

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA COMUM INCLUSIVA

Silvania Maria da Silva Gil <sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as representações sociais dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre as práticas pedagógicas voltadas, em especial, para a aprendizagem de estudantes com deficiência no âmbito da educação inclusiva. Fundamenta-se: na Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015) e nos dispositivos legais referentes à educação especial na perspectiva de educação inclusiva. A pesquisa se desenvolveu por meio das seguintes etapas: 1ª revisão bibliográfica, 2ª aplicação de questionário e da técnica de evocação para 16 professores com 26 questões fechadas; 3ª observação de sala de aula; e 4ª entrevistas com 03 professores. Os resultados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), e se configuram em duas dimensões de análise: *Gestão didático-epistêmica das aprendizagens* e *Representações sociais dos professores sobre suas práticas, nas turmas que têm alunos com deficiência*. Dentre os principais resultados encontrados, destacam-se, em relação à *organização das práticas*, que os professores: buscam exercer uma prática voltada à aprendizagem dos estudantes, de forma organizada intencionalmente; entretanto, consideram que há necessidade de se criarem ambientes educacionais inclusivos, em que a pedagogia da inclusão prevaleça. Quanto às representações sociais dos professores sobre o *domínio de suas práticas*, especialmente, em relação ao *espaço do diálogo*, os professores consideram que têm autonomia para inovar suas práticas, desde que cumpram as habilidades determinadas pela rede de ensino e precisam ter paciência para ensinar estudantes com deficiência.

**Palavras-chave:** Representações Sociais, práticas pedagógicas, escola inclusiva.

### INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de um projeto maior intitulado “Representações sociais sobre a prática pedagógica: educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental” que teve por objetivo analisar as representações sociais dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre as práticas pedagógicas voltadas, em especial, para a aprendizagem de estudantes com deficiência, matriculados nas classes comuns de ensino. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e da proposta de inclusão plena (ONU, 2006), a pesquisa desenvolvida se articula com o projeto de pesquisa maior desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa/CNPQ “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”, e que integra, também, o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed/FCC, Cátedra UNESCO de “Profissionalização Docente”.

<sup>1</sup> Doutoranda na UniSantos, SP, silvaniasilva.psyco@gmail.com.

Pensar a *educação inclusiva* é trabalhar na possibilidade de se construir uma escola, em que o professor consiga ensinar a turma toda: estudantes pobres, estudantes com deficiência, estudantes de áreas marginalizadas, estudantes com famílias desestruturadas. Neste contexto da pesquisa, procuramos nos atentar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculados nas turmas dos anos finais do ensino fundamental.

A fim de ensinar a turma toda, partimos do fato de que os alunos já sabem alguma coisa. Para ensinar, atendendo às diferenças, é “[...] necessário abandonar o ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa” (MANTOAN, 2003, p.38). Nesta perspectiva, a fim de reforçar a ideia do diálogo como necessário, Marková (2006, p. 135) nos ensina que é a “dialogicidade que possibilita que os encontros concretos aconteçam, sejam interrompidos ou desfeitos e voltem a existir”. E, ainda, que a dialogicidade “[...] está preocupada com a existência humana, com a existência comunicativa” (p.139).

Mantoan (2010) propõe mudanças na escola, no ensinar e na formação inicial de professores. As mudanças na escola precisam ser oriundas de suas próprias peculiaridades, partindo de discussões, estudos e levantamentos de dados realizados pela própria equipe escolar. A compreensão de que a inclusão escolar partilha o desejo de uma educação para todos respeitando e valorizando as diferenças redundando na garantia de acesso e permanência de todos na escola. Assim a democratização do ensino, permite que esses estudantes tenham consideradas suas necessidades individuais e possam se desenvolver de acordo com sua capacidade, em ambientes educacionais inclusivos (BRASIL, 2008).

O trabalho fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015) e em outros autores que aprofundam questões em torno das TRS; nos dispositivos legais referentes à educação especial na perspectiva de educação inclusiva (BRASIL, 2008); nos trabalhos de Mantoan (2003, 2010); e, também, em estudos e pesquisas que se referem à análise das práticas pedagógicas, destacando: Altet (1997, 2017); Abdalla (2006) e Franco (2012).

A reflexão das representações sociais sobre as práticas pedagógicas dos professores, frente à aprendizagem dos estudantes com deficiência, parte da questão da “necessidade”, no sentido de “querer” desvendá-las, para poder superá-las, conforme indica Abdalla (2006). As representações sociais são formadas a partir de uma referência, que utilizamos para classificar pessoas ou grupos. Elas orientam as condutas e as práticas. São essas representações, que pretendemos buscar no campo da sala de aula, por meio da observação da prática dos

professores, pois, conforme Mazzotti (2008, p.21), “as representações constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo”.

O que Moscovici (2012, 2015) procurou enfatizar é que as *representações sociais* são teorias sociais práticas, um sistema que tem uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que determina o campo das comunicações possíveis (VALA, 2004). Assim, uma representação é sempre uma representação de alguém e, ao mesmo tempo, representação de alguma coisa (MOSCOVICI, 2012). As representações sociais através dos meios de comunicação constituem a realidade de nossas vidas cotidianas. Elas têm como propósito tornar familiar algo não familiar.

Quanto às práticas, desde a Grécia antiga que a aprendizagem está centrada nos alunos e nas relações destes com o saber. Durante muitos anos a escola privilegiou o saber construído e estruturado pelos professores, tornando a concepção de aprendizagem “um processo de apropriação pessoal” (ALTET, 1997, p.12). Com as novas finalidades do ensino, saiu-se das “pedagogias que vão da transmissão-instrução das informações ao desenvolvimento do saber-fazer” (p.12).

Se, de um lado, há concepções e lógicas próprias das pedagogias, como afirma Altet (1997), que ajudam o aluno a desenvolver a sua capacidade de aprender e de refletir; por outro lado, como revela Abdalla (2006), há uma tomada de consciência deste processo de aprendizagem, não só para os alunos, mas, sobretudo, para o próprio professor. Pois, como enfatiza Abdalla (2006, p. 112), o professor, nestas situações pedagógicas, acaba reconstruindo “[...] saberes através da organização, articulação e análise dos projetos e dos processos de condução e regulação”, para que suas ações levem, efetivamente, às aprendizagens esperadas.

Entretanto, para se refletir sobre as *práticas pedagógicas*, é preciso, também, pensar no *contexto* em que elas se desenvolvem. Franco. (2012), por exemplo, destaca a importância de se entender o “caráter pedagógico das práticas”, ao conhecer questões da própria *cultura escolar* em que as mesmas se desenvolvem, e que “condicionam e instituem as práticas docentes” (p. 159). Também, Abdalla (2006) sustenta a importância de estudar a “escola como contexto de ação e de formação do professor” (p. 30-68), pois assim como o professor aprende na escola, esta também aprende com os seus professores. E, nesta direção, continua a autora, “[...] precisamos ter em mente a forma pela qual a cultura escolar contribui para costurar as múltiplas possibilidades de construção de um espaço que seja, efetivamente, de formação/produção docente” (p. 83).

Ainda que levemos em conta o caráter pedagógico das práticas, as condições da escola, enquanto contexto de ação e produção de situações pedagógicas, também, teríamos que considerar questões em torno da própria *formação dos professores* para a compreensão das práticas pedagógicas, especialmente, aquelas voltadas para a educação inclusiva, como é o caso deste nosso trabalho. E, neste sentido, também, concordamos com Abdalla (2017), que há uma “dupla orientação para o conceito de formação”:

A primeira implica a incorporação de conhecimentos, de valores e do saber ser; e a segunda contempla e/ou integra a relação do saber com a prática, ou seja, o saber fazer no desenvolvimento de ações em um determinado contexto de formação/atuação. (ABDALLA, 2017, p. 179-180).

Essas questões em torno da formação, que afetam, sobretudo, as práticas docentes, e, neste sentido, aquelas que consideramos pedagógicas/educativas, no sentido de levar os alunos a uma aprendizagem significativa, não podem ser deixadas de lado.

Um outro lado, que também não pode ser descartado, para o estudo das práticas pedagógicas, tem a ver com a relação dos professores com seus *saberes da docência*. É necessário pontuar, aqui, junto com outros autores (TARDIF, 2000, 2006, 2013; ABDALLA, 2015), de que os saberes docentes são “conhecimentos práticos”, e que “são marcados e moldados por esses contextos formativos e precisam ser, de fato, (re) conhecidos pelos professores [...]” (ABDALLA, 2015, p. 220).

Nesta direção, conforme acentua Tardif (2013, p. 518), os saberes da docência giram em torno de quatro pontos: (1) não são saberes teóricos, mas conhecimentos que partem do trabalho e das experiências dos professores; (2) são conhecimentos articulados a interações humanas; (3) são saberes reinterpretados em função de suas necessidades específicas de trabalho; e (4) são marcados pelo contexto socioeducacional e institucional.

Destacamos, ainda, que Altet (1994, p. 14) já havia afirmado que, “ao nível das práticas educativas, a pedagogia é este campo da transformação de informação em saber pela mediatização do professor, através da comunicação, da ação interativa numa situação e das tomadas de decisão na ação”. Assim, segundo a autora é preciso buscar “[...] descrever e caracterizar as práticas de ensino tal como elas são”, com a intenção de trabalhar com dispositivos de formação, que permita preparar os professores para a prática de sala de aula, permitindo colocar em prática os saberes docentes.

## METODOLOGIA

De abordagem metodológica qualitativa, a pesquisa se desenvolveu em quatro fases: 1ª fase, a *revisão bibliográfica*, com objetivo exploratório de investigar estudos e pesquisas no âmbito da educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental e das representações sociais; e 2ª fase, aplicação de questionário e da técnica de evocação para 16 professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental com 26 questões fechadas; 3ª observação de sala de aula, dos professores e suas práticas; e 4ª entrevistas com 03 professores, que participaram das etapas anteriores, a fim de retomar determinadas questões e aprofundá-las.

Na *primeira* fase, foram selecionados doze trabalhos, entre os anos de 2008 a 2018, que tiveram como foco identificar as representações sociais que os professores têm sobre a presença de estudantes com deficiência em suas salas de aula. Os estudos, por nós selecionados, revelam os seguintes elementos representacionais: a) a presença na fala das professoras da questão de normal/anormalidade, relacionada ao aluno com deficiência embutida no conceito de *corpo perfeito*, aquele que o senso comum considera adequado (ABDALLA, A. 2016); b) a imagem do estudante com deficiência, como alguém que tem “falta” ou “ausência” de alguma coisa ou de capacidade, sendo aquele que “foge do padrão”, acentuando crenças, convenções e a tradição da cultura escolar (MODESTO, 2008; BARBOSA, 2014); e, c) posturas ancoradas não só no apoio e incentivo à inclusão. Mas, por outro lado, as representações também se ancoraram em manifestações de dúvidas, negação e atitudes contrárias (MOREIRA, 2012).

Na *segunda* fase, após explicação, concordância e assinatura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi utilizada a técnica de associação livre ou evocação, conforme Sá (1996), que consiste em coletar elementos constitutivos do conteúdo de uma representação. E, para desenvolver esta técnica, entregamos uma folha em branco aos professores, pedindo que criassem um pseudônimo de acordo com sua vontade. A pesquisadora explicou o que era a técnica e como eles deveriam ir preenchendo, à medida que as palavras/expressões fossem evocadas. Foram orientados que, após a escrita das palavras, precisariam enumerar de 1 a 4, por ordem de importância, sendo a primeira a mais importante. Após a escolha, foi solicitado fazer a justificativa de tal palavra. Os temas indutores foram: *Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Estudante com Deficiência*.

A *terceira* fase de observação das aulas é considerada por Altet (2017) uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação. Como Vianna (2003) revela: “Sem a acurada observação, não há ciência”. Salienta que o observador (pesquisador)

não pode simplesmente olhar, precisa saber ver, identificar e descrever os tipos de interações e processos humanos. Vianna (2003) enfatiza, ainda, que a observação, em sala de aula, pode gerar elementos que esclareçam fatos ocorridos, mesmo que não sejam familiares aos professores, por sua atuação diária, e ao pesquisador por suas atividades específicas. Chama a atenção para a influência do comportamento dos estudantes e pela consideração de que o ensino ocorre em diferentes locais. Foi construído um roteiro de observação em sala de aula composto de 3 (três) partes, sendo: 1) “Ambiente relacional, interações não verbais, multimodais”, composta por 21 questões; 2) “Organização e gestão pedagógica do professor”, com 19 questões; e 3) “Gestão didático-epistêmica das aprendizagens e saberes”, composta por 24 questões, assumindo um total de 64 itens de observação, e, ainda, a descrição das aulas assistidas.

E por fim na *quarta e última* fase, as narrativas surgem como valorização do singular, do local, organizando-se a partir das experiências particulares dos sujeitos. Elas são valorizadas porque o modo de contá-las “muda de acordo com o tempo e com os narradores” (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p.22). Novas versões e sentidos vão aparecendo. Toda vez que uma história é contada, ela é recriada tanto no universo do narrador quanto no de quem escuta (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p.22-23). Os autores reforçam que as narrativas fazem parte das experiências de vida, e que as experiências nunca morrem; pois, morrem os sujeitos da experiência. As experiências sempre se renovam e vão sendo recontadas por quem viveu, por quem viu, por quem ouviu. Ao ouvir as narrativas, quem ouve, cria seu próprio desfecho, partindo de sua experiência e de sua organização interior. As narrativas iniciaram-se como recurso metodológico a partir da insatisfação advinda de pesquisas feitas sobre a escola, *com* ela e a *partir* dela (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015). Dessa forma, buscamos, com as narrativas dos professores dos anos finais do ensino fundamental, que têm estudantes com deficiência, compreender quais são as representações sociais que eles têm sobre sua própria prática. Foi uma maneira de estarmos *com* eles e falando a *partir* deles.

Assim, conforme Abdalla (2018, p. 3), “as narrativas de si nos interessam, porque, além de ser um dispositivo de formação docente, é um meio para desvelar as representações sobre o que os professores, em especial, os dos anos finais ensino fundamental, pensam a respeito de sua aprendizagem profissional”.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e dos referenciais teórico-metodológicos já mencionados, e se configuram em duas dimensões de análise: *Gestão didático-epistêmica das aprendizagens*, que desenvolve a categoria de análise “Organização das práticas” e suas respectivas unidades de sentido; e *Representações sociais dos professores sobre suas práticas, nas turmas que têm alunos com deficiência*, que analisa a categoria “Espaço do diálogo” e suas unidades de sentido. O foco da primeira dimensão, *Gestão didático-epistêmica das aprendizagens* foi buscar compreender e identificar quais eram os aspectos políticos e culturais, com ênfase na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que regulam as práticas dos professores em turmas que têm estudantes com deficiência. Essa dimensão foi construída, de acordo com a análise da evocação sobre o termo indutor *Práticas Pedagógicas*. Na segunda dimensão, *Representações sociais dos professores sobre suas práticas, nas turmas que têm alunos com deficiência*, fez-nos lembrar do pensamento de Altet (1994), e de aprofundarmos um pouco mais nas representações sociais dos professores sobre suas próprias práticas, já mencionadas na dimensão anterior. Direcionamos, aqui, para as percepções da *relação entre ensino e aprendizagem* do estudante com deficiência, e também, se suas práticas pedagógicas e/ou ações didáticas permitem aos estudantes, com deficiência (ou não), fazerem uma leitura crítica do mundo que os rodeia. Foram analisados os temas indutores *Estudante com deficiência e Educação Inclusiva*.

Dentre os principais resultados encontrados, destacam-se, em relação à *organização das práticas*, que os professores: a) buscam exercer uma prática voltada à aprendizagem dos estudantes, de forma organizada intencionalmente; entretanto, consideram que há necessidade de se criarem ambientes educacionais inclusivos, em que a pedagogia da inclusão prevaleça; b) enfrentam os valores e as tensões geradas pela demanda, apresentando certa resistência à imposição controladora do Estado em atendimento às diferenças, c) necessidade de mudança na organização da escola e das práticas nela existentes e, d) reorganizar-se para acolher a todos e a todas as diferenças, garantindo o acesso e a permanência. Quanto às representações sociais dos professores sobre o *domínio de suas práticas*, especialmente, em relação ao *espaço do diálogo*, os professores consideram que: a) têm autonomia para inovar suas práticas, desde que cumpram as habilidades determinadas pela rede de ensino; b) precisam ter paciência para ensinar estudantes com deficiência, identificando um diálogo tensionado, por não entender o

que este Outro diz; c) uns acreditam que em espaços específicos (escolas especiais) eles teriam um diálogo mais flexível e um ensino individualizado, d) que nem sempre a aceitação gera aprendizagem e, e) há necessidade de uma formação de professores para atuarem de forma mais efetiva e significativa em escolas inclusivas.

Com efeito, espera-se com este trabalho contribuir com estudos e pesquisas na área da educação inclusiva, em especial, ao tratar de práticas pedagógicas de inclusão para a aprendizagem de estudantes com deficiência matriculados nas turmas comuns.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos aqui a questão, que norteou todo o trabalho: *Quais são as representações sociais dos professores dos anos finais ao ensino fundamental sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com estudantes com deficiência?*

A fim de responder a essa questão-problema e compreender seu significado, ancoramos os dados obtidos na Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015), investigando, assim, as representações construídas em relação à aprendizagem dos estudantes com deficiência matriculados nas escolas regulares.

Iniciamos com a Dimensão *Gestão Didático-Epistêmica das Aprendizagens*, o que possibilitou observar *in loco* as relações entre professores e estudantes e as práticas que envolvem a sala de aula. E a Dimensão das *Representações Sociais dos Professores sobre suas Práticas*, nas turmas que têm estudantes com deficiência, proporcionou a percepção de como essas representações influenciam/interferem no fazer pedagógico diário do professor.

A partir de cada uma das dimensões descritas, selecionamos duas (2) categorias de análise, nomeadas como: *Organização das Práticas* e *Espaço do Diálogo*, com o objetivo de identificar as representações dos professores sobre as suas práticas e sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência que frequentam a escola comum. Na perspectiva da Dimensão *Gestão Didático-Epistêmica das Aprendizagens*, a partir da categoria *Organização das Práticas*, adotamos as seguintes unidades de sentido: *o tempo /espaço da escola de ensino integral*; *a intencionalidade da aprendizagem*; e *o domínio das práticas pedagógicas*.

Para a Dimensão *Representações Sociais dos Professores sobre suas Práticas nas turmas que têm estudantes com deficiência*, destacamos, na categoria de análise *Espaço do*



Partindo da análise realizada, foram observados alguns dados, que contribuem para a compreensão das representações sociais dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre suas práticas, nas turmas que têm estudantes com deficiência. Tais dados nos ajudam a pensar, nos seguintes aspectos:

Sobre a *organização das práticas*, podemos inferir que:

- Os professores buscam exercer uma prática voltada à aprendizagem dos estudantes;
- Elas são organizadas intencionalmente;
- Enfrentam os valores e as tensões geradas por uma demanda;
- São monitoradas e revistas pela coordenação;
- A fala dos professores suscita uma resistência contra a imposição controladora do Estado;
- Precisam ser reorganizadas para atender às diferenças.

Em relação ao *tempo-espço da escola de ensino integral*, podemos observar, por exemplo, que os professores:

- Acreditam que o currículo diferenciado da Escola de Ensino Integral contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, mas não atende aos estudantes com deficiência;
- Consideram o tempo muito extenso para estudantes com deficiência, pois, segundo suas falas, nesse tempo poderiam estar em terapias;
- Dizem que a *Escola se diz inclusiva*, mas não age, de forma inclusiva;
- Têm conhecimento do direito à educação, mas enfatizam as dificuldades que encontram ao lidar com o diferente em sala de aula.
- Revelam que a Escola possui um número maior de aulas diárias e que os estudantes podem optar pela disciplina eletiva que desejam cursar.
- Indicam que seu tempo de aula é um tempo monitorado/controlado;
- Destacam nos relatos, o modelo para os estudantes com deficiência é o da integração;
- Identificam que há socialização para os estudantes com deficiência; e
- Sugerem uma escola especial e/ou acompanhamento por especialistas na sala de aula.

No tocante à *intencionalidade da aprendizagem*, notamos que os professores, em suas narrativas:

- Declaram que, sem estudo, sem didática, não podem ser bons professores;
- Destacam que mesmo tendo que seguir o cronograma, tentam diversificar as aulas;
- Declaram-se angustiados frente à aprendizagem dos estudantes com deficiência; pois, consideram que não conseguem ensinar;
- Identificam que a aprendizagem dos estudantes é medida pela capacidade de *controle*: controle do tempo, da disciplina, do conteúdo e das falas;
- Consideram que não é possível controlar a aprendizagem do estudante com deficiência;

Quanto ao *domínio das práticas*, os professores:

- Reforçam a questão do estudo e do importante papel da Didática para se saírem bem na sala de aula;
- Destacam que as práticas atendem às expectativas sociais; ou seja, carregam uma opção política que é reproduzida por eles;
- Identificam que grande parte das aulas é dedicada ao treino de exercícios para as avaliações em larga escala;
- Revelam que têm “autonomia” para inovar suas práticas, desde que cumpram as habilidades determinadas para aquele período de tempo estabelecido pela rede de ensino.

No que dispõem sobre *a relação de ensino e de aprendizagem*, os professores:

- Declaram que precisam ter muita paciência para ensinar estudantes com deficiência.
- Identificam que há necessidade de se predispor ao outro, interpretá-lo sem tentar controlar; ou seja, dar autoria.
- Revelam que o desconhecimento das origens e/ou a história de vida dos estudantes levam os professores novatos a um pré-julgamento das habilidades, da capacidade cognitiva ou conduta dos mesmos. Essas concepções são internalizadas e transmitidas para outros colegas de profissão, muitas vezes, chegando a prejudicar os estudantes;

- Destacam que as relações entre professor e aluno, às vezes, são distanciadas pela categorização em si: “aqueles que têm necessidades especiais” ou “esses meninos!”.
- Além disso, nas observações em sala, percebemos um diálogo tensionado, por não entender o que o Outro diz.

E, por fim, quanto à *prática como ensino versus a prática da pedagogia da inclusão*, os professores:

- Consideram que a prática desenvolvida, muitas vezes, não faz sentido para os estudantes, e que é preciso que ela envolva os alunos e desperte o interesse pela aprendizagem;
- Destacam que não existe receita para atender a estudantes com deficiência em sala de aula. Todos os alunos com deficiência e sem deficiência são diferentes, e os professores também o são.
- Identificam que a pedagogia da inclusão prevê ações individuais e trabalho colaborativo entre profissionais, para que os estudantes alcancem melhor desempenho.

O que nos leva a algumas **conclusões**, que discorremos a seguir:

- Em qualquer Escola, é fundamental que a comunidade se envolva para ajudar a resolver problemas sociais, que acabam explodindo no *pedagógico*;
- A participação, de forma democrática e coletiva, só contribui para o melhor desempenho dos estudantes e dos professores;
- Há necessidade de desenvolvimento de práticas voltadas para a luta contra a desigualdade social;
- É preciso que se desenvolvam práticas que atendam às necessidades específicas dos estudantes;
- E, neste sentido, temos necessidade de formar professores para atuar em escolas inclusivas.

Finalizando, ainda que de forma limitada, pois seria muita pretensão de nossa parte esgotar um assunto tão polêmico, indicamos algumas considerações, tendo em vista que a formação, realizada pelo governo federal, estados e municípios, ficou “pelo caminho”.

Neste sentido, observamos que não há notícias da formação efetiva dos professores sobre tal tema. Consideramos, então, as representações sociais dos professores, quando revelam que não estão preparados para o atendimento à educação inclusiva. Dessa forma, recaímos em algumas reflexões/considerações:

- Essas representações, carregadas pelos professores sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência, ainda está presa nos modelos antigos de escola especial, de incapacidade e da deficiência como elemento limitador do outro. É preciso, antes, ter quebrado esses modelos;
- O professor, preso a burocracias administrativas, não tem contato com o que há de novo na literatura em termos de inovação de suas práticas;
- Os coordenadores pedagógicos replicam, para seus professores e comunidade, a incapacidade da escola de lidar com as diferenças;
- O sistema de monitoramento, imposto pelo Estado aos professores, parece não permitir brechas nas mudanças das práticas reprodutivistas em sala de aula;
- As representações sociais, constituídas ao longo dos anos, referentes à educação especial e à educação inclusiva, ainda estão presentes no núcleo duro do coletivo escolar, ou seja, foram costuradas tanto por processos conscientes quanto inconscientes.

Ornellas (2001, p. 40) nos ajuda a compreender essas representações sociais, quando afirma que esses aspectos da ancoragem referem-se ao “processo de integração da novidade, ao seu enraizamento no sistema de pensamento, vez que as representações não se inscrevem em tábua rasa, estando presentes no saber oficial ou em outras representações”.

A diferença nos coloca a pensar sobre nossa incompletude, conforme diria Freire (1980). E, ao encontrar com “o estranho” - “o estudante com deficiência” -, o professor se depara com seus próprios limites.

Assim, neste estudo, em que privilegiamos não só o campo, como também as narrativas dos sujeitos da pesquisa e suas representações, inferimos que as mesmas ainda estão ancoradas no desejo de saber quem é esse aluno com deficiência e como a Escola pretende, efetivamente, incluí-lo.

Por outro lado, depreendemos que haveria necessidade de uma formação técnica específica para os professores, especialmente, para aqueles que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, no sentido de compreenderem suas próprias experiências subjetivas, que

suscitam o estranhamento, a fim de que não continue se desenvolvendo o modelo de práticas exclusivas da escola especial.

Nesta perspectiva, acreditamos que as representações sociais desses professores podem ser modificadas; uma vez que são produzidas em base cognitiva, afetiva e social, e que são elementos passíveis de serem reelaboradas.

Por fim, esperamos que, a partir desse trabalho, outros sejam elaborados, e tenham como objetivo articular com outras áreas do conhecimento e com os saberes necessários acerca do encontro do professor com as diferenças, que existem nas classes comuns, de modo a que se possa garantir uma educação voltada para a inclusão. Educação que seja justa, solidária e de qualidade referenciada socialmente.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, A. P. Representações de professores sobre a inclusão escolar. *Dissertação* (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. São Paulo: UNESP, 2016.

ABDALLA, M. F. B. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, M. F. B. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. *Revista de Educação da PUC-Camp*, Campinas, vol. 20, n. 3, p. 215-227, set/dez, 2015.

ABDALLA, M. F. B. Formação de Professores: desafios e perspectivas. *Rev. Educ. PUC-Camp*. Campinas, vol 22, n. 2, p. 171-190, maio/ago, 2017.

ABDALLA, M. F. B. Novas formas de pensar a aprendizagem profissional: as narrativas como dispositivo de formação. In: *VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica – VIII CIPA*, 2018, p. 1-18.

ALTET, M. *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora, 1994.

ALTET, M. *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

ALTET, M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p.1196-1223, out/dez., 2017.

BARBOSA, K. A. M. Representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência em escolas inclusivas. *Dissertação*. (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2014.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.

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

FRANCO, M. A. F. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação com educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, 2015

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar)

MANTOAN, M. T. E. *Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios*. São Paulo: Moderna, 2010.

MARKOVÁ, I. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n.1, p.18-43, jan/jun 2008.

MODESTO, V. M. F. *Inclusão Escolar: um olhar para a diversidade: as representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais*. *Dissertação (Mestrado)*. Universidade de Brasília, 2008.

MOREIRA, G. E. Representações Sociais de professoras e professores que ensinam matemática pelo fenômeno da deficiência. *Tese (Doutorado)*. Pontifícia Universidade Católica: PUC/ SP, 2012.

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

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigação em psicologia social*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. CDPD- Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.

ORNELLAS, M. de L.S. *Imagem do outro (e) imagem de si?* Salvador: Portifolium, 2001.

SÁ, C. P. *Núcleo Central das representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M. *Saberés docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis; Vozes, 2006.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *educação & Sociedade*, v. 43, n. 123, p. 551-571, p. 2013.

VALA, J. Representações Sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. *In*: VALA, J; MONTEIRO, M. B. (Org.). *Psicologia Social*. 6 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 457-501.

VIANNA, A.M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editor, 2003