

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sandra Cristina Morais de Souza ¹

RESUMO

Este artigo é um recorte de uma tese de doutorado que objetivou apreender e identificar as estruturas representacionais sobre a inclusão elaboradas por discentes do Curso de Pedagogia da UFPB. Participaram dessa pesquisa 243 discentes. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo de abordagem multimétodos, cujos instrumentos foram o teste de associação livre de palavras - TALP e o questionário sociodemográfico. Nos resultados do TALP, a palavra ‘respeito’ foi o elemento centralizador das representações sociais. O grupo de discente entende a inclusão como um ato que envolve a educação e o amor para sua realização. Especificamente, os discentes evocaram respeito (99), acessibilidade (56), igualdade (47), direito (42), educação (26), aceitação (22) e oportunidade (19). O núcleo figurativo, imagético, que representa a inclusão para esses alunos aponta para a ideia de respeito, o elemento essencial na ancoragem com a realidade e que, na visão dos discentes, é um fator primordial para a inclusão. Nesse sentido, os resultados apontaram que o núcleo central das representações sociais acerca da inclusão é estável e rígido, pois não sofreram alterações significativas no decorrer do curso.

Palavras-chave: Representação Social. Inclusão. Formação. Professores.

INTRODUÇÃO

O que é inclusão? Será que podemos afirmar que ela existe? Quais limites separam a inclusão da exclusão?

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

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

Antes de adentrar o paradigma da inclusão, é necessário fazer uma análise histórica das fases que antecederam o processo inclusivo. A fase inicial - *da exclusão social* - foi marcada

¹ Professora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, profsandrapsico@hotmail.com
(83) 3322.3222

por omissão ou negligência e ocorreu antes da Era Cristã, quando a sociedade ignorava, rejeitava, perseguia e explorava as pessoas com deficiência. Posteriormente, houve um período marcado pela *segregação social*, quando o atendimento ao deficiente passou a ser feito por instituições assistenciais, com fins filantrópicos e religiosos - *a fase de institucionalização*, ocorrida entre o Século XVIII e o XIX. Embora tenha sido uma fase em que a segregação institucional era imposta aos indivíduos, esses sujeitos passaram a ser reconhecidos como detentores de direitos e de possibilidades educativas.

No final do Século XIX e meados do Século XX, veio a terceira fase, quando a segregação dos indivíduos começou a ser reduzida, com o objetivo de inserir os indivíduos com deficiência nas escolas especiais ou em classes especiais, preferencialmente, nas escolas públicas. A quarta fase começou na década de 1970, marcada pelo movimento mundial de *integração social*, e sua meta seria de integrar as pessoas com deficiência ao ambiente educacional das consideradas normais.

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

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

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

A escola para “todos”

A proposta de uma escola inclusiva nasce da busca por uma sociedade igualitária, por um mundo onde o reconhecimento da diferença não seja uma imposição, mas uma busca constante por igualdade de direitos e liberdade.

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

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

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

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

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

A mobilização para que todos possam estar na escola se fortaleceu e exige a luta por direitos que garantam ao cidadão uma vida digna e produtiva. Menezes (2011, p. 29) destaca que “a escola inclusiva passou a ser nomeada como uma questão de direitos humanos, e sua concretização representaria um passo importante em direção à efetivação do conclamado direito universal à igualdade entre os homens”. Assim, tomar a inclusão como um assunto no cotidiano escolar exige que os educadores conheçam os sentidos e as representações que emergem desse processo. Para tanto, nosso estudo se propõe a apreender as representações sociais da inclusão na formação de professores. As representações sociais são originadas do cotidiano, estão inseridas no diálogo entre os indivíduos e a sociedade, caracterizada pela multiplicidade e pela

complexidade de relações, por meio das quais se criam e recriam conhecimentos a respeito de um objeto.

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

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

Compartilhando esse pensamento, Moscovici (1978) nos alerta que a Ciência tem se apresentado como um dos centros que regula o conhecimento, embora o senso comum também seja um deles. Essa relação traz para a Teoria das Representações Sociais sua essência, porque as representações sociais só podem emergir de pontos de vista diferentes, em que as pessoas possam expressar suas opiniões e ideias a respeito de um objeto social. Sendo assim, o conceito de representação social pode ser compreendido como “um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social” (ABRIC, 2000, p. 30).

O processo de produção do conhecimento, seja ele científico ou apoiado no senso comum, surge de acordo com as necessidades práticas de uma sociedade. Quanto à inclusão, esses conhecimentos nasceram das mudanças de vida dentro da sociedade, que fizeram com que as concepções sociais fossem reelaboradas e modificadas. Segundo Abric (2000), um fenômeno desconhecido e, portanto, não familiar, resultante das mudanças nas condições de vida de um grupo, se suficientemente relevante, inicia um processo de comunicação coletiva para torná-lo inteligível e controlado. Então, entendemos as representações sociais como a interação entre pessoas, suas expressões, sua forma de pensar e de agir, seu comportamento e sua prática. O estilo de pensar de um grupo é alimentado pela conversação e pelos discursos que os envolvem e abastecem as pessoas de novos conhecimentos e imagens a respeito de algo.

Assim aconteceu com a inclusão, que se transformou um ideal a ser conquistado, um movimento que ganhou força e voz na modernidade e se apresenta como proclamação, um pensamento que nasce da vontade do coletivo, um conhecimento que busca, através do discurso, localizar-se na realidade circundante.

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

O Curso de Pedagogia, com sua base teórica e prática voltada a promoção e formação de professores, apresentou-se como um local apropriado para analisarmos as representações sociais da inclusão a partir do olhar dos discentes. A escolha desse grupo se justifica porque acreditamos que seu posicionamento não ocorre despreziosamente e que o lugar ocupado por eles/as e as representações sociais que de lá emergem podem representar uma disposição a favor do espaço educacional ou contrária a ele.

Há de se entender que as representações sociais se referem à maneira como os indivíduos pensam em seu cotidiano e o interpretam, o que significa que é um conjunto de imagens, acompanhado de um sistema de referência que possibilita ao indivíduo interpretar sua vida, dar-lhe sentido e compartilhar essa interpretação com seu meio social (FONSECA; COUTINHO, 2005).

Assim, a construção da representação social sobre a inclusão é feita por meio de trocas entre o conhecimento popular e o científico. De um lado, há um saber introduzido pelo senso comum, a imagem que as pessoas têm dos excluídos e incluídos da sociedade; de outro, o conhecimento científico, legitimador do processo inclusivo, que visa normalizar os sujeitos para que participem da sociedade. Veiga-Neto e Lopes (2007) afirmam que a norma, ao operar como uma medida e um princípio de comparabilidade, age no sentido de incluir todos, segundo determinados critérios que são construídos socialmente.

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

Acreditamos que as representações sociais ganham vida e mobilidade nas relações sociais, portanto, discutir sobre elas no espaço acadêmico, sujeito a tantos pensamentos, imagens, crenças e ideologias, é frutífero, pois as representações sociais derivadas desse campo irão transcender as instituições e ganhar vida, para que os comportamentos e as atitudes

adotados pelos futuros docentes sobre a inclusão passem a implicar o modo como eles as representam socialmente, além do significado pessoal que pode adquirir em sua vida.

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

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

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

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

Nessa direção e considerando o fenômeno da inclusão, acreditamos que cada indivíduo forma um sistema de pensamento diferente, embora seja coerente com o sistema de pensamento do grupo ao qual pertence. Esse sistema de pensamento é utilizado individualmente e pelo grupo como referência para a interação positiva ou negativa de um novo objeto. Então, tendo em vista

o exposto, este artigo teve como objetivo: apreender e identificar as estruturas representacionais sobre a inclusão elaboradas por discentes do Curso de Pedagogia da UFPB. Para isso, procuramos apreender a estrutura representacional desse objeto social (inclusão) na perspectiva da Teoria das Representações Sociais.

METODOLOGIA

Arruda (2003, p. 18) afirma que “o método, como um dado, não existe de forma autônoma. Ele só se dá vinculado à concepção do objeto e da forma de conhecê-lo que se adota”. Assim, o método pode ser explicado tendo como prerrogativa a forma como o pesquisador encara a construção do saber e o lugar que ele ocupa nessa construção. O método também pode ser compreendido como a escolha por um trajeto para se chegar a um objetivo, o caminho escolhido para percorrer esse trajeto e os procedimentos e os passos necessários para alcançar um fim específico (RANGEL, 2005).

Na escolha pelo melhor percurso, optamos pelo uso de metodologias combinadas, pois, além de facilitar a validação dos dados, pode favorecer uma angulação variada do objeto, o que estaria de acordo com a perspectiva da Teoria das Representações Sociais. Para Creswell (2007), a utilização de métodos mistos como um procedimento de coleta possibilita a análise e a combinação de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo desenho de pesquisa. A abordagem multimétodo proporciona a interação entre a abordagem qualitativa e a quantitativa, o que nos proporciona melhores possibilidades analíticas.

Locus da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Campus I da Universidade Federal da Paraíba, no Curso de Pedagogia, na modalidade presencial.

Participantes

Trata-se de uma amostra não probabilística, de conveniência, composta por 243 estudantes universitários - 85,19%, do gênero feminino, e 14,81%, do masculino - na faixa etária de 28 anos, com desvio-padrão de 8,96, que variou de 16 a 61 anos.

Para selecionar a amostra discente, adotamos o seguinte critério: alunos deveriam estar matriculados no 1º, 3º, 4º, 8º e 9º períodos do Curso de Pedagogia, independentemente do turno.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

A escolha dos períodos foi motivada levando em consideração a proximidade das disciplinas com relação ao objeto de estudo.

Portanto, foram distribuídos assim: 39,5% são estudantes do primeiro período da graduação; 32,5%, do terceiro e do quarto períodos; e 28%, do oitavo e do nono períodos.

Instrumentos

Para a coleta dos dados, usamos dois instrumentos: o questionário sociodemográfico e a técnica de associação livre de palavras (TALP)

Procedimentos

Depois de receber o parecer favorável do Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade Federal Fluminense (nº 1.813.505. CAAE: 59607016.4.0000.5243), iniciamos a coleta dos dados. Isso foi possível com a autorização dos professores para que aplicássemos o instrumento de coleta dos dados nos respectivos períodos e salas de aula. Com a permissão da turma para proceder à coleta dos dados, fizemos uma breve apresentação dos objetivos do estudo e, em seguida, convidamo-los a participar. Para confirmar sua participação, eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Esse termo resguarda os preceitos éticos da pesquisa que envolve seres humanos, preconizados nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016.

No primeiro momento, aplicamos o questionário sociodemográfico, de natureza autoaplicável; no segundo, administramos a TALP, cujos estímulos indutores foram apresentados a partir do seguinte enunciado: O que vem a sua mente quando você ouve a palavra inclusão? De maneira geral, a aplicação do instrumento durou, aproximadamente, dez minutos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise das representações sociais acerca da inclusão no Curso de Graduação em Pedagogia

Para melhor compreender os resultados é importante esclarecer alguns detalhes da análise prototípica. De acordo com o detalhamento proposto por Vergès (1992) na análise

prototípica são calculadas a partir das respostas dadas pelos participantes duas de suas coordenadas, sendo elas: a frequência no corpus do grupo e a ordem média de evocação.

Nessa análise a ordem média de evocação é resultante de uma média em que o valor 1 é aplicado a resposta dada em primeiro lugar, 2 a resposta dada em segundo lugar e assim por diante. Sendo assim, de acordo com esse autor, a depender dos valores de suas coordenadas, as palavras reunidas na análise são classificadas em “alto” ou “baixo” conforme um ponto de corte que serve como referência. Com relação à coordenada de ordem de evocação é seguido esse mesmo padrão, no entanto são as palavras com baixas ordens de evocação (lembradas primeiro) as mais significativas e importantes para a representação.

Os resultados da análise prototípica levando em consideração as repostas dos alunos participantes estão na Tabela 1. No primeiro quadrante à esquerda da Tabela 1 encontram-se os elementos que formam a zona do núcleo central.

Tabela 1 – Análise Prototípica sobre “Inclusão” de todos os períodos do curso.

Frequência	Ordem Média de Evocação	
	$\leq 2,81$	$> 2,81$
$F \geq 13,06$	99. Respeito 2,1	26. Aceitação 2,9
	56. Acessibilidade 2,7	21. Diversidade 3,1
	47. Igualdade 2,4	19. Sociedade 3,5
	42. Direito 2,5	15. Participação 3,0
	26. Educação 2,4	15. Preconceito 3,9
	22. Amor 2,8	14. Deficiência 3,3
	19. Oportunidade 2,5	14. Escola 3,0
$F < 13,06$	13. Autonomia 2,8	11. Interação 3,4
	13. Socialização 2,7	10. Solidariedade 3,9
	12. Integração 2,8	8. Social 3,5
	10. União 2,8	8. Acolhimento 2,9
	9. Equidade 2,7	7. Liberdade 3,9
	9. Acolher 2,2	7. Humanidade 3,7
	9. Incluir 2,7	6. Valorização 3,7
	8. Necessidade 2,5	6. Ajuda 4,3
	6. Compreensão 2,5	6. Diferenças 3,5
	6. Respeitar 2,5	6. Acesso 3,5
	6. Inclusão social 2,2	6. Dedicção 4,0
	5. Amor ao próximo 2,8	5. Conhecimento 3,2
	5. Direitos 2,6	5. Responsabilidade 4,0
	5. Aceitar 2,8	5. Exclusão 3,2
	4. Dificuldade 2,2	5. Deficientes 3,4
	4. Cidadania 2,5	4. Professor 4,2
	4. Adaptação 2,5	4. Necessário 3,0
	4. Compromisso 2,8	4. Oportunidade 5,0
		4. Inserir 3,2
		4. Empatia 3,2

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Aqui a palavra evocada em primeiro lugar o maior número de vezes foi ‘respeito’ (Frequência: 99; ordem média de evocação: 2,1), seguida de ‘acessibilidade’ (56; 2,7), ‘igualdade’ (47; 2,4), ‘direito’ (42; 2,5), ‘educação’ (26; 2,4), ‘amor’ (22; 2,8) e ‘oportunidade’ (19; 2,5). As evocações que formam o núcleo central das representações são responsáveis pela estruturação e pelo direcionamento do conteúdo representacional e mais frequente e mais prontamente evocados e estáveis. Segundo Abric (2000) o núcleo dentro da representação é o elemento mais resistente à mudança. Se faz importante ressaltar que não podemos atribuir a centralidade de um elemento ou elementos levando em conta apenas critérios quantitativos, pois o núcleo central possui uma dimensão qualitativa, sendo esta, aquela que dá significado a representação.

Ficou evidenciado no estudo que os termos ‘*respeito*’ e ‘*acessibilidade*’ emergiram com mais frequência. Esses elementos unificam as representações sociais da inclusão. O surgimento desses termos não foi aleatório, pois eles derivam dos discursos que permeiam a sociedade e que se fazem presentes através dos meios midiáticos. Para Jodelet (2001), as representações sociais circulam nos discursos e são trazidas pelas palavras, veiculadas em imagens e mídias, cristalizadas em condutas e organizações materiais e espaciais.

A inclusão se materializa na atualidade como uma alternativa econômica viável, em seu caráter de abrangência e imposição. Na sociedade contemporânea, a inclusão vem associada a ideais de democracia, de igualdade de direitos, de autonomia, de liberdade de mercado etc., o que proclama a necessidade de todos estarem na escola (RECH, 2010).

Se olharmos para o nosso entorno, podemos encontrar discursos que se proliferam como sentidos de verdades e que proclamam a diversidade. Um exemplo disso são as seguintes expressões: “respeito à diversidade”; “respeito à diferença”; “educação para todos”; “todos devem ter acesso a educação”, entre outros. Notadamente, as palavras *respeito*, *acessibilidade*, *igualdade*, *direito*, *educação*, *amor* e *oportunidade* são reveladoras, pois trazem em seu conteúdo a própria noção de inclusão. Entre os documentos que proclamam essa noção, destacamos a Declaração dos Direitos Humanos (1948), cujo cerne traz a perspectiva da inclusão como um direito de todos.

Em seu artigo 26, a Declaração estabelece:

1. Todo ser humano tem *direito* à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será *acessível a todos*, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no

sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do *respeito pelos direitos* do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a *tolerância e a amizade* entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 1948, p.5, *grifo nosso*).

É interessante notar que essas palavras sinalizam a inclusão como um imperativo, cuja regra é “todos devem estar incluídos”. Na educação, as tendências neoliberais impõem suas regras por meio das políticas educacionais, que visam assegurar educação de todos. Para isso, criam-se novas estratégias e técnicas, na tentativa de alcançar todos os que, de alguma forma, estejam fora do alcance institucional (RECH, 2010).

Corroborando esse pensamento, Lopes e Fabris (2013, p. 7-8) enfatizam:

A inclusão, ao ocupar o status de imperativo de Estado e tornar-se uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade, passa a se inserir dentro de uma grade de inteligibilidade que promove, entre outras coisas, a ampla circulação das pessoas, os fluxos internos nos organismos de Estado, a diversidade, a diferenciação entre coisas comparáveis e visíveis, o borramento das fronteiras, o consumo, a produção cultural, a concorrência e a competição entre indivíduos, a autonomia, o empreendedorismo, a caridade e a solidariedade.

Na lógica neoliberal, existem duas grandes regras para serem operacionalizadas: manter-se em constante atividade e que todos sejam incluídos na sociedade. Para isso, a educação é uma arma necessária, pois, por meio dela, os sujeitos poderão entrar no jogo e, principalmente, permanecer nele (LOPES, 2009).

Em relação ao termo *acessibilidade*, são necessários alguns esclarecimentos quanto ao seu significado. É comum associá-la a acesso, embora tenham sentidos diferentes. Para Manzini (2008), o termo acesso traz subjacente a ideia de criar condições legais e de direitos igualitários, e acessibilidade envolve as ações cotidianas e concretas que colaboram para que as pessoas com deficiência possam se equiparar com as pessoas ditas “normais”.

Os demais termos presentes nesse quadrante - *igualdade, oportunidade, direito, amor e oportunidade* - estão inseridos na mesma lógica neoliberal. Podemos interpretá-los como oriundos das novas pautas da sociedade moderna e um objeto de luta de vários segmentos e grupos sociais. Por isso estão tão enraizados no pensamento dos sujeitos. Não estamos desmerecendo as reivindicações de direitos das minorias e os movimentos sociais que lutaram

e lutam por esses direitos. Nosso propósito é discutir sobre até que ponto esses discursos se apresentam como estratégias que visam posicionar e conduzir o pensamento neoliberal.

Ao chegarmos ao sistema periférico das representações, é importante enfatizar que, encontramos os demais elementos da representação, que são dotados de flexibilidade e preenchem algumas funções, a saber: a) formulam a representação em termos concretos e compreensíveis, ancorados na realidade imediata; b) adaptam a representação às mudanças do contexto, integrando elementos novos; c) permitem modulações individuais relacionadas à história de vida de cada sujeito; d) como é um esquema, impulsionam o funcionamento da representação como guia para leitura da representação; e) protegem o núcleo central, absorvendo e reinterpretando as mudanças nas situações concretas (ABRIC, 2000).

No segundo quadrante, ou primeira periferia, encontram-se as evocações que tiveram uma frequência considerável ($F > 14$), porém uma ordem média de evocação, não tão prontamente evocadas. No entanto, apesar de não serem constitutivas do núcleo central, são relevantes, pois são complementares a ele e orientam as práticas sociais (ABRIC, 1998; SÁ, 1996). Nesse quadrante, aparecem evocações como “Aceitação”, “Diversidade”, “Sociedade”, “Participação”, “Preconceito”, “Deficiência” e “Escola”, que, advindas do sistema periférico, sustentam o núcleo central, pois fazem parte do seu cotidiano. Nesse quadrante, encontramos a representação da inclusão atrelada à *aceitação*, que exige um olhar sobre o *diverso*. Essa diversidade requer da sociedade novas posturas e reclama a *participação* de todos no espaço educacional. Observamos, ainda, elementos representativos que associam a inclusão a *preconceito*, *deficiência* e *escola*.

É importante ressaltar que os movimentos que visam à emergência da inclusão se consolidam por meio de táticas e de técnicas que buscam sensibilizar a população para esse fim. Segundo Menezes (2011), é através da sensibilização para a inclusão que elementos como participação e acesso de todos são compreendidos e executados.

Ao associar inclusão a *preconceito*, os discentes expressaram uma realidade que se configura abertamente no contexto educativo. Convém lembrar que o preconceito se configura como uma atitude interna ou externa em relação a determinado objeto. Sobre o preconceito, Crochík et al (2013), nos alertam sobre três formas distintas em que se apresenta: “a que se relaciona diretamente contra os alvos; a que, aparentemente, é favorável aos seus alvos, mas deseja sua eliminação; e a que se revela por meio de uma aparente indiferença”. Independentemente do tipo, eles estão presentes em todas as esferas da sociedade e coexistem de maneira separada ou conjunta.

A emergência de o termo *deficiência* ser associado à inclusão já era esperado por nós, e embora o estudo não tenha sido direcionado a pessoas com deficiência, involuntariamente, essa associação está presente no imaginário coletivo dos sujeitos. Para Jodelet (2001, p. 32), “[...] há representações que cabem em nós como uma luva ou que atravessam os indivíduos: as impostas pela ideologia dominante e as que estão ligadas a uma condição definida no seio da estrutura social”. Dessa forma, é possível entender a prevalência da palavra *deficiência* associada ao sentido da inclusão.

Reiteramos que a palavra *deficiência* é citada com frequência, principalmente em documentos que orientam as políticas públicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para a educação especial:

Esses movimentos evidenciam grande impulso desde a década de 90 no que se refere à colocação de alunos com deficiência na rede regular de ensino e têm avançado aceleradamente em alguns países desenvolvidos, constatando-se que a inclusão bem-sucedida desses educandos requer um sistema educacional diferente do atualmente disponível. Implicam a inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades. (BRASIL - PCN – Adaptações Curriculares, 1998, p. 17)

Nesse recorte, podemos contemplar a racionalidade inerente ao processo inclusivo, que vai além dos sujeitos com deficiência. Para que isso aconteça, é preciso que todos os que estão fora do ambiente educacional sejam incluídos. Tais considerações abrem espaço para reflexões sobre o papel das políticas públicas inclusivas e, principalmente, sobre a função dos professores nesse processo.

O elemento *escola* divide o mesmo quadrante com os demais elementos da primeira periferia, o que dá sentido à representação social, pois a escola é uma construção social e tem sido chamada para atender ao projeto educacional iluminista, que visa formar um sujeito autônomo e livre. Para Veiga-Neto (2003, p. 108), “[...] bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou – e continua funcionando – como uma grande fábrica”.

A comparação entre a escola e o modelo fabril não é equivocada, e as práticas educativas demonstram essa proximidade. Fazendo uma analogia entre a escola e a fábrica, retomamos, mesmo com brevidade, o pensamento de Foucault (2008), que, ao analisar e comparar instituições, quartéis, fábricas, prisões, hospitais psiquiátricos e escolas, encontra semelhança em sua organização espacial. Uma demonstração disso são os horários e as hierarquias presentes

nesses espaços, todos agindo com o objetivo de prescrever os comportamentos humanos. Para Foucault (2008, p. 121),

a minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão, em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito.

É possível perceber a forte semelhança entre a indústria do Século XIX e a do XX e a escola, especialmente quando esta última exige a execução de atividades rotineiras e repetitivas. Os corpos são fixados em seus postos de trabalho, são controlados nos mínimos detalhes e submetidos a ordens e a regulamentos. A fábrica e a escola funcionavam de modo semelhante, pois ambas se baseavam na vigilância hierárquica, no exame e nas sanções normalizadoras.

No quadrante inferior direito, segunda periferia, encontram-se as palavras que tiveram menor frequência e alta ordem de evocação. Nessa zona, destacam-se palavras como ‘interação’, ‘solidariedade’, ‘social’, ‘acolhimento’, ‘liberdade’, ‘humanidade’, ‘valorização’, ‘ajuda’, entre outras.

Esses elementos reforçam a ideia do núcleo central e apontam para a imagem que os alunos têm da inclusão. Observamos, mais uma vez, a confluência entre os termos evocados, o que condiz com discursos enredados pela sociedade. Nesse sentido, compreendemos que as práticas discursivas não são somente um modo de fabricar discursos, mas também corporificadas em um conjunto de técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e difusão, nas mais diversas formas pedagógicas que se impõem e as mantêm (FOUCAULT, 1997).

Já a zona de contraste (ABRIC, 2000), representa os elementos mais periféricos da representação e que são adaptados ao contexto imediato, às experiências individuais e às diferenças grupais. Aqui aparecem evocações como ‘autonomia’, ‘socialização’, ‘integração’, ‘união’, ‘equidade’, ‘acolher’, ‘incluir’, ‘necessidade’, ‘compreensão’, ‘respeitar’, ‘inclusão social’, entre outras. É importante referir que, embora os conteúdos dessa zona sejam bastante heterogêneos e instáveis, são elementos prontamente evocados pelos participantes, ou seja, conteúdos representacionais que os participantes consideram importantes.

Na zona de contraste, a palavra *autonomia* - com 13 evocações - é vista como um elemento intermediário da representação social. Nesse sentido, esse componente nos leva a compreender as angústias que cercam a profissionalização docente, o que nos aponta para a

necessidade de uma formação de professores que possa refletir sua própria prática como instrumento empregado para desenvolver o pensamento e a ação.

Outro elemento que merece nossa reflexão é a presença da palavra *socialização*, que representa uma visão de inclusão reducionista, que só impõe a inserção do outro no espaço social sem levar em conta suas potencialidades. É necessário ter cuidado, assim como diz Acorsi (2010), para não reduzirmos a inclusão a um desprezioso processo de socialização, pois, se assim fizermos, estaremos negando a igualdade de direitos, de permanência e, principalmente, de aprendizagem aos sujeitos da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, os resultados apontados neste estudo indicam a que a representação social de inclusão é centralizada pelos elementos: *respeito, acessibilidade, igualdade e direito*.

Assim, as representações dos discentes sobre a inclusão estão ancoradas na ideia de direitos e deveres que sustenta o ideal de universalidade e igualdade, proclamado pelo discurso político neoliberal. É interessante, então, perceber as correlações entre as representações sociais sobre a inclusão e os discursos fabricados pela mídia que reforçam o senso comum da própria inclusão.

Nessa direção, é mister refletir sobre a estrutura representacional da inclusão. O núcleo central é enfatizado como o centro da organização das representações sociais, no qual se condensam e se consolidam as representações da realidade. Assim, para que possamos entender os significados que se centram e se concentram no núcleo central, assim como os elementos da periferia que os complementam, voltamos à noção de representação como o “produto e o processo de atividade mental pela qual um indivíduo ou grupo reconstituem o real com que se confrontam e lhe atribuem uma significação específica” (SÁ, 1996, p. 54).

Nesse sentido, podemos compreender que as representações sociais da inclusão são elaboradas de acordo com a maneira como os indivíduos adquirem seu conhecimento, influenciados pela quantidade expressiva de informações, valores e crenças que são acrescidas a esse conhecimento. Os alunos chegam ao curso carregados de representações sociais sobre a inclusão, que advêm de seu contexto social. Essas representações são reforçadas pelos discursos presentes no meio acadêmico, o que contribui para que essas representações sejam ancoradas e sedimentadas.

Nesse sentido, vale salientar alguns elementos que atravessam a estrutura curricular do curso, iniciativas que observamos no decorrer desse estudo, embora as diferenças sejam

constantemente lembradas e proclamadas pelos discursos oficiais e pela mídia, só servem como alvo para identificar os sujeitos, a fim de que possam ser controlados, regulados e aceitos pela sociedade. Para isso, continua prevalecendo uma formação de professores em que o conhecimento é tomado de forma única e descontextualizado da realidade. Por essa razão, não são estranhos os resultados obtidos sobre como docentes e discentes concebem a representação social da inclusão.

Apesar dos achados salientados, é preciso mencionar as limitações deste estudo. Como apenas um pequeno recorte da realidade, os dados não podem ser generalizados, e a amostra foi relativamente pequena, porque correspondeu a alguns períodos do curso.

Dessa forma, acreditamos que a temática ora apresentada carece de novos estudos, principalmente sobre a formação de professores, pois, embora os discursos inclusivos usem e abusem de narrativas progressistas e revolucionárias, embora as práticas continuem as mesmas. É preciso construir uma visão mais crítica da inclusão. E como estamos falando de um campo carregado de conflitos e de tensões, é preciso problematizá-la para que os discursos dominantes possam ser desvelados.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**, 2. ed. Goiânia: AB, 2000, p. 27-38.

ACORSI, R. Inclusão: (im)possibilidades para a educação. In: LOPES, M. C.; FABRIS, E. H.(Orgs.). **Aprendizagem & inclusão: implicações curriculares**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 177-193.

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

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 ago. 2012.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

_____. **Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Brasília: CORDE, 1999.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares:** estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROCHIK, J. L. et al. **Inclusão e discriminação na educação escolar.** Campinas - SP: Editora Alínea, 2013

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

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 39 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001, p. 17-41.

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

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

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

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

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigação em Psicologia Social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

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

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Eli. T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.) **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2013, p. 25-44.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/>>. Acesso em: 16 de jun.de 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo, **Foucault & a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VERGÈS, P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. **Bulletin de Psychologie**, 45, 1992, p. 203-209.

WAGNER, M. B.; MOTTA, V. T.; DORNELLES, C. C. **SPSS passo a passo**: Statistical Package for the Social Sciences. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.