

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA INCLUSIÓN EM LA FORMACIÓN DE MAESTROS

THE SOCIAL REPRESENTATION OF INCLUSION IN TEACHER FORMATION

Sandra Cristina Moraes de SOUZA¹

RESUMO: Este artigo é resultado de um recorte de pesquisa de tese, com objetivo apreender e identificar as estruturas representacionais da inclusão elaboradas pelos do Curso de Pedagogia da UFPB, no total de 243 discentes. Realizou-se uma pesquisa de campo de abordagem multimétodos. Utilizou-se como instrumentos o teste de associação livre de palavras e o questionário sociodemográfico. A palavra respeito constitui-se como um elemento centralizador das Representações Sociais, no que tange os discentes, esse grupo entende a inclusão como um ato que envolve a educação e o amor para sua realização. Especificamente, os discentes evocaram respeito (99), acessibilidade (56), igualdade (47), direito (42), educação (26), aceitação (22) e oportunidade (19). O núcleo figurativo, imagético, que representa a inclusão para esses alunos aponta para a ideia de respeito. O respeito se apresenta como elemento essencial na ancoragem com a realidade, constituindo-se, na visão dos discente como fator primordial para a inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Representação Social. Inclusão. Formação. Professores.

RESUMEN: *Este artículo es el resultado de una sección de investigación de tesis, con el objetivo aprehender e identificar las estructuras representacionales de la inclusión elaboradas por los discentes de la Carrera de Pedagogía de la UFPB, en total de 243 discentes. Se realizó una pesquisa de campo de abordaje multimétodos. Se utilizó como instrumento el test de asociación libre de palabras y el cuestionario sociodemográfico. La palabra respeto se constituye como un elemento centralizador de las Representaciones Sociales, en lo que se refiere a los discentes, este grupo entiende la inclusión como un acto que envuelve la educación y el amor para su realización. Especificamente, los discentes evocaron respeto (99), accesibilidad (56), igualdad (47), derecho (42), educación (26), aceptación (22) y oportunidad (19). El núcleo figurativo, imagético, que representa la inclusión para estos alumnos apunta para la idea de respeto. El respeto se presenta como elemento esencial en el anclaje con la realidad, constituyéndose, en la visión de los discentes como factor primordial para la inclusión.*

PALABRAS CLAVE: Representación Social. Inclusión. Fomación. Maestros.

ABSTRACT: *This article is the result of a section of thesis research, with the objective of apprehending and identifying the representational structures of inclusion elaborated by those from the UFPB Pedagogy Course, in a total of 243 students. A multi-method field research*

¹ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB – Brasil. Professora. Centro de Educação. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4176-4352>. E-mail: profsandrapsico@gmail.com

was carried out. The free word association test and the sociodemographic questionnaire were used as instruments. The word respect constitutes a centralizing element of Social Representations, as far as students are concerned, this group understands inclusion as an act that involves education and love for its realization. Specifically, the students evoked respect (99), accessibility (56), equality (47), law (42), education (26), acceptance (22) and opportunity (19). The figurative, imagetic nucleus that represents inclusion for these students points to the idea of respect. Respect is presented as an essential element in anchoring with reality, constituting, in the students' view, a primary factor for inclusion.

KEYWORDS: Social representation. Inclusion. Formation. Teachers.

Introdução

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

Com essas indagações abrimos esse estudo, nossa proposta é discutirmos a atual emergência da inclusão a partir dos movimentos que possibilitaram seu surgimento. Antes que possamos investir na relação entre inclusão e educação é importante esclarecer de que lugar estamos falando. Não pretendemos adotar nenhuma postura a favor ou contra a inclusão, mas problematizar os discursos que emergem desse processo.

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

Antes de adentrarmos ao paradigma da inclusão, se faz necessário uma análise histórica das fases que antecederam o processo inclusivo, a fase inicial, marcada pela omissão ou negligência. Foi a *fase da exclusão social*, ocorrida antes da era cristã, onde a sociedade ignorava, rejeitava, perseguia e explorava as pessoas com deficiência. Posteriormente, temos um período marcado pela *segregação social*, onde o atendimento ao deficiente passou a ser feito por instituições assistenciais, com fins filantrópicos e religiosos, a *fase da institucionalização*, ocorrida entre o XVIII e XIX. Embora tenha sido uma fase onde a segregação institucional era imposta aos indivíduos, houve o reconhecimento destes sujeitos, como sendo possuidor de direitos e possibilidade educativas.

No final do século XIX e meados do século XX, surge a terceira fase, caracterizada pela redução da segregação dos indivíduos, com o objetivo de inserir os indivíduos com

deficiência nas escolas especiais ou classes especiais, preferencialmente, dentro das escolas públicas. A quarta fase, tem início na década de 1970, marcada pelo movimento mundial de *integração social*, a meta seria integrar as pessoas com deficiência ao ambiente educacional das pessoas consideradas normais.

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

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

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

A escola para “todos”

A proposta para uma escola inclusiva nasce da busca por uma sociedade igualitária, por um mundo onde o reconhecimento a diferença não seja uma imposição, mas uma busca constante por igualdade de direito e liberdade. Segundo Stainback e Stainback (1999), o termo inclusão traz consigo a essência da “educação para todos”, tendo como princípio o acesso e a participação de todos na educação e na vida social.

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

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

Em 1990, a Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos, recomendou medidas de acesso à educação, promovendo o direito que garante o acesso escolar para todos. Porém, só em 1994, com a Declaração de Salamanca, o projeto escola inclusiva ganha avanços e legitimidade, do qual o Brasil é signatário.

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

A introdução de políticas inclusivas, entretanto, não é garantia para oferta de uma educação que possibilite a participação de todos, fica evidente que a lógica inclusiva procura minimizar os prejuízos de inúmeras exclusões geradas pela sociedade, através da exploração e discriminação de vários segmentos da sociedade.

A mobilização para que todos possam estar na escola ganha força e exige a luta por direitos que garantam ao cidadão uma vida digna e produtiva. De acordo com Menezes (2011, p. 29) “a escola inclusiva passou a ser nomeada como uma questão de direitos humanos, e sua concretização representaria um passo importante em direção à efetivação do conclamado direito universal à igualdade entre os homens”.

Tomar a inclusão como um assunto no cotidiano escolar exige dos educadores conhecer os sentidos e representações que emergem desse processo. Para tanto, nosso estudo se propõe a apreender as representações sociais da inclusão na formação de professores. As representações sociais são originadas do cotidiano, estão inseridas no diálogo entre indivíduos e sociedade, caracterizada pela multiplicidade e complexidade de relações, por meio das quais se criam e recriam conhecimentos a respeito de um objeto.

Ao associarmos a temática em estudo com a teoria das Representações Sociais nos sentimos convidados a elencar a aproximação dessa relação com o esboço da modernidade. Ao falarmos em modernidade é importante esclarecer que ela ganhou novos contornos a partir do aumento exponencial da ciência, disseminando novas descobertas e avanços, tornando-se assim uma autoridade competente para explicar e legitimar os rumos da sociedade.

Nesse interim, a Teoria das Representações Sociais (TRS) também começou a explorar a transição entre o conhecimento científico e senso comum. Para Wagner (2000), a

ciência não é a única fonte de inovação que adentrou as nossas vidas e as afetou. Para tanto, as experiências advindas do cotidiano, também buscam entender a realidade e as condições específicas que cercam as pessoas.

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

O processo de produção do conhecimento, seja científico ou apoiado no *sensu* comum, surgem de acordo com as necessidades práticas de uma sociedade, no caso da inclusão, estes conhecimentos nasceram das mudanças de vida dentro da sociedade que fizeram com houvesse uma reelaboração e modificação das concepções sociais. Segundo Abric (2000), um fenômeno desconhecido e, portanto, não familiar, resultante das mudanças nas condições de vida de um grupo, se suficientemente relevante, inicia ou processo de comunicação coletiva para torná-lo inteligível e controlado.

Desse modo, entendemos as Representações Sociais como a interação entre pessoas, suas expressões, sua forma de pensar e agir, seu comportamento, sua prática. O estilo de pensamento de um grupo é alimentado pela conversação, pelos discursos que os envolvem, abastecendo as pessoas de novos conhecimentos e imagens a respeito de algo.

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

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

A pesquisa desenvolvida com discentes, inseridos no Curso de Pedagogia, a qual em sua base teórica e prática busca promover a formação de professores, apresenta-se como um

local apropriado para analisarmos as representações sociais da inclusão. A escolha desse grupo deu-se por acreditar que seu posicionamento, não ocorre despretensiosamente, e que o lugar ocupado por eles (as) e as representações sociais que de lá emergem podem representar uma disposição a favor ou contrária no espaço educacional.

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

Assim, o processo de construção de representação social da inclusão ocorre a partir das trocas entre o conhecimento popular e científico, de um lado um saber introduzido pelo sensu comum, a imagem que as pessoas possuem dos excluídos e incluídos da sociedade, de outro lado, o conhecimento científico, legitimador do processo inclusivo, que busca normalizar os sujeitos para sua participação na sociedade. Veiga-Neto e Lopes (2007), afirmam que a norma, ao operar como uma medida e um princípio de comparabilidade, age no sentido de incluir todos, segundo determinados critérios que são construídos socialmente.

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

Acreditamos que as representações sociais ganham vida e mobilidade nas relações sociais, assim discuti-las dentro do espaço acadêmico, sujeito a tantos pensamentos, imagens, crenças e ideologias é altamente frutífero, pois as representações sociais derivadas desse campo, irão transcender as paredes das instituições e ganharam vida, à medida que os comportamento e atitudes adotados pelos futuros docentes no que diz respeito a inclusão, passem a implicar no modo como eles as representam socialmente, além do significado pessoal que está pode adquirir em sua vida.

Assim, a compreensão da maneira como a inclusão é entendida pelos discentes, passa pela interpretação de como esse grupo representa essa inclusão. A partir dessa orientação, o estudo das representações sociais busca os elementos constituintes dessa representação, poderíamos dizer seu conteúdo, e os princípios que organizam e estruturam esse campo, o que possibilita a visualização mais dinâmica das representações sociais.

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

Os estudos que utilizam a Teoria das Representações Sociais como base teórica focalizam sua atenção nos conhecimentos dos sujeitos a respeito de um objeto, o que torna possível entender o cotidiano dos mesmos, como esses fatos são assimilados, a compreensão destes indivíduos ou grupos são expressos por meio de sua compreensão e comportamento.

Para compreender melhor esse processo, Moscovici (2015), afirma que toda representação emerge da necessidade de transformar algo desconhecido e estranho em algo familiar.

Dessa forma, a representação social se forma a partir de dois processos: o da objetivação e a ancoragem que corresponde à materialização das abstrações, ou seja, a transformação em objeto do que é representado, melhor dizendo, é a compreensão da maneira pela qual o desconhecido é incorporado as relações sociais, tornando familiar o que era estranho (MOSCOVICI, 2015).

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

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

Diante do exposto, o presente artigo buscou atender a dois objetivos específicos: identificar as representações sociais sobre a inclusão dos discentes; apreender as representações sociais dos discentes. Para isso, procuramos apreender a estrutura

representacional desse objeto social (inclusão) na perspectiva da Teoria das Representações Sociais.

Nesse sentido, adotamos neste estudo, a abordagem estrutural da representação social, proposta por Jean-Claude Abric. Para Abric (2000), a representação social é um conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, atitudes e informações que um dado grupo social elabora sobre um objeto. Assim, a representação pode ser compreendida como um sistema sociocognitivo participar, composto por dois subsistemas, o núcleo central (NC) e o sistema periférico (SP).

Método de pesquisa

Segundo Arruda (2002, p. 18), “O método, como um dado, não existe de forma autônoma. Ele só se dá vinculado à concepção do objeto e da forma de conhecê-lo que se adota”. Sendo assim, o método pode ser explicado tendo como prerrogativa a forma como o pesquisador encara a construção do saber e o lugar ocupado por este nesta construção. O método também pode ser compreendido como a escolha por um trajeto para se chegar a um objetivo, seria o caminho escolhido para percorrer esse trajeto, os procedimentos e passos necessários para alcançar um fim específico (RANGEL, 2005).

Na escolha pelo melhor percurso, optamos pelo uso de metodologias combinadas, pois além de facilitar a validação dos dados, pode favorecer uma angulação variada do objeto, o que estaria de acordo com a perspectiva da Teoria das Representações Sociais.

Para Creswell (2007), a utilização de métodos mistos como um procedimento de coleta, possibilita a análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo desenho de pesquisa. A abordagem multimétodo proporciona a interação entre ambas abordagens, qualitativas e quantitativas, o que nos fornece melhores possibilidades analíticas.

Lócus da Pesquisa

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

Participantes

Tratou-se de uma amostra não probabilística, de conveniência, composta por 243 estudantes universitários. Os alunos em sua maioria do gênero feminino (85,19%) e

masculino (14.81%). Com relação a faixa etária os alunos tinham em média 28,28 anos de idade, com desvio padrão de 8,96, variando de 16 a 61 anos.

Para seleção da amostra discente adotamos como critério estarem matriculados nos seguintes no 1º, 2º, 3º, 4º, 8º e 9º período do curso de pedagogia, independente do turno. Onde tivemos a seguinte distribuição: 39,5% são estudantes do primeiro período da graduação, 32,5% são do terceiro e quarto períodos e 28% são estudantes do oitavo e nono períodos.

Instrumentos

Foram utilizados, dois instrumentos para coleta de dados. O questionário sócio demográfico e a Técnica de Associação Livre de Palavras.

Procedimentos

Após o parecer favorável do comitê de ética e pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade Federal Fluminense (nº 1.813.505. CAAE: 59607016.4.0000.5243), iniciamos a coleta de dados. Isso foi possível mediante a autorização dos professores para aplicação do instrumento de coleta de dados nos respectivos períodos e salas de aula. Após a permissão da turma para a realização da coleta de dados, fizemos uma breve apresentação dos objetivos do estudo e, em seguida, convidamos a participarem, cuja autorização foi expressa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

No segundo momento, administramos a Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, cujos estímulos indutores foram apresentados pela pesquisadora a partir do seguinte enunciado: “O que vem a sua mente quando você ouve a palavras inclusão?”. De maneira geral, o tempo de aplicação do instrumento teve aproximadamente a duração de 10 minutos.

Análise dos dados

Os dados sociodemográficos foram processados a luz da estatística descritiva (média, desvio padrão e frequência), a fim de descrever as características da população pesquisada.

Para análise dos dados obtidos a partir a Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, foram realizadas análises prototípicas com o auxílio do *Software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)* desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009).

Essa análise tem como objetivo identificar com base na saliência dos elementos evocados na TALP quais deles pertencem ao sistema central ou periférico da representação

social e, dessa forma quais são os conteúdos mais estáveis ou instáveis, elaborando uma análise lexicográfica com quatro quadrantes que representam as estruturas da representação social (ABRIC, 2000). Para tanto, a análise prototípica baseia-se no cálculo de frequência e ordem de evocação das palavras.

As interpretações foram feitas utilizando a análise de conteúdo. Para Bardin (1977; 2010), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que buscam obter, por meio de instrumentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou qualitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção destas mensagens. Sendo assim, um conjunto de instrumentos metodológicos sutis, que se aplicam os discursos mais diversificados.

Resultados e Discussão

Análise das representações sociais acerca da Inclusão na graduação em Pedagogia

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

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

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

4.	Compromisso	2,8	4.	Oportunidade	5,0
			4.	Inserir	3,2
			4.	Empatia	3,2

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Aqui a palavra evocada em primeiro lugar, o maior número de vezes foi “Respeito” (Frequência: 99; ordem média de evocação: 2,1), seguida de “Acessibilidade” (56; 2,7), “Igualdade” (47; 2,4), “Direito” (42; 2,5), “Educação” (26; 2,4), “Amor” (22; 2,8) e “Oportunidade” (19; 2,5). As evocações que formam o núcleo central das representações são responsáveis pela estruturação e direcionamento do conteúdo representacional, sendo mais frequentes e mais prontamente evocados e estáveis.

Ficou evidenciado no estudo que os termos *respeito* e a *acessibilidade* emergiram com maior frequência, sendo estes elementos unificadores das representações sociais da inclusão. O surgimento desses termos não ocorre aleatoriamente, pois derivam dos discursos que permeiam a sociedade e que se fazem presentes através dos meios midiáticos. Para Jodelet (2001), as representações sociais circulam nos discursos e são trazidas pelas palavras, veiculadas em imagens e mídias, cristalizadas em condutas e organizações materiais e espaciais.

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

Se olharmos para o nosso entorno, podemos visualizar discursos que se proliferam como sentidos de verdades e, que proclamam a diversidade, um exemplo disso, são as seguintes expressões: “respeito a diversidade”; “respeito a diferença”; “educação para todos”; “todos devem ter acesso à educação”, entre outros.

Notadamente as palavras *respeito*, *acessibilidade*, *igualdade*, *direito*, *educação*, *amor* e *oportunidade* são reveladoras, pois trazem em seu conteúdo a própria noção de inclusão. Entre os documentos que proclamam essa noção, destacamos a Declaração dos Direitos Humanos (1948), que traz em seu cerce a perspectiva da inclusão como um direito de todos.

Em seu artigo 26, a Declaração estabeleceu que:

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

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

É interessante notar que essas palavras sinalizam a inclusão como um imperativo, cuja regra é “todos devem estar incluídos”. Na educação, as tendências neoliberais impõem suas regras, por meio das políticas educacionais, que busca assegurar a educação de todos, para isso, criam-se novas estratégias e técnicas na tentativa em alcançar todos que de alguma forma estejam fora do alcance institucional (RECH, 2010). Corroborando com esse pensamento, Lopes e Fabris (2013, p. 7-8), enfatizam que:

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

Dentro da lógica neoliberal, existe duas grandes regras para sua operacionalização, a primeira é manter-se em constante atividade, a outra é todos sejam incluídos na sociedade, para isso educação se torna uma arma necessária, pois a partir dele os sujeitos serão educados para entrar no jogo e, principalmente, permanecer nele (LOPES, 2009).

Em relação ao termo *acessibilidade* é preciso alguns esclarecimentos quanto ao seu significado. É comum associá-lo ao termo acesso, embora possuam sentidos diferentes.

Para Manzini (2008), o termo acesso traz subjacente a ideia de criar condições legais e de direitos igualitários; enquanto que *acessibilidade* se refere às ações cotidianas e concretas que oferecem a oportunidade às pessoas com deficiência, buscando equiparar-se com as pessoas ditas “normais”. No contexto desse estudo, entendemos que o sentido atribuídos a *acessibilidade* pelos discente diz respeito apenas a retirada de barreiras arquitetônicas.

Quanto aos demais termos presentes nesse quadrante, *igualdade*, *oportunidade*, *direito*, *amor* e *oportunidade* estão inseridos na mesma lógica neoliberal. Podemos interpretá-los como oriundos das novas pautas da sociedade moderna, tornando-se um objeto de luta de vários segmentos e grupos sociais. Por isso, se apresentam tão enraizados no pensamento dos sujeitos. Gostaríamos de esclarecer que não estamos desmerecendo as reivindicações de

direitos das minorias e os movimentos sociais que lutaram e lutam por esses direitos, nosso propósito é discutir até que ponto esses discursos se apresentam como estratégias que visam posicionar e conduzir os dentro do pensamento neoliberal.

Ao chegamos ao sistema periférico das representações, importante enfatizar que, na periferia encontramos os demais elementos da representação, este é dotado de flexibilidade e preenche algumas funções, a saber: a) formula a representação em termos concretos e compreensíveis, ancorados na realidade imediata; b) adapta a representação às mudanças do contexto, integrando elementos novos; c) permite modulações individuais relacionadas à história de vida de cada sujeito; d) sendo um esquema, permite o funcionamento da representação como guia para leitura da representação; e) protege o núcleo central, absorvendo e reinterpretando as mudanças nas situações concretas (ABRIC, 2000).

No segundo quadrante, ou primeira periferia, se encontram as evocações que tiveram uma frequência considerável ($F > 14$), porém tiveram uma ordem média de evocação, não sendo tão prontamente evocadas. No entanto, apesar de não serem constitutivas do núcleo central, são relevantes, pois são complementares a ele e orientam as práticas sociais (ABRIC, 2000; SÁ, 1996). Nesse quadrante aparecem evocações como “Aceitação”, “Diversidade”, “Sociedade”, “Participação”, “Preconceito”, “Deficiência” e “Escola”.

Essas evocações advindas do sistema periférico sustentam o núcleo central, pois fazem parte do seu cotidiano. Encontramos nesse quadrante a representação da inclusão atrelada a *aceitação*, que exige um olhar sobre o *diverso*, essa diversidade requer da sociedade novas posturas, reclamando a *participação* de todos no espaço educacional. Observamos ainda, elementos representativos que associam a inclusão a *preconceito*, a *deficiência* e a *escola*.

É importante ressaltar que os movimentos que visão a emergência da inclusão, se consolidam a partir de táticas e técnicas que buscam sensibilizar a população para esse fim. Segundo Menezes (2011), é através da sensibilização para a inclusão que os elementos como participação e acesso de todos, tonam-se compreendido e executados.

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

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

Reitero que a palavra *deficiência* é constantemente citada, principalmente em documentos que orientam as políticas públicas, aqui citamos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s para educação especial:

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

Nesse recorte é possível contemplarmos a racionalidade inerente ao processo inclusivo, que vai além dos sujeitos com deficiência. Para que isso aconteça, há a necessidade de incorporação de todos ao sistema, ou seja, todos aqueles que estão fora do ambiente educacional precisam ser incluídos. Tais considerações abrem espaço para reflexão sobre o papel das políticas públicas inclusivas e sobretudo sobre a função dos professores nesse processo.

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

A comparação entre a escola e o modelo fabril não é equivocada, as práticas educativas demonstram essa proximidade. Fazendo uma analogia entre a escola e a fábrica, podemos introduzir, mesmo com brevidade, o pensamento de Foucault (2008), que ao analisar

e comparar as instituições, quartéis, fábricas, prisões, hospitais psiquiátricos e escolas encontra semelhança em sua organização espacial, uma demonstração disso são os horários e as hierárquicas, presentes nesses espaços, todos agindo com o objetivo de prescrever os comportamentos humanos.

Para Foucault (2008, p. 121):

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

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

Na segunda periferia encontram-se as palavras que tiveram baixa frequência e alta ordem média de evocação, dito de outra forma são palavras que foram evocadas por poucos participantes e colocadas como últimas em sua ordem de importância. Destacam-se nessa zona palavras como “Interação”, “Solidariedade”, “Social”, “Acolhimento”, “Liberdade”, “Humanidade”, “Valorização”, “Ajuda”, dentre outras.

Esses elementos reforçam a ideia do núcleo central, apontando para a imagem que os alunos têm da inclusão, observamos mais uma vez, a confluência entre os termos evocados, o que condiz com discursos enredados pela sociedade.

Nesse sentido, compreendemos que as práticas discursivas não se apresentam apenas como modo de fabricação de discursos, elas são corporificadas a partir de um conjunto de técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e difusão, nas mais diversas formas pedagógicas que, por sua vez, se impõem e as mantêm (FOUCAULT, 1997).

Já na zona de contraste (ABRIC, 2000), representa os elementos mais periféricos da representação e que são adaptados ao contexto imediato, experiências individuais e diferenças grupais. Aqui aparecem evocações como “Autonomia”, “Socialização”, “Integração”, “União”, “Equidade”, “Acolher”, “Incluir”, “Necessidade”, “Compreensão”, “Respeitar”, “Inclusão social”, entre outras. É importante destacar que embora os conteúdos dessa zona sejam bastante heterogêneos e instáveis, são elementos prontamente evocados pelos

participantes, ou seja, são conteúdos representacionais que são considerados importantes pelos participantes.

Na zona de contraste a palavra *autonomia* com 13 evocações é vista como um elemento intermediário da representação social. Nesse sentido, esse componente nos leva a compreender as angústias que cercam a profissionalização docente, o que nos aponta para a necessidade de uma formação de professores que possa refletir sua própria prática, bem como para a utilização da reflexão como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

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

Análise das representações sociais acerca da Inclusão em três momentos da graduação em Pedagogia

Nesse tópico apresentamos a análise dos dados advindos da técnica de associação livre de palavras, por período, uma vez que nossa pretensão era verificar uma possível mudança nas representações de alunos ingressantes e concluintes sobre o objeto de estudo.

Os resultados obtidos na análise da questão do tipo evocação sobre o estímulo “Inclusão” para participantes de primeiro período da graduação estão na Tabela 2.

Tabela 2 – Análise Prototípica sobre “Inclusão” participantes primeiro período do curso

Frequência	Ordem Média de Evocação					
	≤ 2,78		> 2,78			
F > = 7,34	38.	Respeito	2,0	19.	Acessibilidade	2,9
	14.	Igualdade	2,7	11.	Preconceito	3,5
	14.	Aceitação	2,6	10.	Diversidade	3,5
	13.	Educação	2,1	8.	Sociedade	3,2
	10.	Amor	2,4	8.	União	2,9
	10.	Direito	2,3			
F < 7,34	6.	Socialização	2,5	7.	Deficiência	3,9
	6.	Oportunidade	1,8	6.	Participação	2,8
	5.	Inclusão Social	2,2	6.	Solidariedade	3,7
	5.	Compreensão	2,2	5.	Valorização	3,4
	3.	Integração	3,1	5.	Incluir	2,8
	3.	Direitos humanos	3,2	5.	Humanidade	3,2
	3.	Necessidade	3,2	4.	Ajuda	4,0
				4.	Acolhimento	2,8
				4.	Oportunidade	5
				4.	Liberdade	3,5
				3.	Diferenças	3,7
				3.	Organização	3,7
				3.	Acesso	3,7

		3. Valores	3,7
		3. Social	3,0
		3. Autonomia	3,7

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Na Tabela 2, os elementos do primeiro quadrante (Zona do Núcleo Central) compreendem aqueles que obtiveram alta frequência e baixa ordem de evocação, ou seja, os elementos prontamente evocados por um grande número de participantes.

As palavras desse quadrante foram: “Respeito” (frequência: 38; ordem média de evocação: 2,0), “Igualdade” (14; 2,7), “Aceitação” (14; 2,6), “Educação” (13; 2,1), “Amor” (10; 2,4) e “Direito” (10; 2,3). Devido essas palavras terem se localizado nessa zona, os resultados sugerem que elas são provavelmente centrais na representação dos estudantes de primeiro semestre sobre “Inclusão” e, portanto, são responsáveis pela estruturação e direcionamento do conteúdo representacional, sendo mais frequentes e mais prontamente evocadas e estáveis.

Esses dados indicam que para os estudantes do primeiro período da graduação em pedagogia, inclusão deve envolver acima de tudo o respeito como forma de promover a igualdade de todos, sendo possível por meio da educação e do amor, entendendo também que a Inclusão deve ser concebida como um direito fundamental do cidadão.

Já no segundo quadrante (primeira periferia) encontram-se as respostas com alta frequência e alta ordem de evocação, ou seja, palavras que embora tenham sido ditas por muitos participantes foram citadas mais tardiamente na ordem de importância. De acordo com Abric (2000) apesar de serem salientes, os elementos desse quadrante são secundários na representação.

Dessa maneira, os resultados mostram que essa zona é composta por elementos que dão suporte aos elementos do núcleo central e o complementa, funcionando também como orientadores das práticas sociais (ABRIC, 2000). Sendo assim, para que a inclusão seja garantida a “Acessibilidade” é fundamental e, embora haja preconceito frente à “Diversidade” a união da sociedade é de suma importância para tal.

Na segunda periferia (terceiro quadrante) estão os elementos com frequência abaixo do ponto de corte e que foram evocados como últimas repostas. O conteúdo representacional desse quadrante é menos importante para o grupo social devido trazerem aspectos mais particularizados, tais como “Deficiência”, “Participação”, “Solidariedade”, “Valorização”, “Incluir”, “Humanidade” etc.

Já na zona de contraste (quarto quadrante) estão as respostas com baixa frequência e que são evocadas cedo no discurso, ou seja, evocadas prontamente. As palavras que mais se destacaram nesse quadrante foram “Socialização”, “Oportunidade”, “Inclusão social”, “Compreensão”, “Integração”, “Direitos humanos”, que são elementos que percebem a inclusão como fundamental à dignidade humana.

Na Tabela 3 encontram-se os resultados da análise prototípica levando em consideração as respostas dos participantes de terceiro e quarto semestre da graduação.

Tabela 3 – Análise Prototípica sobre “Inclusão” terceiro e quarto períodos do curso.

Frequência	Ordem Média de Evocação					
	<= 2,77		> 2,77			
$F >= 6,44$	2	Respeito	2,4	7.	Participação	3,4
	7.	Igualdade	2,4	7.	Integração	3,9
	2	Direito	2,4	7.	Amor	3,0
	1.	Acessibilidade	2,6	7.	Sociedade	3,7
	1	Diversidade	2,4			
	7.					
	6.					
$F < 6,44$	6.	Socialização	2,7	6.	Escola	3,0
	6.	Aceitação	2,7	4.	Social	3,5
	6.	Oportunidade	2,5	4.	Preconceito	5,0
	5.	Respeitar	2,0	4.	Interação	3,0
	5.	Equidade	2,4	4.	Necessidade	3,2
	4.	Educação	2,5	3.	Acesso	3,3
	3.	Progresso	2,0	3.	Necessário	5,0
	3.	Deficiência	1,7	3.	Solidariedade	3,3
	3.	Acolher	2,0	3.	Conhecimento	3,3
	3.	Inclusão de todos	1,0	3.	Aceitar	3,7
	3.	Autonomia	1,7	3.	Cuidar	4,0
				3.	Exclusão	3,7

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

De forma semelhante ao que ocorreu nos resultados com os estudantes de primeiro semestre, aqui também houve um destaque das palavras “Respeito” (frequência: 27; ordem média de evocação: 2,4) e “Igualdade” (21; 2,4) como elementos mais centrais na representação social sobre inclusão.

Neste sentido parece de fato haver um consenso entre esses participantes sobre a compreensão desse estímulo, pois a análise aponta que entre os participantes de primeiro e quarto períodos a representação permanece praticamente a mesma e, sendo o núcleo central a parte da representação social mais estável, duradoura e resistente à mudança, as vivências dentro do curso parem não repercutir de modo contundente para a modificação da representação sobre inclusão, justamente porque os elementos do núcleo central são de difícil

modificação por não serem sensíveis ao contexto social e material de manifestação da representação.

A palavra “Direito” (17; 2,4) também apareceu como central para garantir a inclusão, e as demais palavras “Acessibilidade” (16; 2,6) e “Diversidade” (7; 2,4) também tiveram alta frequência e foram prontamente evocadas, demonstrando a alta importância que possuem na representação social desses estudantes sobre a inclusão.

Na primeira periferia, as palavras “Participação”, “Integração”, “Amor” e “Sociedade” sugerem um conteúdo complementar ao núcleo central da representação acerca da inclusão, promovendo de acordo com Abric (2000) uma interação entre a realidade concreta das pessoas e a zona central.

Com relação aos elementos constitutivos da segunda periferia e zona de contraste verificam-se também algumas palavras semelhantes as que foram evocadas pelos participantes de primeiro período. Destaca-se aqui a palavra “Escola” que teve uma alta frequência entre as repostas dos participantes e embora não tenha sido evocada prontamente, revela que os participantes consideram este ambiente como parte da sua representação sobre inclusão e possivelmente um contexto em potencial para a discussão e prática desta.

Importante destacar nessa periferia o surgimento da palavra *exclusão*, não podemos entendê-la por acepção negativas, mas compreendê-la como sendo uma realidade social. Inclusão e exclusão compreendem a face de uma mesma moeda, não podemos pensar em uma sem a interferência da outra. Segundo Lopes (2007), inclusão e exclusão estão articuladas dentro de um mesmo espaço, elas são completamente dependentes e necessárias uma para a outra.

O quadrante inferior esquerdo, ou “zona de contraste”, de acordo com Abric (2000), pode revelar elementos que reforçam as noções presentes no núcleo central e na primeira periferia. No estudo em questão, os elementos parecem reforçar os demais.

As palavras “Equidade” e “Progresso” na zona de contraste também chamam a nossa atenção porque envolvem concepções mais politizadas e críticas acerca da inclusão e mesmo tendo obtido baixa frequência foram prontamente evocadas.

As políticas públicas privilegiam os imperativos econômicos e propõem mudanças na educação por meio de discursos que vinculem a promoção da equidade, superação das dificuldades e melhoramento social, podemos visualizar essa promoção a partir de alguns enunciados.

Elegemos aqui, a Política Nacional da Educação Inclusiva e suas propostas, ao dizer:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008. p. 1).

Estes preceitos estão vinculados as políticas de educação inclusiva no Brasil e no mundo, atreladas a um cenário econômico em que as agências internacionais, como Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, ditam as regras a serem seguidas.

Ao analisarmos o panorama educacional brasileiro e os discursos proclamados pelos mecanismos internacionais que definem a inclusão como uma verdade inquestionável nos sentimos incomodados, não acreditamos em uma inclusão que se fecha em si mesma, pois ela se dá de diferentes formas e níveis de participação, uma vez que as formas de acesso não são as mesmas para todos.

Dessa forma, sublinhamos que os discursos que compõem e colocam em circulação os ideais da inclusão estão conectados a um conjunto de práticas que atravessam a nossa realidade e determinam as regras do nosso pensar e agir.

Os resultados da análise prototípica com as repostas dos participantes do oitavo e nono semestre da graduação para o estímulo “Inclusão” estão na Tabela 4.

Tabela 4 – Análise Prototípica sobre “Inclusão” participantes do oitavo e nono período do curso

Frequência	Ordem Média de Evocação					
	<= 2,84		> 2,84			
$F > 4,76$	34	Respeito	2,1	7.	Escola	3,1
	.	Acessibilidade	2,6	7.	Autonomia	2,9
	21	Direito	2,7	7.	Oportunidade	3,0
	.	Igualdade	2,2	6.	Aceitação	3,8
	15	Educação	2,8	5.	Amor	3,2
	.			5.	Interação	3,2
$F < 4,76$	12					
	9.					
	4.	Acolher	2,2	4.	Deficiência	3,5
	3.	Direitos	2,7	4.	Equidade	3,0
	2.	Participação	2,0	4.	Professor	4,2
	2.	Integração	1,0	4.	Sociedade	3,8
	2.	Educação Inclusiva	1,5	4.	Diversidade	3,2
	2.	Amor ao próximo	2,5	4.	Dedicação	4,0
	2.	Empatia	2,5	3.	Diferença	3,7
	2.	Especial	2,5	3.	Dificuldades	4,0
	2.	Cidadania	1,5	3.	Responsabilidade	3,7
	2.	Surdos	2,5	2.	Pessoa com deficiência	4,5
	2.	União	2,5	2.	Profissionalismo	5,0
	2.	Respeito às diferenças	1,5	2.	Aluno	3,5
2.	Exclusão	2,5	2.	Políticas	5,0	
2.	Desenvolvimento	2,5	2.	Compromisso	4,5	

2.	Autismo	2,5	2.	Acolhimento	3,5
			2.	Incluir	3,0
			2.	Ação social	3,5
			2.	Dignidade	4,0
			2.	Conhecimento	3,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Também para os participantes de oitavo e nono períodos os conteúdos constitutivos do núcleo central da representação social sobre inclusão se assemelham aqueles encontrados com estudantes recém-chegados no curso (primeiro período) e os que estão na metade do curso (terceiro e quarto períodos), o que nos leva a refletir sobre a alta consistência e coerência dessa representação entre os estudantes do curso de pedagogia, sobretudo sugerindo que as palavras como “Respeito”, “Acessibilidade”, “Direito” e “Igualdade” parecem ser a base fundamental e coletivamente partilhada da representação social sobre inclusão dentro desse contexto estudado.

Na zona periférica, algumas palavras citadas por esses participantes também foram compartilhadas pelos demais, como por exemplo, as palavras pertencentes à primeira periferia “Amor”, “Escola”, “Oportunidade”, “Interação”, assim como as palavras da segunda periferia e zona de contraste como, por exemplo: “Deficiência”, “Equidade”, “Sociedade”, “Acolhimento”, “Acolher”, “Participação”, “Integração”, “Exclusão”, entre outras.

Por serem constitutivos da parte mais instável e flexível da representação, esses conteúdos podem refletir as experiências pessoais, vivências históricas e a heterogeneidade do grupo servindo como protetores do núcleo central. Importante destacar que na segunda periferia apareceram conteúdos novos que sugerem importância para os participantes, mesmo em menor medida, na construção da representação social sobre inclusão, sendo eles: “Professor”, “Dedicação”, “Responsabilidade”, “Aluno” (sendo percebido como integrante desse processo), “Políticas”, “Ação social” e “Dignidade”.

Esses elementos introduzem um olhar mais específico sobre a inclusão, denotando as experiências individuais dos discentes com essa temática. Vejam, que as palavras evocadas são traduzidas pela realidade social, que associa a inclusão ao fazer docente, exigindo dos futuros professores dedicação e compromisso com a prática inclusiva, além de colocar o aluno como centro do processo educacional, o que engloba a necessidade de políticas públicas que possam favorecer a ação social e o respeito à dignidade humana.

Considerações finais

Em linhas gerais, os resultados apontados nesse estudo indicam a centralidade da representação social de inclusão, sejam por docentes e discentes é fortemente ocupado pelos elementos: *respeito, acessibilidade, igualdade, direito*.

Foi possível perceber que o nível conceitual entre alunos ingressantes e concluintes a respeito da inclusão é o mesmo, o que indica a falta de discussão desse tema no transcorrer do curso. Como a representação social é construída através da comunicação entre os sujeitos, presume-se que os alunos não tiveram a oportunidade de ampliar a discussão acerca dessa questão, o que impossibilitou sua ressignificação.

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

Nesse sentido, podemos compreender que as representações sociais da inclusão são elaboradas ao partir da maneira como os indivíduos adquirem o seu conhecimento, influenciados pela quantidade expressiva de informações, valores e crenças que são acrescidas a esse conhecimento. Os alunos chegam ao curso carregado de representações sociais da inclusão, advindas do seu contexto social, essas representações são reforçadas pelos discursos presentes no meio acadêmico, o que favorece a ancoragem e sedimentação dessas representações. Nesse sentido, se explica a resistência em mudança do núcleo central da representação.

AGRADECIMENTOS: Ao CNPQ

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. Abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- ACORSI, R. Inclusão: (im)possibilidades para a educação. *In*: LOPES, ACORCI, M. C.; FABRIS, E. H. (Org.). **Aprendizagem & Inclusão**: implicações curriculares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 177-193.
- ARRUDA, A. Teoria das Representações sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300007>
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARROS, I. C. S. **Estresse ocupacional e qualidade de vida no contexto hospitalar**: um estudo psicossociológico. Orientadora: Maria da Penha de Lima Coutinho. 2013. 230 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF: MEC, p. 27833, 23 dez. 1996. PL 1258/1988
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares**: estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério e Educação e Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CROCHIK, J. L. *et al.* **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.
- FONSECA, A. A.; COUTINHO, M. P. L.; Depressão em adultos jovens: representações sociais dos estudantes. *In*: COUTINHO, M. P. L.; SALDANHA, A. A. W. **Representação social e práticas de pesquisa**. João Pessoa: UFPB, 2005. p. 69-106.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

- FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 17-41.
- LOPES, M. C. Inclusão como prática de política e governamentalidade. *In*: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 107-130.
- LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- MENEZES, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividade para uma sociedade inclusiva**. Orientadora: Maura Corcini Lopes. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigação em Psicologia Social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas: Papyrus, 2005.
- RATINAUD, P. **IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires** [Computer software]. 2009.
- RECH, T. L. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece**. Orientadora: Maura Corcini Lopes. 2010. 183 f. (Dissertação Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.
- SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 16 jun. 2017.
- VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e Governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. esp. 100, p. 947-964, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>

WAGNER, M. B.; MOTTA, V. T.; DORNELLES, C. C. **SPSS passo a passo**: statistical package for the social sciences. Caxias do Sul: EDUCS, 2004

Como referenciar este artigo

SOUZA, S. C. M. A representação social da inclusão na formação de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1420-1444, set./dez. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.13603>

Submetido em: 21/04/2020

Revisões requeridas: 26/06/2020

Aprovado em: 28/07/2020

Publicado em: 01/09/2020