

Representações sociais de professores sobre educação inclusiva: sujeitos, desafios e formação

Ana Paula Pacheco Moraes Maturana

UFSCar e Faculdades Integradas de Jaú

Resumo

Nos dias atuais a inclusão educacional é uma realidade presente em todo o território nacional. Sendo assim, considerando a literatura sobre a temática, a realidade e o discurso atual dos professores do ensino comum em relação aos alunos público alvo da educação especial, faz-se necessário conhecer quais as concepções e representações sociais o professor tem acerca desse alunado, pois elas fundamentam condutas e o tratamento dispensado a eles. Os objetivos da pesquisa foram de investigar e apontar representações sociais de um grupo de professores do ensino comum sobre a Educação Inclusiva e conhecer quais temáticas são apontadas por esses professores como recursos importantes de formação para atuação com alunos público alvo da educação especial. Para tal, participaram da pesquisa 26 professores que atuam no ensino comum em quatro cidades do interior do estado de São Paulo. Os resultados apontaram que as representações sociais estão relacionadas a determinadas concepções sobre esses alunos, demonstrando que uma representação social que aborde uma concepção que considera o aluno inserido historicamente e socialmente em um contexto também reflete uma escolha por formação que aborde a complexidade e a dialética da escola para todos.

Palavras-chave: educação Inclusiva; professores; representações sociais.

1 Introdução

Atualmente a inclusão educacional é uma realidade presente em todo o território nacional. Ações, práticas, instrumentos, leis, diretrizes e reformas curriculares tem voltado atenção para respaldar o ambiente escolar e o corpo docente para o recebimento de alunos público alvo da educação especial de maneira adequada. No Brasil, apesar do surgimento de um novo paradigma para a inserção desses alunos em sala de aulas regulares e seu respaldo previsto em lei, como a LDB 9394/1996 (Lei Diretrizes e Bases da Educação) e no Plano Nacional de Educação, a mudança propriamente dita ainda não se encontra traduzida em ações políticas, e por isso muitas vezes nem chegam às escolas (MENDES, 2006).

Dessa maneira, cada contexto e cada ator desse processo ficam responsáveis em reescrever uma nova história educacional para esse alunado. Contudo, deve-se ressaltar que inserir fisicamente o aluno com deficiência em escola regular não significa necessariamente

que este aluno esteja “incluído”. Portanto, a política inclusiva vai além da permanência física do aluno em sala comum, caminhando no sentido de revisão de paradigmas e concepções sobre a deficiência, exigindo transformações em todo o ambiente escolar.

Beyer (2010) aponta que a condição fundamental para a verdadeira inclusão do aluno público alvo da educação especial na escola comum é considerar que todas as crianças são únicas, em sua maneira de pensar e aprender. Logo, o ensino deve se organizar de maneira a contemplar todos os alunos em suas diversas capacidades. O autor ressalta ainda que o desafio da construção de uma escola aberta, inclusiva e com capacidade para atender alunos em situações diferenciadas depende de um conjunto de fatores, a saber: os próprios alunos, suas famílias, professores, coordenadores, funcionários e gestores escolares (BEYER, 2010). Logo, a atuação do professor é de fundamental importância para que esse processo de transformação e adaptação ocorra e por essa razão aspectos relacionados à sua formação profissional e percepções quanto ao alunado frente ao desafio da inclusão tem sido alvo de diversos trabalhos nessa área.

A pesquisa realizada por Caiado, et.al. (2009), com professores do ensino público e privado, mostra que esses afirmam que, apesar de terem formação que aborde o tema “educação especial”, seja na graduação ou em cursos de especialização, necessitam de apoio para o ensino de alunos público alvo da educação especial, uma vez que suas propostas pedagógicas encontram-se desvinculadas de um trabalho educacional que considere a diversidade desses. Outra pesquisa, de Funghetto e Marques (2008), aponta que mesmo para professores que atuam em escolas inclusivas, as representações sociais sobre o conceito de inclusão educacional perpassam pelo imaginário individual, isto é, a necessidade é inerente ao aluno, e não a todo o contexto educacional, permanecendo confusa toda a questão relacionada à inclusão.

Em estudo de Terra e Gomes (2013) com 59 professores de Minas Gerais, aproximadamente 52% dessa amostra afirmou apresentar uma formação acadêmica adequada com cursos específicos de formação para a inclusão. Mesmo assim, 85% da amostra relatou que se consideram despreparados para atuarem no processo de inclusão de alunos. A pesquisa de Leite, et al (2008) aponta que, para um amplo grupo de professores da rede municipal de cidade situada no Oeste Paulista, estudos já realizados sobre adequações e alterações curriculares de alunos público alvo da educação especial não abordam de maneira considerável práticas que amparam os profissionais da educação comum e especial após os ajustes curriculares, deixando em aberto questões referentes ao “como” trabalhar com esta

nova parcela do alunado que se encontra, agora, incluída na sala regular. Dessa forma, como aponta Freitas (2008) refletir sobre a formação docente é “imprescindível face aos desafios que convivemos na educação brasileira” (p.19).

A presente pesquisa fundamentou-se no referencial teórico das Representações Sociais do Psicólogo Social Serge Moscovici. Sendo a cognição social um processo cuja finalidade é compreender de que forma os nossos pensamentos e atitudes são afetados pelo contexto social em que cada indivíduo está inserido e de que modo influenciam o seu comportamento, pode-se afirmar que os processos de cognição social permitem tornar o estranho em conhecido, isto é, tornar familiar determinado assunto ou pensamento. Dentro destes processos, incluem-se as impressões, expectativas, atitudes e representações sociais. As representações sociais podem ser conceituadas como um conjunto de explicações, crenças e ideias, elaboradas a partir de modelos culturais e sociais que dão quadros de compreensão e interpretação do real (MOSCOVICI, 2007). Sendo assim, as Representações Sociais podem ser identificadas enquanto teorias coletivas do real, partilhadas por um grande número de pessoas pertencentes a um dado grupo social tendo como principal função transformar o desconhecido em conhecido (MOSCOVICI, 1984).

Ferreira (2010) alude ao fato de que, para a construção dessa imagem coletiva, a representação social, apoia-se nos processos de ancoragem e objetivação. O primeiro é responsável por inserir o fenômeno não familiar em uma rede de categorias e imagens familiares, de modo que ele possa ser interpretado. Já a objetivação tem como finalidade transformar o que é abstrato em algo concreto e que pode ser, assim, “tocado”, compreendido.

Sendo a escola uma organização, um ambiente de normas, valores e cultura própria, faz-se necessário investigar e conhecer as atitudes e representações de seus atores frente a algumas temáticas, como por exemplo, a educação inclusiva. Dessa forma é possível compreender esse ambiente, seu funcionamento, as práticas, comportamentos e ações de seus integrantes. Moscovici (1990) aponta para a importância de que a pesquisa educacional adote “um olhar psicossocial”, a fim de que possa ter maior impacto sobre a prática educativa (MOSCOVICI, 1990). De acordo com a psicóloga social Silvia Lane (1984b):

Uma análise concreta das representações que um indivíduo tem do mundo que o rodeia, só é possível se as considerarmos inserida num discurso bastante amplo, onde as lacunas, as contradições e, onsequentemente, a ideologia possam ser detectadas (p.36).

Desse modo, tendo em vista dados da literatura sobre a temática e considerando a realidade e o discurso atual dos professores do ensino comum em relação aos alunos público alvo da educação especial, faz-se necessário conhecer quais as concepções e representações sociais os profissionais da escola têm acerca desse alunado, pois elas fundamentam condutas e o tratamento dispensado à eles. Assim como afirmam Castro e Freitas (2008), o professor é um disseminador de ideias, um formador de opiniões. Portanto, “escutar” o professor e conhecer suas representações é necessário para entender suas ações e o tipo de ideias que esses disseminam para os alunos, família e todo o ambiente escolar.

Visto que, como apontado por Caiado, et.al. (2009) e Leite, et.al. (2008), vários recursos e formações (cursos, especializações, atualizações) são criados para abordar o tema da inclusão educacional com professores e pouca mudança é vista nas práticas docentes, conhecer essas representações sociais pode auxiliar na proposição de estratégias e intervenções verdadeiramente eficientes.

Os objetivos da presente pesquisa foram de investigar e apontar representações sociais de um grupo de professores do ensino comum sobre assuntos relacionados à Educação Inclusiva, como quem são seus sujeitos, quais as dificuldades encontradas no processo, como superá-las e conhecer quais temáticas são apontadas por esses professores como recursos importantes de formação para atuação com alunos público alvo da educação especial.

Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa descritiva. De acordo com Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. A presente pesquisa pretendeu estudar as características de um determinado grupo, no caso, uma amostra de professores do ensino comum.

Participaram da pesquisa 26 professores que atuam no ensino comum em quatro cidades do interior do estado de São Paulo. A fim de atender aos objetivos da pesquisa foram selecionados para integrar a amostra de participantes os professores da sala de aula regular que tiveram ou tem contato com alunos público alvo da educação especial, seja lecionando para eles atualmente ou em anos anteriores. Foram excluídas da análise as entrevistas que apresentaram dados incompletos, como questões sem respostas.

Utilizou-se como instrumento uma entrevista semiestruturada com questões que abrangiam os objetivos da presente pesquisa e que serão citadas mais adiante. Manzini (2004) pontua que a utilização de entrevistas em pesquisa é indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, percepções sobre objetos ou fatos ou ainda complementar informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador, lembrando-se que as informações coletadas são versões sobre os fatos ou acontecimentos. Sendo assim, a entrevista semiestruturada deve visar responder às hipóteses formuladas pela pesquisa, atendendo aos objetivos da mesma.

As entrevistas foram realizadas por duplas de alunos do primeiro ano do curso de Pedagogia de uma Faculdade do interior paulista. Os alunos tiveram orientações sobre como realizar a entrevista de maneira adequada e como preservar o sigilo de cada participante. Quanto ao local, a coleta de dados foi realizada durante o intervalo entre as aulas nas próprias escolas em que os professores lecionam.

Os dados obtidos por meio de entrevistas foram agrupados em categorias, nas quais os itens contêm conteúdos semelhantes. Foi realizada uma pré-análise e leitura analítica para categorizar os itens de acordo com a semelhança temática e textual e as regras propostas por Bardin (2011), a saber: regra da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Vale ressaltar que a pesquisa observou as exigências implicadas na Resolução 196/96 versão 2012 do CONEP, como: preservação da identidade dos participantes, esclarecimento prévio dos objetivos da pesquisa, assim como da ausência de qualquer ônus financeiro associado à participação do estudo. Com a finalidade de preservar as características que permitam a identificação dos profissionais, foram excluídos da análise dados pessoais, como nome, local de atuação (nome da escola) e cidade.

Resultados e discussão

Caracterização dos Participantes

Os dados coletados pelos alunos permitiram uma descrição mínima dos participantes, em relação ao sexo, local de atuação e nível de ensino em que atuam, a fim de preservar seu sigilo. Os dados permitiram caracterizá-los da seguinte maneira:

Dentre os participantes da presente pesquisa, um é do sexo masculino e os 25 participantes restantes do sexo feminino. Quanto ao local de atuação, 22 professores (89%) atuam em escolas públicas e quatro (11%) em instituições de ensino particulares. Em relação aos níveis de ensino, 20 professores da amostra (80%) lecionam para alunos no ensino fundamental, enquanto seis deles (20%) lecionam na educação infantil.

Entrevista

Com a finalidade de atender os objetivos dessa pesquisa, serão analisadas quatro perguntas integrantes da entrevista. As questões e as categorias de análise levantadas sobre cada questão, após pré-leitura e leitura, de acordo com semelhança temática e textual proposta por Bardin (2011) são apresentadas abaixo. São ilustradas as respostas e trechos da fala de alguns professores representativos das categorias elencadas, sendo cada categoria representada pelo número da questão de referência acompanhado de uma letra. O discurso dos professores é representado pela letra P seguida de seu número enquanto participante da pesquisa, sendo de 01 à 26.

Questão 1 - Para você, quem são os sujeitos da educação inclusiva?

1A-Deficientes.

Para sete professores (27% da amostra), os sujeitos da educação inclusiva são os alunos com deficiência física, intelectual, auditiva e visual. Suas respostas envolviam as palavras “deficientes” ou a descrição de todos os tipos de deficiências.

1B-Todos.

Seis professores (23% da amostra) apontaram que professores, pais, alunos e profissionais de apoio são sujeitos da educação inclusiva.

P24: *“Acredito que seja todos os alunos, professores e demais profissionais que estão relacionados com a escola, e também a família e a sociedade”.*

1C-Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Cinco professores (19%) responderam da seguinte maneira: P22: “*alunos com necessidades educacionais especiais*”. As respostas eram gerais e não especificavam quem seria esses alunos, ou mesmo se o professor tinha conhecimento sobre que alunos são englobados no termo.

1D-Atenção especial e/ou dificuldade.

Nessa categoria, quatro professores (15%) relataram que os sujeitos da educação inclusa são: P19: “*aqueles alunos que necessitam de cuidados e atenção especial*” ou P05: “*os alunos que apresentam qualquer tipo de dificuldade*”. Nota-se que para esse grupo a questão principal estava relacionada ao “cuidar”.

1E-Outros.

Algumas respostas não puderam ser inseridas nas categorias acima por não ser representativa dos conteúdos vistos. Assim, foram agrupadas na categoria 1E- Outros respostas relacionadas a grupos específicos de alunos. Para um professor, P1, os sujeitos são os deficientes e crianças com dificuldade de aprendizagem. Para P7 e P12 são alunos com transtornos do desenvolvimento de dificuldade de aprendizagem. Para P23 são apenas os alunos com deficiência intelectual leve.

Em relação à primeira questão nota-se que a maioria dos professores entrevistados (categorias 1A, 1C, 1D e 1E) considera que apenas o próprio aluno é sujeito da educação inclusiva. Isso vai ao encontro do que apontam concepções médico-pedagógicas da deficiência (JANUZZI, 2004), considerando apenas um lado da questão, o do aluno. Essas representações favorecem a compreensão de que a deficiência é um atributo do próprio indivíduo (OMOTE, 1996), o que acaba favorecendo uma prática estratificada, uma vez que a mudança fica focalizada na pessoa do aluno e não no processo escolar. Tais representações também foram encontradas na pesquisa de Funghetto e Marques (2008).

Apenas 23% dos professores, categoria 1B, apresenta uma representação social da inclusão como um processo que envolve todos os seus atores, alunos, pais, escola e profissionais de apoio (psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros). De acordo com Januzzi (2004) essa seria uma concepção que consideraria os dois lados da questão: a complexidade do aluno e o momento histórico e social ao qual ele pertence, considerando a educação enquanto mediação do processo de inclusão escolar.

Questão 2 - Quais as principais dificuldades enfrentadas por professores e escolas no processo de inclusão?

2A – Formação do Professor

Dentre os participantes, doze professores (46%) responderam que aspectos relacionados à formação dos professores são os principais impeditivos para o processo de inclusão. As respostas abrangiam a “falta de preparo do professor” e “ausência de capacitação”, isto é, o discurso desses entrevistados apontava que o próprio professor é o principal responsável por essa dificuldade, devendo ele próprio procurar cursos e capacitações nas temáticas em que sentir necessidade.

P06: *“Os professores precisam atualizar suas práticas e estarem convencidos de que o ensino que ministram não dá conta das diferenças de todos os alunos que frequentam suas turmas”.*

2B- Falta de Recursos e Profissionais de Apoio

Ao todo, sete professores (27% dos entrevistados) relataram que as principais dificuldades estão relacionadas à falta de recursos da escola, como ausência de profissionais de apoio, materiais especializados e adequação física, como barreiras arquitetônicas. Nota-se que neste caso a responsabilidade pelas dificuldades recai sobre o ambiente escolar como um todo, local este que necessita de reformas, tanto estruturais e físicas como no corpo de profissionais, para que o processo de inclusão realmente ocorra. A falta de contratação de profissionais de apoio, como monitores, psicólogos e fonoaudiólogos para atuarem no ambiente escolar é apontada como um empecilho a esse processo.

2C – Escola, Professor e Família

Para quatro professores (15%), as dificuldades estão na falta de capacitação do educador, apoio, entendimento, acessibilidade e apoio da família. Nota-se que esses professores consideraram no mínimo três agentes responsáveis pelas dificuldades: a escola, o professor e a família. Temos como exemplo a resposta do professor P22: *“As dificuldades estão no conhecimento de técnicas e matérias, adequação do espaço físico, profissionais qualificados para auxiliar o professor e as vezes até mesmo o apoio da família”.*

2D – Organização do Currículo e Aceitação

Três professores (11,5%) responderam que a dificuldade para adaptar o currículo e aceitar o aluno “diferente” (sic P11) são problemas enfrentados pelo professor e pela escola no processo de inclusão.

A análise das respostas demonstra que para grande parte dos professores eles próprios são os responsáveis pelas dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar. Nota-se, novamente a tendência em centrar a responsabilidade em apenas um dos atores do processo inclusivo. Focar a dificuldade do processo na figura do professor seria eximir a responsabilidade dos outros atores desse processo. A própria estrutura escolar e os dirigentes são elementos chave para que a inclusão escolar ocorra. A família, por exemplo, pode atuar enquanto facilitadora ou impeditiva desse processo (GLAT,1996). Ações políticas e diretrizes nacionais também são elementos de extrema importância e que influenciam diretamente as atitudes e ações pró-inclusão.

Questão 3 - Como superar essas dificuldades?

3A- Auxílio Externo e Inespecífico

Quatro professores (15%) responderam que apenas com o auxílio do governo e com maior repasse de verbas é possível superar as dificuldades citadas anteriormente. Por exemplo, para P04: *“As iniciativas têm que partir do governo, para que assim, como um primeiro passo, todos passem a enxergar essas situações e modifica-las o quanto antes”*.

A principal característica do grupo 3A foi deixar para órgãos e agências públicas a responsabilidade pela superação das dificuldades da inclusão, ou seja, as respostas envolviam atores inespecíficos, localizados em instituições, trazendo a sensação de argumentações amplas e de certa maneira vagas.

3B- Atuação do Professor e Escola

Onze professores (42% dos participantes) responderam que a escola deve contratar profissionais e investir na capacitação de professores e adequação do currículo. Um professor dessa categoria (P6) respondeu que para superar as dificuldades da inclusão deve-se investir no Atendimento Educacional Especializado. Ressalta-se que para esse grupo de professores o tipo de apoio vem da própria instituição de atuação.

3C- Escola e Família

Dentre os participantes, oito responderam que para superar as dificuldades desse processo deve-se contar com o apoio da própria escola e da família dos alunos. Para P20, “ *A escola deve formar monitores e professores e contar com o apoio da família*”.

3D- Nada a Fazer

Para três professores (11,5%), as dificuldades no processo de inclusão são superadas com o tempo. De acordo com P17: “*A mudança ocorre lentamente e naturalmente*”. Outro professor (P07) afirmou que sente-se de “mãos atadas”.

As respostas desse grupo remetem à desresponsabilização dos agentes escolares, no caso os próprios professores, pela inclusão escolar. Vale ressaltar que esses professores tiveram respostas enquadradas no grupo 2A na questão anterior, isto é, afirmaram que as maiores dificuldades nesse processo estão relacionadas à falta de formação dos professores. Cabe então o questionamento de que se para esses professores eles próprios são os responsáveis pelas dificuldades encontradas, por que então estão de “mãos atadas”? Mais uma vez o discurso encontra-se vago.

Questão 4 - Você acha importante que os professores das escolas comuns participem de cursos ou seminários com outros profissionais sobre o tema da inclusão?

Todos os professores responderam a presente questão de maneira afirmativa. Os participantes apontaram como principais benefícios da participação de cursos e seminários a troca de experiências e a oportunidade de novos conhecimentos.

Questão 5 - Quais assuntos você acha que deveriam ser tratados nesses cursos?

5A – Como lidar com cada deficiência

Dos participantes dessa pesquisa, onze professores (42%) apontaram que desejam cursos e/ou seminários que abordem questões relacionadas a como lidar com cada deficiência, P22: “*como programar atividades diferenciadas para cada deficiência*”.

P08: “*Nesses cursos deveriam tratar das mais diferentes deficiências, como são, suas características. Apresentar como o profissional deve proceder, materiais que podem ser utilizados (...)*”.

Nota-se novamente a representação da educação inclusiva como uma prática segregacionista, que propõe “atividades diferenciadas”. Reforça-se também a compreensão de que o aluno público alvo da educação especial seja exclusivamente o aluno com deficiência.

5B- Inclusão e a relação família-escola

Para cinco professores (19%), o assunto dos cursos deve estar voltado à como lidar com esses alunos e formas de atuar em conjunto com suas famílias.

P06: “ *Primeiramente o que é inclusão e sua importância para pessoas com necessidades especiais; o papel dos pais e professores na vida deles; saber conviver com as diversidades*”. P18: “*Como trabalhar com os pais de alunos especiais (...)*”.

Apesar de a relação família-escola costumar ser mais intensa em relação à educação infantil, como apontado por Paniagua (2004), todos os professores da presente categoria eram do Ensino Fundamental.

5C- História da Educação Inclusiva, Legislação e Práticas Pedagógicas

Dentre os 26 professores entrevistados, cinco (19%) acreditam que os cursos devem abordar a história da educação inclusiva no Brasil, o que diz a legislação em educação sobre essa temática e maneiras de ensinar o aluno.

P13: “*Acho que devem tratar a história da educação inclusiva, teorias, origem e causas de cada deficiência, legislação sobre educação inclusiva, recursos didáticos, entre outras coisas*”.

5D- Outros. Temas Pontuais e Específicos

Um professor respondeu sobre aspectos relacionados aos fatores comportamentais e emocionais do aluno. P05: “*Comportamentos das crianças, como aprendem e como se sentem*”. Um professor (P15) afirmou ser interessante que os cursos abordassem a temática de diferenças e preconceito na escola. Um professor (P23) respondeu pontualmente, afirmando ser seu interesse que esses cursos abordassem Hiperatividade e Dislexia.

5E- Temas Gerais

Dois professores (7%) responderam “tudo sobre inclusão”, sem especificar quais assuntos, dentro da temática, tinham maior interesse ou necessidade de aprendizado.

Conclusão

As representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas do real (MOSCOVICI, 1994). A representação tem como função contribuir exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais. Sendo assim, nota-se que as representações desses professores (categorias 1A, 1C, 1D e 1E) sobre quem são os sujeitos da educação inclusiva está intimamente relacionada com o tipo de assunto que estes gostariam de ver em cursos e seminários sobre essa temática, todos relacionados à como lidar com cada deficiência (categoria 5A,5D e 5E), deixando implícito que o entrave e foco da educação inclusiva é apenas o aluno.

Os resultados encontrados nessa pesquisa vão ao encontro dos dados também apontados em pesquisa de Sant’Anna (2005), com 10 professores e 06 gestores, em que mesmo aqueles profissionais que recebem ou receberam algum tipo de orientação afirmaram que o que está sendo feito não é suficiente para atender às demandas surgidas durante o processo inclusivo.

Os professores que responderam na primeira questão que todos os envolvidos no processo escolar são sujeitos da educação inclusiva (categoria 1B) foram aqueles que acreditam ser importantes que cursos e formações abordem a relação família-escola e a história da educação inclusiva no Brasil, legislação e práticas pedagógicas (5B e 5C) demonstrando que uma representação social que aborde uma concepção que considera o aluno inserido historicamente e socialmente em um contexto também reflete uma escolha por formação que aborde a complexidade e a dialética da escola para todos.

Cabe então a cada realidade educacional refletir e elaborar um conjunto de ações que permitam a verdadeira inclusão de seu alunado. Conhecendo as representações sociais dos professores podemos verificar suas concepções, compreendendo em quais pressupostos baseiam suas práticas na realidade escolar. Isso se mostra de grande importância, na medida em que desvenda através de seu discurso como seu espaço se constitui nessa relação e como sua realidade subjetiva influencia diretamente em suas atitudes e ações.

Referências

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 18-43. 2008.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

CAIADO, Katia Regina Moreno; MARTINS, Larissa de Souza; ANTONIO, Nicole Dragone Rosseto. A Educação Especial em Escolas Regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR)*, v. 9, p. 621-632, 2009.

FREITAS, Soraia Napoleão. As representações sociais dos professores de alunos com Síndrome de Down incluídos nas classes comuns do ensino regular. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). *Tendências Contemporâneas de inclusão*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008, v. 1, p. 49-76.

FUNGUETTO, Suzana Schwerz; MARQUES, Ana Claudia Lamounier. Representação Social dos Professores do Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a Escola Inclusiva. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). *Tendências Contemporâneas de inclusão*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008, v. 1, p. 185-198.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas em pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

JANUZZI, Gilberta Martino. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas. V.25, n.3,p. 9-24, 2004.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. *O que é Psicologia Social?* Brasiliense: São Paulo, 1984a. Coleção Primeiros Passos.

LANE, Silvia Tatiana Maurer ; CODO, Wanderley. (Orgs.) *Psicologia Social: O Homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984b.

MORAES, Ana Paula Pacheco, et. al. A análise da implementação das adequações curriculares através de estudo de caso: uma proposta de ensino colaborativo. *Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial*, 2008.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos. A pesquisa qualitativa em debate, 2, Bauru, 2004. *Anais...* Bauru: USC, 2004 (1CDROM). 10p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, p.93-109. 2010.

MOSCOVICI, Serge. Introduction: Le domaine de la psychologie sociale. In MOSCOVICI, S. *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

MOSCOVICI, Serge. The phenomenon of social representations. In: FARR, Robert; MOSCOVICI, Serge (Orgs.). *Social representation*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984. p. 3-69.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para a conceituação de deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, v. 2, n. 4, 1996.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, Cesar; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesus. (Orgs.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3. p. 330-346.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

TERRA, Ricardo Nogueira; GOMES, Claudia. Inclusão Escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.26, n. 45, p. 109-124, 2013.

Social representations of teachers about inclusive education: subjects, challenges and training

Abstract

Nowadays the educational inclusion is present throughout the national territory reality. Thus, considering the literature, the reality and the current discourse of the mainstream school teachers in relation to students with disabilities, it is necessary to know which social representations and conceptions teachers have about these students because they underlying conduct and the treatment meted out to them. The research aimed investigate and point social representations of a group of teachers of the common teaching on Inclusive Education and to know which themes are identified by these teachers as important training resources to target efforts with local students of special education. To this end, in the survey 26 teachers working in the mainstream school in four cities in the state of São Paulo. The results showed that social representations are related to certain conceptions of these students, demonstrating that a social representation that addresses an approach that considers the student entered historically and socially in a context also reflects a choice by training that addresses the complexity and dialectical school for all.

Keywords: inclusive education; teachers; social representations.