

“Sem amor não se consegue desenvolver um bom trabalho”: análise das representações sociais de professoras sobre inclusão escolar

Edneia Rodrigues Albuquerque*
Laêda Bezerra Machado**

Resumo

A legislação educacional, bem como a Política Nacional de Educação no Brasil destacam a Educação Especial como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, cujo princípio orientador é a inclusão. Este artigo apresenta resultados de um estudo de representações sociais de inclusão escolar entre professoras da rede pública desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Os participantes da pesquisa são 43 professoras de alunos com deficiência da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes - PE. As informações foram coletadas através da associação livre de palavras e os resultados indicam que a inclusão escolar na representação social das professoras é um ato de amor. O caráter afetivo das evocações se sobressai nas representações sociais do educando com deficiência afetando o significado de inclusão enquanto direito do aluno com deficiência. Assim, a Educação Especial, apesar de seus méritos formais, enquanto direito social garantido constitucionalmente às pessoas com deficiência continua sendo negada.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Representações Sociais. Aluno com Deficiência.

“Without love you can not develop a good work”: analysis of social representation of teachers inclusion on school

Abstract

The educational legislation, and the National Policy on Education in Brazil highlight the Special Education as a means of education, offered, preferably in the regular school network, whose guiding principle is the inclusion. This article presents the results of a study of social representations to include school teachers between the public network developed in the Graduate Program in Education at the Federal University of Pernambuco - UFPE. Participants in the survey are 43 teachers

* Mestre em Educação/UFPE; professora da rede pública municipal de Jaboatão dos Guararapes/PE.

** Professora Doutora em Educação - Universidade Federal de Pernambuco/UFPE.

of students with disabilities in the municipal network of Jaboatao of Exmouth-EP. Data were collected through the free association of words and the results indicate that the inclusion in school social representation of teachers is an act of love. The character of the emotional evocations excels is in the social representations of students with disabilities affecting the meaning of inclusion as a right of a student with disabilities. Thus, the Special Education, despite its merits and achievements, such as social right constitutionally guaranteed to persons with disabilities continues to be denied.

Keywords: Scholar Inclusion. Social Representations. Student disability.

Introdução

A Constituição brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Nº. 9394/96, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), preconizam que a educação da pessoa com deficiência deve ser, preferencialmente, oferecida na rede regular de ensino, perpassando em todos os níveis da Educação Básica. Propõem ainda um novo princípio orientador para esta modalidade de ensino: o da inclusão educacional. Este princípio desde a década de 1990, tem ocupado um espaço significativo nas agendas de discussão sobre a democratização da educação na maioria dos países democráticos em todo mundo, estimulando assim a necessidade de se efetivar, na estrutura educacional, uma prática sem estigmatização, de forma que os tantos os educandos com deficiência como os 'sem deficiência' estejam aprendendo juntos na escola. A aplicação dos pressupostos inclusivos na instituição educacional acabou recebendo o nome de Educação Inclusiva. Estamos, portanto, diante de um efervescente debate em relação à inclusão dos estudantes com deficiência. Podemos constatar o considerável avanço no que concerne à legislação brasileira, no entanto, ela por si mesma não garante a materialização e concretização dos direitos.

Nesse contexto em que predomina formalmente o discurso sobre inclusão, situa-se nossa vivência profissional como educadora da rede pública de ensino ao observar as lacunas entre o declarado sobre inclusão e as práticas educacionais. Algumas inquietações emergentes da experiência profissional afloraram durante a nossa trajetória, evidenciadas nos encontros de formação continuada, acompanhamento às escolas do Ensino Fundamental, bem como as formas de encaminhamento e atendimento psicopedagógico instituídas as quais provocaram indagações acerca da resistência à inclusão de alunos com deficiência na escola. O contato com as escolas e professores ficava patente a presença de um certo "ranço" administrativo e pedagógico, isto é, preconceitos manifestos para com as crianças que apresentavam deficiência. Diante disso, passamos a nos questionar: estariam mesmo se desenvolvendo práticas de educação inclusiva? Essas indagações encaminharam o nosso estudo em nível de Mestrado na UFPE. Centramos nossas preocupações em duas questões:

Quais as representações sociais de inclusão dos professores de alunos com deficiência? Como essas representações sociais das professoras orientam suas práticas na escola regular de Ensino Fundamental? Neste artigo, recorte da pesquisa, nos detemos na discussão do conteúdo geral das representações sociais de inclusão entre professores.

A teoria das representações sociais: pertinência para sua invocação

Serge Moscovici, um romeno naturalizado francês, foi o precursor da Teoria das Representações Sociais ampliando e criando novas perspectivas para Psicologia Social. Segundo ele, os homens buscam de diferentes maneiras explicar a realidade que o cerca. É por essa razão que criam representações sociais. Elas são, portanto, formas de interpretar e codificar a realidade e os objetos sociais diversos. Como afirma Jodelet (2001, p. 17), *as representações sociais circulam os discursos e são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e organizações materiais e espaciais.*

Para Moscovici (2003), as representações sociais têm a finalidade de tornar familiar algo não-familiar. Na diversidade das informações e dos encontros entre pessoas, grupos ou objetos tentamos dar significados singulares e particulares ao conhecimento. Ao definir as representações sociais, Moscovici (2003) declara, destaca que estas se mostram semelhantes às teorias que ordenam ao redor de um tema (as doenças mentais são contagiosas, as pessoas são o que elas comem, etc.) *uma série de proposições que possibilitam que coisas ou pessoas sejam classificadas, que seus caracteres sejam descritos, seus sentimentos e ações sejam explicados e assim por diante* (p. 209).

Jodelet (2001) diz que a representação social é: [...] *uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objeto prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social* (p. 22).

Referindo-se à natureza da representação social, Moscovici (2003) afirma que:

As representações sociais [...] ocupam uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. Elas sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica (p. 46).

A teoria possui até hoje vários desdobramentos, mas devido a sua originalidade é denominada de *a grande teoria*. Os pressupostos edificantes da *grande teoria* resultam da valorização do senso comum, indissociabilidade su-

jeito/objeto e da realidade. Dessa forma, fica caracterizado que sujeito e objeto não são estáticos e suas interações são dinâmicas, mutáveis. Logo, as representações sociais orientam e explicam determinadas práticas produzidas na coletividade diferenciando-se do ato de representar que é algo individual, particular, próprio de cada ser.

A indissociabilidade sujeito versus objeto pode ser compreendida mediante o processo de entendimento, interação e comunicação entre as pessoas humanas fundamentais para a construção das representações sociais. A esse respeito Moscovici (2003) afirma: “o conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração” (p. 9).

O segundo pressuposto da grande teoria é a valorização do senso comum. Ao valorizar o saber e o fazer do senso comum, Moscovici evidencia que esse tipo de conhecimento também faz história, muda rumos, constrói cultura, amplia horizontes, sustenta e fornece as condições materiais até mesmo para que os grupos privilegiados se apropriem das ciências. O senso comum se mostra como um modelo de conhecimento prático, elaborado a partir do imediatismo do cotidiano. A estrutura sobre a qual se ergue o pensamento comum se caracteriza com uma de maneira informal, ou seja, um estrutura semi-lógica, de caráter espontâneo e prático por parte daqueles que utilizam a fala e ações sociais no dia-a-dia, mas nem por isso um saber desprovido de valor ou importância.

Esse mesmo conhecimento - senso comum é visto como um tipo de conhecimento, desprovido de regras ou convenções ou sistematizações. Na perspectiva das representações sociais, o senso comum deve ser analisado como um produto do mundo contemporâneo que se caracteriza como saber consensual.

Os universos consensuais e reificados são categorias esmiuçadas por Moscovici (2003), apresentando os movimentos interativos das relações humanas no mundo real. Os primeiros configuram um conhecimento interdependente onde dele nada, nem ninguém é excluído. Os saberes são respeitados. A comunicação, os discursos sustentam o sentido das inter-relações na ampla diversidade cultural. O segundo é enquadrado na lógica da competência. O que difere um saber do outro é a funcionalidade. Assim, a ciência estaria diretamente voltada para o universo reificado e as representações sociais tratariam dos universos consensuais.

Por isso, o caráter inovador da teoria foi descobrir no senso comum, o pensamento representativo como mediador de novos conhecimentos e, consequentemente um instrumento gerador de ações nas relações sociais.

Os mecanismos pelos quais se constroem as representações sociais são: a objetivação e ancoragem. Entende-se que no processo de objetivação, os

conhecimentos estão fortemente enraizados nos indivíduos ou grupos. É o que há de mais resistente. É o concreto. A ancoragem significa a incorporação do estranho ou do novo, como algo ameaçador.

É, portanto, este construto teórico que apóia o nosso estudo sobre inclusão escolar. Esta teoria constitui-se como uma forma de romper modelos explicativos que se sustentam estruturalmente com base na dicotomia individual e coletivo, passando a constituir um procedimento epistêmico na interpretação do processo da realidade social. A adoção deste referencial para o estudo da inclusão escolar possibilitará apreender o pensamento, as vivências cotidianas bem como, a teia de significados e sentidos atribuídos por essas professoras ao que se constituem como princípio para Educação Especial: a inclusão. Afinal, o que pensam as professoras do Ensino Fundamental da rede pública municipal dos educandos com deficiência em processo de inclusão escolar?

Metodologia

O cenário escolhido para o nosso estudo é município de Jaboatão dos Guararapes-PE, especificamente suas escolas municipais. Os participantes da pesquisa perfazem um total de 43 professoras de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que estão recebendo alunos com deficiência em suas salas regulares.

Neste recorte do estudo focalizamos uma análise preliminar dos dados colhidos através da associação livre de palavras. Lembramos que a técnica livre evocação foi proposta por Abric (1998), em contraposição aos métodos interrogativos. Sá (1996) considera a sua operacionalização, como algo estruturante para o mapeamento do núcleo central das representações sociais.

Podemos afirmar que a associação livre de palavras é um tipo de investigação aberta que se estrutura a partir da evocação de respostas dadas com base em um estímulo indutor, o que permite colocar, em evidência, os universos semânticos relacionados a determinado conteúdo. Esta técnica favorece a obtenção de um material mais espontâneo junto aos participantes da pesquisa. A aludida estratégia será utilizada como um instrumento precípuo na captação dos sentidos atribuídos pelas professoras à formação para inclusão.

A aplicação da técnica consistiu em solicitar aos sujeitos participantes que expressassem cinco palavras que viessem, imediatamente, à sua memória a partir da apresentação do estímulo: *inclusão é...*

As evocações das professoras eram registradas por escrito. Em seguida, solicitávamos que escolhessem dentre as palavras evocadas, aquela que elas consideravam a mais importante, bem como justificassem sua escolha.

Análise e discussão dos dados

As análises das concepções presentes em suas representações sociais a respeito de inclusão possibilitaram a organização dos campos semânticos, procedimento comum para apreensão do conteúdo representacional de um objeto. Trata-se de uma aproximação das palavras e seu agrupamento por semelhança de significados

Das evocações das professoras ao estímulo indutor: *inclusão é...* obtivemos um conjunto de cento e doze (112) palavras. Após esse levantamento inicial elas foram separadas seguindo o critério frequência de evocação. Elegemos como mais evocadas, ou seja, aquelas palavras que apresentavam frequência igual ou superior a cinco (maior ou igual a 5). A definição desse ponto de corte não foi feita aleatoriamente, este é um procedimento comum para agrupamento das palavras em campos semânticos, uma vez que o quociente de evocação é tomado como ponto de partida para fazer os agrupamentos. Após a definição do ponto de corte, num segundo levantamento, chegamos a quatorze (14) palavras apresentadas conforme Quadro 1:

Quadro 1: palavras mais evocadas pelas professoras a partir do estímulo indutor: *inclusão é...*

N = 43

PALAVRAS	F	%
Amor	20	18
Respeito	14	12,8
Apoio	8	7,3
Aceitação	8	7,3
Compreensão	8	7,3
Participação	7	6,4
Dificuldade	7	6,4
Oportunidade	6	5,5
Solidariedade	6	5,5
Dedicação	6	5,5
Paciência	5	4,5
Incluir	5	4,5
Integração	5	4,5
Atenção	5	4,5
Total	110	100%

Após esse levantamento procedemos à organização ou o mapeamento por proximidade semântica e captura das representações sociais de inclusão manifestas nas narrativas das professoras. Essas representações foram organizadas em três campos e estão apresentados no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2: campos de representação social de inclusão entre professoras

CAMPO	PALAVRAS
Campo 1	amor, aceitação, compreensão, solidariedade, dedicação, paciência, atenção.
Campo 2	respeito, apoio, dificuldade.
Campo 3	participação, oportunidade, incluir, integração.

Lembramos que as justificativas das professoras para as palavras mais importantes serviram como suporte para e reforçar e dar legitimidade aos campos semânticos emergentes das evocações.

Os resultados foram organizados em três campos, a seguir discutiremos esses campos para deles inferirmos a representação social de inclusão das professoras.

O **Campo 1**, composto pelas palavras: **amor, aceitação, compreensão, solidariedade, dedicação, paciência, atenção**; é um indício de um conteúdo representacional de inclusão reduzida a um ato de amor. A palavra **Amor** é a mais saliente nas evocações das professoras e sempre aparece como uma das primeiras na ordem das evocações. Ao se remeterem à inclusão do aluno com deficiência na escola o sentimento edificado é o amor.

Esse resultado parece indicar que incluir o aluno com deficiência na escola é muito mais um ato de amor, compaixão para com o próximo que padece, a redenção da docente do que o acesso a um direito à educação adequada, as suas peculiaridades e necessidades. O teor afetivo das evocações chega a ofuscar a necessidade desse profissional enxergar o potencial do aluno. Eis algumas das justificativas para a indicação do amor como uma das palavras mais importantes para as professoras quando se referem à inclusão:

Porque você tem que ter amor ao próximo, se você não tem amor ao próximo como pode dar tudo isso? Se não tiver amor é mesmo que nada. (P27EFCG)¹

Para incluir pessoas com deficiência em salas regulares é preciso do amor. (P35EFCG)

Se você não tiver amor e dedicação você não consegue mesmo atingir seu objetivo. (P25EIEM)

Sem amor não se consegue desenvolver um bom trabalho, principalmente nessa área ou em qualquer área. (P26EIPG)

Porque sem amor você não pode ter dedicação e atenção ao que está fazendo. (P34EFG)

A representação social relativa à **Atenção**, também recorrente nas evocações das entrevistadas, sugere para as práticas uma preocupação em acolher, receber e tratar bem o aluno com deficiência não por suas possíveis capacidades ou potencial, mas, sobretudo, pelo que lhe falta, por sua condição de limitação. É por apresentar um tipo de deficiência que lhe deve oferecer atenção e apoio.

A **Aceitação**, enquanto representação social de inclusão, implica na não discriminação no consentimento em ter a criança como aluno, mesmo tendo a clareza de que esse aluno apresenta limitações de diferentes ordens. As professoras ao se referirem à aceitação demonstram que, embora o façam precisam de ajuda contribuição apoio técnico. Segundo elas, mesmo aceitando, essas crianças demandam um acompanhamento específico, que elas não conseguem oferecer. Lembramos que escola que apenas aceita alunos com deficiência não se constitui por si só como inclusão.

Dedicação também constitui elemento da representação social de inclusão. As referências à dedicação são quase que exclusivas ao zelo e cuidado que a professora deve dispensar para com esses alunos concorre de maneira velada para que este seja visto como um fardo. As participantes de modo geral ao se referirem à dedicação alegam que o tempo dispensado à criança com deficiência difere do empregado com todos. A passagem que se segue indica essa perspectiva: “Pra trabalhar com crianças tem que ter dedicação, paciência.” (P21EFCG). Como o aluno com deficiência exige atenção e dedicação redobradas, é preciso, na visão das professoras, **Paciência** para acompanhá-lo e ajudá-lo. Desse modo, o ser paciente, emerge enquanto elemento do campo representacional de inclusão e impõe-se como uma condição para receber aluno com deficiência para inclusão na sala regular. Questionamos: estaria essa condição (ser paciente) sendo estabelecida como critério para selecionar as professoras para receber esses alunos?

Aliada às demais representações focalizamos a inclusão centrada na **solidariedade**. Entendemos o apelo a solidariedade para com o aluno com deficiência vem reforçar o discurso recorrente na mídia e sociedade em geral de que é necessário abrir as portas da escola para a inclusão dos alunos com deficiência, ou seja, é preciso abraçar a causa, ainda que no seu interior não responda às necessidades educacionais desses alunos. Somente o espírito

solidário e humanitário poderá sensibilizar e mobilizar um contingente de pessoas para realizar a inclusão dos alunos com deficiência.

No conjunto geral das palavras que apresentam saliência, observamos que nas representações sociais aliada ao amor, a dedicação e a atenção as professoras encontramos também a **compreensão. Concepção que remete ao assistencialismo e à maternagem.** Reconhecemos que as precárias condições materiais e pedagógicas disponíveis concorrem para que as professoras substituam práticas verdadeiramente inclusivas pela adoção de posturas centradas no amor, compaixão, compreensão, atenção, dedicação, solidariedade e paciência para com o próximo, isto é, ao frágil e dependente aluno que lhe chega para ser incluído. Esse fragmento de fala de uma das professoras sinaliza nessa perspectiva:

Sem o preparo, sem subsídios o trabalho fica difícil. Então, acho que tentar compreender é o mais importante. (P16EFCPG)

No **segundo** campo, as representações sociais de inclusão estão sintetizadas nas palavras **apoio, dificuldade, respeito.** Nesse campo a palavra **respeito**, segundo termo mais evocado pelas professoras no conjunto geral das palavras sinaliza que o aluno, por apresentar alguma deficiência é digno de um olhar mais respeitoso por parte das professoras. No entanto, nessas relações não prevalece o respeito enquanto parceiro da humanização. Entendemos que ele deve ser respeitado porque é um cidadão, mas não porque apresenta uma deficiência, pois nas falas das entrevistadas a ênfase no respeito recai sob a limitação.

Nessa linha de argumentação a deficiência é compreendida como algo que impossibilita, dificulta. Acabamos por contemplar as limitações e cercar as possibilidades. A deficiência passa a ser nefasta para sociedade.

A educação como direito acaba sendo violada, pois ao se falar de inclusão do aluno com deficiência o que parece estar em jogo é mais a emoção, sensibilização e generosidade. Percebemos que o aluno com deficiência continua gerando impactos de diversas ordens, sua presença na escola configura um quadro de intranquilidade e tensões. Em suma, a compreensão da educação enquanto um direito está muito distante. Atentemos para algumas justificativas das professoras:

Diante da limitação da deficiência, se não houver o respeito à deficiência não se consegue fazer um trabalho, nem iniciar. (P18EFG)

Se a gente tem respeito pelo outro independente das diferenças, a gente se mobiliza para ter todas as outras ações e dizer não ao preconceito. (P43EICG)

A necessidade de **apoio** de várias ordens é recorrente nas associações e sinaliza a falta de condições, infra-estrutura mínima para garantir o acesso e qualidade da inclusão do aluno com deficiência na escola. Para as professoras sem a presença do técnico, de um especialista o trabalho pedagógico se fragiliza, comprometendo a mediação, educadora, educando e conhecimento. Seu papel de docente capaz de incluir estaria condicionado a presença de alguém, que estando credenciado pode auxiliá-lo na elaboração de estratégias de ensino. É importante salientar que as precárias condições de trabalho e aprendizagem na escola, segundo as docentes, concorrem ainda mais para impedir a efetiva inclusão dos alunos.

Inclusão vincula-se também a **dificuldade**, nas evocações das professoras, essa dificuldade reflete principalmente os limites de sua formação. As participantes sustentam a convicção de que para estabelecer as relações interativas entre esses alunos necessitam da intervenção e porque não dizer da proteção dos especialistas, tornando-se algo fundamental para atendê-los em sala de aula. Questionamos se essa atitude no contexto da educação não sustenta a convicção das profissionais em legitimar o especialista como panacéia. Para a maioria das professoras, o especialista é aquele que conhece as reais necessidades pedagógicas. É sem dúvida esse tipo de posicionamento que corrobora a perpetuação do *status quo* do modelo terapêutico na educação. O evidenciado nos depoimentos das entrevistadas é que mesmo qualificados em cursos de especialização e atuando junto ao aluno com deficiência, ainda se faz necessário o assessoramento do apoio técnico do especialista. O que nos leva a pensar os processos de formação, assim como nas políticas públicas de educação de modo geral. Vejamos o depoimento abaixo:

Através do apoio a pessoa que está ajudando irá entender o que eu estou precisando e me ajudará a ter conhecimentos para criar as metodologias para utilizar na minha prática. (P10EIPG)

Conforme o **Campo 3 as representações sociais de inclusão estão sintetizadas nos termos incluir, integração, oportunidade, participação. Eles** revelam uma maior aproximação dos discursos relacionados à inclusão circulantes no contexto atual. São de modo geral menos evocados pelas professoras, mas que de certa sugerem a incorporação do discurso oficial e da literatura sobre inclusão de alunos com deficiência na escola.

O aluno quando ele é especial muitas vezes ele fica isolado. Ele mesmo se auto-avalia como diferente e assim o desafio do professor é resgatar a auto-estima dele, respeitando os limites dele, possibilitando atividades que ele participe com outros alunos, mesmo ele tendo em determinados momentos um atendimento diferenciado, uma vez que o desenvolvimento cognitivo é diferente dos demais. (P32EIPG)

A **oportunidade**, enquanto elemento representacional de inclusão é vista como o potencial de desenvolvimento do aluno aprendiz. No entanto, para que o aluno com deficiência aprenda é preciso uma intervenção pedagógica diferenciada, implicando um atendimento especializado. Mesmo procurando justificar que a inclusão proporciona oportunidades a todos, parece-nos que para o aluno com deficiência as suas desvantagens se sobressaem em detrimento de suas potencialidades. Esse aluno é sempre visto e reconhecido no que lhe falta.

No depoimento a seguir, o parâmetro estabelecido pela docente retrata as barreiras atitudinais que sustentam os empecilhos para com o desenvolvimento de uma educação inclusiva. A deficiência imobiliza a professora, levando-a a ratificar seu despreparo diante de todos os alunos e asseveram que seu conhecimento é algo fragmentado e projetam no técnico a possibilidade de aprendizagem e inclusão dos alunos. Eis o depoimento:

Desenvolver a capacidade tanto do professor como profissional, quanto do aluno, enquanto ele necessita de cuidados especiais de uma maior atenção. Aprendizagem para ambos. (P2EFPG)

As entrevistadas ao evocarem **participação**, revelam uma representação social de inclusão atrelada a idéia de que todos os que atuam na escola são responsáveis diretos pela educação do aluno com deficiência. No entanto, tal representação fragiliza as competências política e técnica das docentes, pois em outros momentos ressaltam explicitamente que incluir o aluno com deficiência requer a intervenção do especialista, elegendo-o como o redentor da inclusão escolar para esses alunos. É o que se pode depreender dessa passagem:

Quando eu falo participação é uma que englobe o todo escolar, daí a inclusão das crianças. Quando há o conhecimento e a participação de todos os funcionários a respeito dos problemas dos alunos, fica mais fácil a formulação de estratégias que ajudem o bom aproveitamento da criança especial, mas tudo isso com a devida orientação do especialista. (P38EICG)

Os três campos emergentes das evocações das professoras serviram de base para captar o conteúdo representacional de inclusão. Deles podemos inferir que no conteúdo geral das representações sociais das professoras a inclusão aparece como um ato de amor. As professoras sinalizam que o sentimento de amor é mais objetivado na relação pedagógica. A despeito de referências a outras palavras e da construção dos demais campos, o primeiro é o mais forte. O amor é o sentimento fundante da ação profissional frente ao aluno com deficiência. Um olhar a partir das representações sociais nos leva a afirmar, que movida por uma série de dificuldades de ordem institucional e pedagógica, as professoras acabam por representar esses alunos com frágeis, incapazes e por exercerem uma função maternal ao invés de facilitar-lhes o processo ensi-

no-aprendizagem. Tal postura assevera a negligência da função social da escola, da formação docente e das políticas públicas, uma vez que negam o direito educacional garantido constitucionalmente a esse grupo de alunos.

Referências

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais. Tradução Pedro Humberto de Faria In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei Nº. 9.394/96 de 20 de dezembro 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB Nº. 2**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In. _____. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Edições UERJ, 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. 2 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

Notas

¹ A codificação das participantes da pesquisa seguiu os seguintes critérios: nome da professora, número de ordem da entrevista, série que leciona e formação acadêmica.

Correspondência

Edneia Rodrigues de Albuquerque - Rua da Alegria, 9 Bairro Padre Roma - Cep: 54100-340 - Jaboatão dos Guararapes/PE.
E-mail: ednearo@oi.com.br

Recebido em 03 de janeiro de 2008

Aprovado em 08 de setembro de 2008