. Para que isso aconteça é imprescindível a transformação da consciência dos que passam pela educação escolar”, e, neste momento, a formação do professor é uma marca significativa, uma vez que ele vai fazer a mediação entre o conhecimento socialmente construído e os sujeitos que estão no seu espaço escolar.

Importa lembrarmos que

O contexto societário mais amplo em que as políticas se realizam, por sua vez, cria sentidos e demandas que, em períodos anteriores, não estavam postas. Nas últimas décadas, a América Latina viveu um paradoxo, pois, se, por um lado, as ameaças antidemocráticas diminuíram sensivelmente, por outro lado, a democracia não conseguiu ainda dar sentido à maioria das demandas da cidadania, em especial no que respeita aos setores mais empobrecidos, o que coloca mais desafios aos sentidos de um governo da educação e do seu papel para amplas camadas sociais (CAVAROZZI, 2010 apud GATTI, BARRETTO & ÀNDRE, 2011, p.14).

A partir dessa visão, que se pense a Educação Inclusiva como um processo individual e coletivo centrado na democracia que envolve a todos nós como responsáveis pela qualidade de vida, possibilitando o desenvolvimento da consciência crítica e de uma aprendizagem mais humanizadora, como valor a ser vivido.

Considerações Finais

As representações sociais nos permitem perceber que o professor, como agente direto do processo educacional, precisa ter clareza dos valores que configuram as suas próprias representações. Assim, será preparado para superar a sua formação e buscar valor da diversidade no contexto educacional, reconhecendo que, tanto dentro de um grupo de crianças tidas como “normais”, quanto com crianças com necessidades específicas, as variantes vão surgir cotidianamente, dando aos sujeitos especificidades e necessidades únicas.

O fortalecimento da escola enquanto instituição requer mais do que a reflexão, é preciso ambientes propícios para o trabalho coletivo, gestão participativa e disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais apropriados, de acordo com o trabalho estudado, além, é claro, de espaço para que os profissionais possam estudar continuamente.

Cientes de que a formação, por si só, não transforma diretamente as práticas profissionais, acreditamos que é o caminho possível para uma revisão das nossas representações que são carregadas de ideias, valores, imagens e significados que carecem de revisões, conforme o conhecimento e a sociedade evoluam. Isto não significa abandonar o conhecimento historicamente herdado, mas repensá-lo neste coletivamente e mesmo no silêncio do burburinho de nossos pensamentos.

Sem cair na armadilha de culpar o professor pelo fracasso escolar, propomos um olhar crítico à formação, dentro do movimento de renovação dos pressupostos educacionais.

Afinal, para haver novos resultados, é preciso percorrer novos caminhos. E, diante do desafio de uma Educação Inclusiva, faz-se ainda mais urgente que o professor seja capaz de se reconhecer como sujeito histórico-crítico e perceba, na sua práxis, os valores que viabilizam uma inclusão real de todos no sistema educacional.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/1990), 1990.

_____. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)*. Lei nº 7.853/1989.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP, 2001.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação Nacional*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do

Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 23, set.,2011.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em 23, set.2011.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades especiais/ Hugo Otto Beyer*. – Porto Alegre: Mediação, 2010.

DOMINGOS, Marisa Aparecida. A Escola como espaço de Inclusão: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. [*Dissertação*]. Programa de Pósgraduação do Instituto de Ciências Humanas do Departamento de Educação do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 372f.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4ª Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.55)

_____. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Shön não entendeu Luria.)* Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 23, set.,2011.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÈ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GLAT, Rosana. *Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais*. Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2004.

GIL, Marta (Coord). *Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso?* São Paulo, SP: Imprensa Oficial, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise. *A formação de professores para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas*. Revista Educar, Curitiba, n. 33, 2009.

RODRIGUES, David. *Dez idéias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva*. In: *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. David Rodrigues (org.). – São Paulo: Summus, 2003.

SANTOS, Mônica Pereira dos, SILVA, Kátia Regina Xavier da. *Representações Sociais sobre o professor inclusivo: competências interpessoais em questão* Revista Espaço Informativo técnico - científico do INES. n° 27 (Jan/ Jun). Rio de Janeiro: INES, 2007. Semestral. ISSN 0103/ 7668.

Anexo

Tabela 1: Distribuição de matrículas por dependência administrativa pública, no Brasil, com destaque para Duque de Caxias no Estado do Rio de Janeiro, segundo o INEP 2010.

Dependência Administrativa	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)															
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial					
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental		Médio			
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
BRASIL	6.836	5.426	51.878	3.142	498.634	25.790	185.210	7.768	39.734	426	69.460	0	6.510	0		
RIO DE JANEIRO	944	1.176	5.648	496	72.028	5.212	12.204	368	3.120	32	5.296	0	428	0		
DUQUE DE CAXIAS	0	54	128	6	2.888	158	242	10	66	0	0	0	0	0		

Fonte: <http://www.inep.gov.br/>

Artigo recebido em dezembro/2011
Aceito para publicação em maio/2012