

ENTRE O IDEAL E O REAL: UM ESTUDO DO CAMPO SEMÂNTICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Danielle Oliveira da Nóbrega (UFRN)

danielle.nobrega@ig.com.br

Maria do Rosário de Fátima de Carvalho (UFRN)

carvalho@digi.com

GT 12 - Educação e Políticas de Inclusão Social

(INTRODUÇÃO) A inclusão, nos dias atuais, tornou-se assunto recorrente e obrigatório nos fóruns de discussão sobre educação. A idéia de inclusão e seus termos popularizaram-se de tal modo que se tornaram discurso circulante. É comum comentar e propagar seus princípios e sua importância. Incluir é palavra de ordem, sublinhada pelo Poder Público, por movimentos civis, pela mídia e no próprio cotidiano das pessoas. Impulsionada por essas instâncias, a inclusão impõe-se às escolas regulares como uma forma de “redenção” para os alunos que se encontram excluídos do sistema educacional, em específico para aqueles que são portadores de necessidades especiais. A regra é recebê-los em classes regulares para que sejam “incluídos”, para que a escola possa ser considerada uma instituição que pratica “educação inclusiva”.

A necessidade de educação inclusiva está presente nas instituições escolares, assim como nos meios de comunicação e no dia-a-dia de todos, sob a forma de normas, determinações, metodologias e práticas. Os significados da inclusão são construídos e circulam nesses espaços, nos quais concorrem e interagem saberes teóricos e práticos, normatizados e decorrentes das experiências cotidianas.

Ante a popularização da educação inclusiva, conhecer os sentidos a ela atribuídos é fundamental para apreender como os educadores atuantes nesse processo vêm realizando suas práticas e como o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais no sistema educacional regular vem se configurando. Portanto, o objeto em análise neste texto são as representações sociais dos educadores que trabalham com alunos portadores de deficiência, em classes regulares e especiais, sobre a educação inclusiva. O cerne da questão não se situa na discussão sobre a pertinência da educação inclusiva, mas na necessidade de elucidar que sentidos estão sendo a ela atribuídos. Essa reflexão pode contribuir para a sistematização da formação docente nesse campo, na medida em que tratará de aspectos da experiência docente, como suas dificuldades, dúvidas, limitações, concepções, que devem ser revistas e discutidas.

Enquanto prática educativa, a inclusão é algo recente em nossa sociedade. A educação de indivíduos portadores de necessidades especiais baseou-se, ao longo de décadas, em diferentes modelos que acompanharam as diversas épocas da sociedade, orientando-se pelas idéias de cada uma. Os mesmos foram substituindo-se gradualmente até o advento do modelo atual, a educação inclusiva. Na primeira metade do século XX, a educação especial era distinta do ensino regular. Acreditava-se que a educação de pessoas deficientes deveria ser realizada em escolas e classes especiais, separadas daquelas regulares. Havia, assim, dois sistemas diversos, com pressupostos político-educacionais e práticas pedagógicas diferentes um do outro: o regular e o especial. Este último tinha o modelo médico-psicológico tradicional como referência. O problema era considerado de modo individual, como algo essencialmente da criança, bem como a ênfase residia na doença ou seqüelas. Esse modelo recebeu várias críticas, especialmente quanto ao fato de que não atendia, de forma geral, às

necessidades reais do aluno portador de deficiência. Entretanto, deve-se admitir que, dependendo da circunstância, o atendimento especializado pode ser importante.

[...] gradativamente, está se reconhecendo a importância de uma fusão dos dois sistemas, formando um sistema único, porém capaz de atender às necessidades dos educandos, que deixe de lado atitudes segregacionistas para com aqueles que aparentemente não aprendem como os outros. Tais atitudes, na realidade, só conduziam à negação da função precípua da escola: **ensinar** (Martins, 1997b, p. 24).

Analisando a legislação brasileira até a década de 70, percebe-se que quase nada diz respeito diretamente ao deficiente. Somente a partir dessa década, partidos políticos de oposição e diversos segmentos da sociedade (aí incluídos os de defesa dos portadores de deficiência) buscavam a recuperação do Estado de Direito, da cidadania e da democracia. Assiste-se, então, a significativas modificações nesse âmbito, que foram impulsionadas pelos movimentos civis de defesa dos direitos humanos, dentre eles, especificamente, os de defesa dos direitos dos portadores de deficiência. É também nesse período que se criam diversas entidades de/e para deficientes, o que incitou o processo de mudança da visão sobre deficiente, em que a sociedade começou a reconhecê-lo como cidadão, que possui os mesmos direitos que qualquer pessoa. Tais acontecimentos contribuíram para o empreendimento de transformações nas políticas de atendimento às pessoas portadoras de deficiência. Também possibilitaram a diminuição do estigma e questionamento de noções preconcebidas.

Segundo Werneck (1993), o conceito de inclusão começou a ser construído em 1981, denominado pela Organização das Nações Unidas (ONU) “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” (AIPD) e cujo lema era “Participação Plena e Igualdade”. Também em 1981, o Governo brasileiro cria a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, através do Decreto nº 84.914. A Comissão desenvolveu o Plano de Ação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes para ser executado ao longo da década de 80. Tal plano previa: conscientização, prevenção, educação especial, reabilitação, capacitação profissional e acesso ao trabalho, remoção de barreiras arquitetônicas e legislação. Foram realizadas discussões sobre o que seria necessário para que pessoas com deficiência pudessem, de fato, ter uma participação plena e com igualdade de oportunidades. Defendia-se que o foco não estava em adaptar as pessoas à sociedade, ao contrário, dever-se-ia adaptar a sociedade às pessoas.

No período subsequente, instalou-se a Década das Nações Unidas para Pessoas Portadoras de Deficiência (1983-1992), na qual consolidaram-se os princípios políticos, éticos e filosóficos que orientaram o processo de inclusão. A UNESCO, na Declaração de Salamanca (1994), inscreveu o conceito de inclusão no campo da educação comum. De acordo com este documento, o princípio da inclusão reside no

[...] reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à ‘escola para todos’ – um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apóie a aprendizagem e responda às necessidades individuais (p. III).

Naquela declaração, ressalta-se, ainda, que a escola deve ser um espaço de aceitação e reconhecimento das diferenças, em que estão incluídos todos os alunos e se trabalha necessidades individuais. Estas idéias começaram-se a difundir-se no Brasil na década de 90, com a divulgação dos princípios da Declaração de Salamanca e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, de 20 de

dezembro de 1996. A referida Lei define educação especial, bem como regulamenta sua prática.

Capítulo V: Da Educação Especial

Art. 58. [...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Nos dias de hoje, constata-se que a concepção de educação especial modificou-se, aproximando-se da de educação inclusiva. Evidencia-se o sentido do termo “especial” utilizado na Lei, relacionado a uma educação voltada para alunos com necessidades especiais, não isolada da comunidade, mas sim com o intuito de inclusão, ocorrendo sempre que possível, na escola regular. Isto é, quando se fala em educação especial, remete-se a uma educação que visa à inclusão, realizada preferencialmente em escolas regulares, tendo como meta, além da própria educação em si, a diminuição da discriminação.

Ao situar o movimento de educação inclusiva no Estado do Rio Grande do Norte nos últimos anos, o que se observa é uma expansão gradativa de uma proposta de educação inclusiva em classes regulares na rede estadual de ensino, bem como sua implantação na rede municipal da cidade de Natal/RN. Como Martins (1997b) assinala, desde os anos 80, essa proposta de atenção já ocorria em algumas escolas privadas de Natal, especialmente devido à pressão dos pais e familiares que refutavam os tipos de ensino existentes para portadores de deficiência. No princípio, o referido atendimento dirigia-se somente aos portadores da síndrome de Down, mas, com o tempo, ele foi sendo ampliado para outros campos. Contudo, frisa-se que ainda são poucas as escolas particulares que trabalham com educação inclusiva.

A Resolução nº 01/96, do Conselho Estadual de Educação, assegura ao portador de necessidades especiais acesso ao ensino regular em qualquer instituição pública ou privada que integre o sistema escolar do Estado. A Lei Orgânica do Município de Natal garante a matrícula em escola regular, preferencialmente próxima à residência do aluno. Verifica-se, assim, uma iniciativa das Secretarias Estadual e Municipal de Educação em proporcionar acompanhamento técnico, mas ainda são necessários maiores investimentos na capacitação dos docentes e dos técnicos e em sua formação continuada, bem como melhoria dos recursos didáticos e pedagógicos, retirada das barreiras arquitetônicas nas escolas, organização de um trabalho com os pais dos alunos para diminuir as idéias preconceituosas, entre outras ações.

Outro aspecto que se deve sublinhar é o fato de que o movimento de inclusão não se reduz à defesa dos direitos dos portadores de necessidades especiais, seu objetivo maior é buscar uma sociedade para todos. Assim, sua prática

[...] repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação (Sasaki, 1997, p. 42).

Considera-se característica fundamental da educação inclusiva o respeito às diferenças entre os sujeitos atuantes no processo educacional. Com base nos princípios supracitados, define-se educação inclusiva como o fornecimento de oportunidades educacionais equitativas a todos os estudantes, incluindo aqueles portadores de deficiência, com a finalidade de prepará-los para uma vida produtiva como membros plenos da sociedade. No processo de inclusão, portanto, a escola precisa adequar-se aos seus alunos, com a finalidade maior de inseri-los na sociedade, reivindicando, em parceria com os mesmos, sua cidadania.

Tal processo de inclusão exige a construção de novas atitudes e práticas. Afinal, incluir não se resume a colocar o aluno em sala de aula regular, sem que haja uma preparação para tanto, mas implica em oferecer uma educação diferenciada, com recursos pedagógicos e metodologias específicas. Segundo Sasaki (1997), para se obter as mudanças desejadas, a escola deve buscar:

- Sensibilização e treinamento dos recursos humanos da escola (todos os funcionários de todos os níveis).
- Reorganização dos recursos materiais e físicos da escola.
- Preparar a comunidade para incluir nela o futuro trabalhador.
- Sensibilização das empresas, entidades e órgãos da comunidade, através de palestras, exposições, visitas e outros eventos.
- Sensibilização de pais de alunos (deficientes e não-deficientes) para um papel mais ativo em prol de uma escola inclusiva e de uma sociedade inclusiva. (Sasaki, 1997, p. 117)

Tratar de inclusão significa questionar conceitos, posturas e práticas educacionais instituídas. Significa rever as formas de se relacionar com o outro, que é diferente, que possui necessidades e possibilidades diferentes. Significa, enfim, respeitar a singularidade humana. A educação inclusiva não é apenas um modismo, ou um novo programa educacional. Ela se configura como um desafio, que se impõe à sociedade, ao Estado, às escolas, ao professor, à família... a todos os cidadãos.

De fato, a escola é o locus onde se evidencia o processo de educação inclusiva, do qual são protagonistas todos aqueles que atuam na escola, sejam técnicos ou professores. Pode-se, portanto, chamá-los de educadores, pois todos, em suas práticas diárias, interagem com os alunos, dando o compasso do processo. O educador desempenha um papel fundamental na inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais, o que demanda reflexões sobre sua posição neste arranjo social, onde o foco deve ser o aluno, seus interesses e possibilidades, a partir do que são definidos os recursos e atividades a serem utilizados. Por conseguinte, torna-se imperativo a capacitação dos técnicos e docentes, além de constantes avaliações e reflexões sobre suas práticas pedagógicas. Esta dimensão inclusiva envolve um processo de preparação do educador, que considera as diferenças e as dificuldades dos alunos na aprendizagem escolar como fontes de conhecimento sobre como ensinar e como aperfeiçoar as condições de trabalho nas salas de aula (Brasil, 1995, p.17).

Martins (1997), defende que o principal papel que o professor deve desempenhar numa sala de aula regular é o de

[...] criar condições para que os alunos se sintam encorajados a - de acordo com o seu nível e ritmo próprios - buscar soluções para determinadas situações-problema, enfim, para que evoluam também intelectualmente. Cada professor deve procurar conhecer os alunos individualmente [...], mas também ser instrumentalizado para melhorar a sua prática pedagógica, ou seja, para ser capaz de organizar o ensino e o currículo de forma a dar respostas adequadas às necessidades de cada aluno, assim como para avaliar como vem se processando a aprendizagem na sala de aula regular. [...] (Martins, 1997, p. 443-444).

Entretanto, é importante ponderar que, em seu trabalho diário, o educador depara-se com diversos obstáculos. Dentre tais obstáculos, pode-se citar a diversidade das turmas, a falta de recursos pedagógicos e didáticos, dificuldade de formação nessa área, falta de supervisão técnica e etc. Além disso, um outro elemento que dificulta suas atividades cotidianas são as idéias preconceituosas, as representações estigmatizadas referentes ao aluno portador de deficiência. Estas concepções – na maior parte das vezes, implícitas e veladas – conduzem a atitudes e ações discriminatórias e errôneas, tanto por parte do professor, quanto dos alunos e de outros profissionais na escola. Assim, acaba-se por limitar e estigmatizar ainda mais o educando deficiente. Por isso, é importante constatar as percepções e idéias que se tem acerca da deficiência, pois os sentidos a ela atribuídos estão relacionados diretamente com a maneira como se agirá com os mesmos.

Dentre as pesquisas que caminham na busca dos sentidos que envolvem o tema da deficiência, está a de Cordeiro (1997) que estudou as representações sociais acerca dos portadores de deficiência mental elaboradas por suas mães. Neste trabalho, revelou-se que a representação que a mãe possui do filho portador de deficiência articula-se, invariavelmente, à representação de si. Desta forma, os sucessos e fracassos do filho são vistos como dela. A escola surge como um local em que serão encontradas soluções para seus problemas, um espaço de normalização e “salvação” da criança.

Martins (2002) realizou uma ampla pesquisa sobre a percepção dos educadores – aí incluídos professores, técnicos e pais – sobre a inclusão escolar em Natal, do portador de Síndrome de Down. Este estudo, cujo método escolhido foi o estudo de caso, traz importantes contribuições para a compreensão do processo de educação inclusiva, na medida em que revela diversas percepções dos educadores que lidam diariamente com o tema. A autora constata que a inclusão escolar dos alunos com deficiência ainda não é um conceito muito claro para os educadores. De fato, estamos vivendo um período de transição de modelos educacionais: de um modelo que previa um atendimento isolado, em classes ou escolas especiais, para um outro, cuja proposta básica é o atendimento integral, em salas regulares. Dentre as percepções encontradas, destacamos: a diversidade de reações frente aos portadores de síndrome de Down, que, em geral, no início são de medo, angústia quanto ao trabalho em si. Porém, devido à convivência com as crianças e às orientações recebidas, as reações vão se transformando, surge uma certa naturalidade e interesse, além do respeito pelas condições individuais dos alunos. Enfim, estes alunos passam a ser vistos simplesmente como crianças. O processo inclusivo, de maneira geral, é percebido de modo positivo, pois desafia a escola e seus agentes a aprofundar conhecimentos, trazendo um maior desenvolvimento de práticas pedagógicas. Também se considera, especialmente nas escolas privadas, que a inclusão traz benefícios importantes para as crianças com síndrome de Down, pois oferecem melhores condições para seu desenvolvimento, a partir do contato com as crianças ditas normais, em um ambiente escolar visto como mais estimulante. Vale ressaltar que se acredita que esse contato também beneficia as demais crianças. Outro ponto bastante discutido trata da necessidade de aperfeiçoamento da escola e da formação dos educadores para atuarem em escolas inclusivas. Ainda, é fundamental, segundo os sujeitos, o assessoramento especializado ao professor e à equipe escolar ao longo de todo processo (MARTINS, 2002). Esta pesquisa oferece uma excelente visão geral das percepções dos educadores sobre a inclusão escolar dos alunos com síndrome de Down. O método de estudo de caso evidencia traços e características gerais da população.

O campo de estudo da educação inclusiva é bastante amplo, ainda há muitas questões a serem elucidadas. A realização de pesquisas sobre o tema é fundamental para traçar estratégias para seu desenvolvimento e efetiva ação. O presente texto decorre de uma análise acerca das representações sociais dos educadores sobre educação inclusiva. A relevância dessa pesquisa reside na idéia de que as representações sociais de educação

inclusiva, construídas pelos educadores relacionam-se diretamente com sua prática cotidiana, orientando suas ações e interações, influenciando assim os rumos do processo de inclusão.

Andrade (2003), em seu estudo sobre as representações sociais do processo de ensino-aprendizagem por professores do ensino fundamental, corrobora com a proposição de que as representações sociais orientam condutas. A autora destaca as implicações do reconhecimento das representações do processo de ensino-aprendizagem para as políticas de formação. Com base na teoria das representações sociais, defende que a formação continuada explicita um maior conflito entre a prática instituída e a teoria. Tal conflito permite a objetivação que, por sua vez, possibilita integrar novas teorias a um conjunto conceptual já existente e a amarração proporciona sua transformação para uso imediato. Assim, ao apropriar-se das informações recebidas em cursos de formação e capacitação

[...] os professores reconstróem estas informações a partir de conhecimentos prévios, decompondo os novos conhecimentos e os reorganizando de forma a torná-los possíveis de ser incorporados ao seu referencial (Andrade, 2003, p. 86).

Essa reconstrução empreendida pelos docentes é aplicada em sua prática pedagógica. Assim, se as representações sociais construídas nesse processo orientam as condutas dos docentes, torna-se fundamental reconhecê-las. Portando, estudar as representações sociais da educação inclusiva para os educadores pode contribuir no próprio processo de implantação do modelo de inclusão. A educação inclusiva não ocorre apenas com legislação, determinações e programas advindos do Estado. É na escola de modo geral e, em específico, na sala de aula que ela de fato acontece. É na prática diária que se destacarão sua dinâmica, lacunas, acertos e equívocos, expectativas, ansiedades, medos, mistificações. Enfim, é na relação que o educador estabelece entre seus conhecimentos teóricos e práticos, além daqueles oriundos de seu universo simbólico, e tendo como palco a escola, que vai se delineando o processo de inclusão.

Representação é um termo polissêmico que articula diversas áreas e assinala uma ampla gama de fenômenos e processos. Pode-se elencar as mais variadas definições de representação social nos campos das ciências humanas e sociais.

Segundo Moscovici (1969), representação social é um

sistema de valores, de noções e de práticas tendo uma dupla tendência: antes de tudo, instaurar uma ordem que permite aos indivíduos a possibilidade de se orientar no meio-ambiente social, material e de o dominar. Em seguida, de assegurar a comunicação entre os membros de uma comunidade propondo-lhes um código para as suas trocas e um código para nomear e classificar de maneira unívoca as partes do seu mundo, de sua história individual e coletiva (Moscovici, 1969, p. 11).

Uma acepção amplamente utilizada e pertinente ao nosso objeto é a de Jodelet (1989, p. 36) que a define como

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma orientação prática e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Dessa forma, a representação social é uma forma de saber prático, elaborada no contexto de interações sociais, que funciona como uma forma de ver o mundo que os sujeitos sociais utilizam para orientarem-se neste mundo. Outra concepção que pode contribuir no presente estudo é a de Abric (1998), que considera que as representações sociais constituem-se num sistema de pré-decodificação, visto que geram antecipações e expectativas, funcionando como um sistema de interpretação da realidade. Isto significa que elas não são um mero reflexo da realidade, mas transcendem esta suposição. De fato, a realidade é reconstituída no contexto de inter-relações mediadas pelas representações sociais. Esse sistema de interpretação norteia as interações entre os indivíduos e seu meio físico e social:

A representação social é, ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental, através da qual o indivíduo ou um grupo reconstitui a realidade com a qual ele se confronta e para qual ele atribui um significado específico (Abric, 1998, p. 64).

Analisando o universo das representações sociais, Moscovici (1978) afirma que estas possuem três dimensões que estão articuladas entre si: a informação, a atitude, o campo de representação ou imagem. A informação refere-se à quantidade de informações e à organização dos conhecimentos que um determinado grupo possui acerca de um objeto social. A atitude trata da orientação (positiva ou negativa) em relação ao objeto representacional. E o campo de representação ou imagem indica o conteúdo concreto e limitado de um aspecto do objeto de representação. O trabalho com tais dimensões é pertinente ao estudo em foco, pois permite obter uma visão global dos conteúdos e sentidos da representação social de educação inclusiva.

(METODOLOGIA) O presente texto baseia-se nos resultados da primeira etapa desse estudo que investiga representações sociais de educação inclusiva. A finalidade desta primeira fase foi levantar o campo semântico da referida representação, para o que se empregou o procedimento de livre associação de idéias, a partir de uma questão geradora. Tal procedimento para pesquisa em representações sociais foi proposto por Abric (1989), com a técnica da ‘Associação Livre de Palavras’, e baseia-se em princípio da psicanálise, permitindo o mapeamento semântico em torno do tema. Essa técnica é pertinente, pois funciona como meio de acesso ao campo das representações, possibilitando levantar elementos da representação que contribuirão para o segundo momento do estudo aqui delineado.

A coleta dos dados foi realizada na cidade de Natal, da qual participaram 30 sujeitos de ambos os sexos, educadores de escolas especiais, aos quais foi solicitado que expressassem de forma livre o que se passava em suas mentes à audição da palavra-estímulo “educação inclusiva”.

A seleção dos sujeitos baseia-se na recomendação de Moscovici (1978), que ressalta a necessidade de trabalhar com sujeitos que possuem vínculos específicos com o objeto em foco no estudo das representações sociais. Assim sendo, as representações sociais têm origem nas relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o objeto, de acordo com os papéis que desempenham, enquanto atores, no meio social.

(RESULTADOS) A Associação Livre de Palavras permitiu a organização dos componentes do campo semântico das representações sociais de educação inclusiva em quatro categorias.

Campo 1 – igualdade, integração, inclusão, participação, cooperação, aceitação de diferença, alunos interagindo, oportunidade de conviver com o diferente, cidadania;

Campo 2 – distante da realidade, faz-de-conta, não existe, não consegue, deixa a desejar, razoável, não concordo;

Campo 3 – amor, doação, acolhimento, respeito pelas diferenças;

Campo 4 – pré-requisitos, precisa preparação, compromisso, perseverança, processo longo, dificuldade, alunos separados, falta de preparação.

A partir da organização acima, pode-se depreender que o campo 1 lida com o conceito de educação inclusiva. O campo 2 contém juízos de valor sobre educação inclusiva, retratada como utopia. Já o campo 3 elenca os sentimentos referentes à educação inclusiva/ao incluído. E o campo 4 aponta as condições reais nas quais o processo de educação inclusiva se desenvolve.

Observa-se que as categorias formadas estão vinculadas às três dimensões descritas por Moscovici que configuram as representações sociais. O campo 1 liga-se à **informação**, que se constitui como um conjunto de conhecimentos sobre a representação, tais conhecimentos circulam nos espaços sociais através de fontes oficiais e informais. O campo 2 remete às **atitudes** sobre a educação inclusiva, os sentimentos positivos. E os campos 2 e 4 enfocam o **campo de representação**, no qual a imagem que se desenha abarca elementos das condições reais da educação inclusiva, bem como os pré-requisitos necessários para que ela ocorra.

(CONSIDERAÇÕES FINAIS) Primeiramente, deve-se sublinhar que as análises realizadas até o presente momento não permitem concluir sobre as representações em tela, posto que estão fundamentadas apenas na exploração do campo semântico, uma das fontes de dados que contribuirão para a pesquisa em seu todo.

Observa-se, com a análise atual, que a organização do campo semântico evidenciou neste estudo as três dimensões das representações (informação, atitude e campo de representação ou imagem) propostas por Moscovici. Nas análises posteriores se buscará o aprofundamento de tais dimensões, o que contribuirá para a compreensão do conteúdo e estrutura da Representação Social objeto deste estudo.

Observa-se ainda que está presente a idéia de educação inclusiva enquanto ‘participação’ ‘integração’ e ‘aceitação de diferenças’, bem como se destacam os sentimentos envolvidos e necessários ao processo de educação inclusiva, dentre os quais, ‘amor’, ‘doação’ e ‘respeito’. Tais constatações demonstram que é invariante entre estes educadores o mote da educação inclusiva: a necessidade de trazer o aluno portador de deficiência para o ensino regular. Essa exigência, que está explicitada no início do presente artigo pela revisão de normas, leis e regulamentações acerca do tema, também faz parte do discurso circulante, o que é valorizado e esperado. Contudo, também são apontadas por alguns as ‘dificuldades’ desse processo, pois, apesar das regulamentações que exigem a inclusão, a prática vem revelando a estes educadores que, ‘sem preparação’ e ‘compromisso’ a educação inclusiva ‘deixa a desejar’. Os educadores indicam a necessidade de preparação de professores e da escola como um todo para o desenvolvimento do processo, o que corrobora com Martins (1997) e Sasaki (1997). Outros, diante do que verificam em seu cotidiano, não acreditam na possibilidade da inclusão, colocando-a no patamar do ‘faz-de-conta’, da utopia.

Os elementos do campo semântico ora identificado são fundamentais para a continuidade da pesquisa. Sua exploração é pertinente para a compreensão dos significados que estruturam e sustentam as representações sociais de educação inclusiva. Com o prosseguimento do trabalho, pretende-se evidenciar as representações docentes sobre o processo de educação inclusiva em Natal, subsidiando uma reflexão sobre a sistematização da formação docente neste campo de atuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: PAREDES MOREIRA, A. e D. C de Oliveira. **Estudos Interdisciplinares de Representações Sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998.

_____. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, D. (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. P.188-203.

ANDRADE, E. R. G. O Saber, o Fazer e o Saber do Fazer Docente: as representações sociais como resistência. CARVALHO, M. R. F., PASSEGGI, M. C., SOBRINHO, M. D. (org.). **Representações Sociais: teoria e pesquisa**. Coleção Mossoroense, Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-um Rosado, 2003, p. 85-100.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro**. Série Diretrizes nº 11. Brasília: Secretaria de Educação Especial (SEESP), 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca**, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2ª ed, Brasília: CORDE, 1997.

CANTER, D. V. & G. M. BREAKWELL (Eds.). **Empirical Approach to Social Representations**. Oxford: Clarendon Press, 1993.

CARVALHO, M.R.F. **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UNIVERSIDADE: múltiplas facetas de um processo psicossocial de concepção, categorização e contextualização**. Projeto de Pesquisa financiado pelo CNPq, Processo nº 300146/00-0. Natal: 2000 (em editor eletrônico)

CARVALHO, M. do R. de F. de; NOBREGA, D. O. da e DANTAS, W. S. **O que é Universidade?** Algumas explorações sobre o campo semântico de suas representações sociais, In: VI SEMINÁRIO DO CCSA: o local frente ao global. Natal: UFRN, 2000.

CARVALHO, M. R. F., PASSEGGI, M. C., SOBRINHO, M. D. (org.). **Representações Sociais: teoria e pesquisa**. Coleção Mossoroense, Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-um Rosado, 2003.

CORDEIRO, M. J. B. O (não) aprender: a evidência da anormalidade. In: MADEIRA, M. C., CARVALHO, M. R. F. (orgs). **Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: educação e representações sociais**. Natal: EDUFRN, 1997, p. 81-101. (Coleção EPEN – V.17).

EKMAN, P., FRIESEN, W. V. **Unmasking the Face**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1975.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

JANNUZZI, G. **A Luta pela Deficiência Mental no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1992.

JODELET, D. (Ed.) **Les représentations sociales: un domaine en expansion**. Paris: PUF, 1989.

MADEIRA, M. C., CARVALHO, M. R. F. (orgs). **Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: educação e representações sociais**. Natal: EDUFRN, 1997. (Coleção EPEN – V.17).

MARTINS, L. de A. R. **A inclusão escolar do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores?** Natal: EDUFRN, 2002.

_____. **Integração escolar do portador da Síndrome de Down: um estudo sobre a percepção dos educadores**. 1997. 506f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

_____. A Escola Regular Frente à Integração do Portador de Deficiência: constatações de uma análise empreendida em Natal-RN. In: MARTINS, L. A. R. (org). **Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: educação especial**. Natal: EDUFRN, 1997b, p. 23-43. (Coleção EPEN – V.14).

MARTINS, L. de A. R. **Análise da Formação do Profissional de Educação Especial, em Natal-RN, Frente às Especificidades e Necessidades do Educando Portador de Deficiência Mental**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1993.

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

_____. Préface. In: JODELET, D. **Folies et représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

_____. Préface. In: HERZLICH, C. **Santé et Maladie: analyse d'une représentation sociale**. Paris: EHESS, 1969, p. 09.

NOBREGA, D. O., DANTAS, W. S e CARVALHO, M. do R. de F. de. O que é Universidade? Algumas explorações sobre o campo semântico de suas representações sociais, In: **Educação e Compromisso**. Natal: UFRN, 2000.

RIBAS, J. B. C. **O Que São Pessoas Deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e Cultura. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 01/96**. (mimeo).

ROAZZI, A. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, n. 1, p. 1-27, 1995.

ROAZZI, A., LOUREIRO, C. e MONTEIRO, C. M. G. Problemas Psicossociais e Influências na Prática Escolar: investigações sobre vandalismo no contexto da escola pública. In: WECHSLER, S. M. (org.) **Pesquisa, Formação e Prática**. Recife: Alinea Editora, 1995.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3ª ed, Rio de Janeiro:WVA, 1997.

SHERIF, M, SHERIF, C. **Social Psychology**. New York: Harper e Row, 1969.

SILVA, O. M., apud CARMO, A. A. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos: PR., 1991.

SILVA, C. S. **Construtivismo: Representações e Práticas do Professor**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2001.

TAJFEL, H. **Human Groups and Social Categories. Studies in Social Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/USP, 1988.

WAGNER, W. Sócio-Gênese e características das representações sociais. In: PAREDES MOREIRA, A. e D. C de Oliveira. **Estudos Interdisciplinares de Representações Sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998.

WERNECK, C. **Muito Prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas com Síndrome de Down**, Rio de Janeiro: WVA, 1993.