

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

SOCIAL REPRESENTATIONS OF CHILDHOOD EDUCATORS AND THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Francisca M. Rocha Almas FRAGOSO¹
João CASAL²

RESUMO: neste estudo determinam-se as representações sociais dos educadores de infância no Concelho de Évora no Sul de Portugal, face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares. A metodologia utilizada baseou-se numa estratégia de sondagem assente na realização de um questionário que compreendeu a caracterização dos elementos de estudo, a estruturação das atitudes e o tipo de representações sociais dos educadores de infância nas escolas regulares, o enquadramento legal e a viabilidade do processo inclusivo e os recursos físicos humanos. Para interpretar os dados do questionário foi realizada uma análise estatística univariada e uma análise de conteúdos. A promoção da igualdade de oportunidades, a inter-ajuda e o paradigma da escola inclusiva, estão na origem de uma atitude favorável ao processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, que é condicionada pelos meios técnicos e humanos e condições físicas nas escolas. A representação social é em geral favorável ao processo de inclusão, apesar haver ainda discriminação das crianças com necessidades educativas, devido à falta de informação, de educação e de regras sociais, à classe social e nível económico, a dificuldades de aceitação da diferença e das limitações físicas e à falta de higiene.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Representação Social. Inclusão. Professor de Educação Infantil.

ABSTRACT: This study determines the social representations of kindergarten teachers in the city of Évora, southern Portugal, on the inclusion of children with special educational needs in regular schools. The methodology was based on a survey research strategy in which a questionnaire was used to comprise the characterization of the study elements, the structuring the attitudes and the types of representations of kindergarten teachers in regular schools, the legal framework and feasibility of the inclusive process and the available human and physical resources. The data were treated using univariate statistical analysis and content analysis. The promotion of equal opportunities, mutual help and the paradigm of inclusive education have led to favorable attitudes for the inclusion of children with special educational needs, which is conditioned by technical and human resources and physical conditions in schools. In general a positive social representation of the inclusion process is adopted, but there is still substantial discrimination, which is associated with lack of information, education and social rules, social class and economic level, difficulty of acceptance of difference and physical limitations and lack of hygiene.

KEYWORDS: Special Education. Social Representation. Inclusion. Preschool Teachers.

1 INTRODUÇÃO

O princípio da inclusão defende uma escola que acolha todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais,

¹ Mestre em Educação Especial, Docente do Ensino Especial, franciscafragoso@iol.pt

² Professor do Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCE), jcasal_isce@hotmail.com

linguísticas ou outras. Em 1994, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) estabelece que este conceito também deve abranger as crianças com deficiências ou sobredotadas, as crianças da rua, as crianças que trabalham de populações imigradas ou nômades, as crianças das minorias étnicas, linguísticas ou culturais e as crianças de outras áreas ou grupos em desvantagem ou marginalizados. Segundo Mittler (2003), a escola inclusiva ao pretender assegurar uma educação bem sucedida para todos a partir de uma pedagogia centrada na criança, apresenta uma forma radicalmente diferente de pensar a política e a prática educativa.

Nos primeiros dez anos do Século XXI quase todos os países do Mundo discutiram aspectos relacionados com a inclusão. Em Portugal e na Europa Ocidental, estes aspectos são inquestionáveis, residindo o problema sobretudo na aplicação de um modelo educativo que garanta a inclusão. Segundo Ribeiro (2003), a inclusão em Portugal caracteriza-se pela dicotomia entre o reconhecimento de que qualquer criança com necessidades educativas especiais (NEE) tem o direito de encontrar na escola regular as respostas adequadas e os dispositivos disponíveis para a operacionalização de uma escola para todos. Nem todos os alunos recebem uma resposta adequada às suas necessidades e capacidades, nem é possível avaliar se todas as crianças com NEE têm igualdade de acesso aos recursos adequados à sua problemática.

Segundo Correia (2003), “[...] a inclusão é também permitir que cada pessoa tenha oportunidades de escolha e decisão” (p. 12). A inclusão implica valorizar as particularidades de cada aluno e atender a todos na escola sem nenhum tipo de discriminação. Segundo Martinez (2005), esta ideia pressupõe a criação de condições de aprendizagem e desenvolvimento que abranjam todos os alunos.

Apesar de a inclusão ser atualmente o paradigma educativo dominante, os alunos com necessidades educativas especiais ainda são objeto de discriminação e por conseguinte de representações sociais pré-existentes. Para Abramowicz et al. (2006), os professores são formados para lidar com um hipotético aluno ideal e não se encontram preparados para lidar com situações diferentes, criando por isso as suas representações sociais.

As representações sociais são formas de representação da realidade que permitem uma melhor compreensão dos fatos e dos fenômenos (DURKHEIM, 1995). Servem de base à identidade de grupos, mas podem, perante perspectivas diferenciadas sobre o mesmo objeto gerar conflitos. No entanto, constituem sempre uma orientação importante do quotidiano, especialmente para quem as produziu (ALMEIDA, 2001).

São inúmeros os estudos desenvolvidos sobre inclusão com base em representações sociais e quase todos revelam a necessidade de transpor alguns obstáculos para alcançar verdadeiramente uma política educativa inclusiva, como a falta de recursos, a falta de preparação dos professores, as práticas pedagógicas pouco adequadas, a necessidade de reestruturação do ambiente da escola, o preconceito com a deficiência, a parceria entre a comunidade e a escola,

a adequação dos currículos entre outros (BORGES, 2002; MONTE, 2006; NUNES, 1998; E BERNARDES, 2003).

As dificuldades que estão associadas à operacionalização de uma escola para todos, baseada num paradigma de inclusão, leva a questionar: quais são as representações sociais dos educadores de infância perante a inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares?

Essa questão, por sua vez, implica conhecer se os professores estão preparados para a complexidade da educação dos alunos com NEE e se de fato existirão na escola as condições físicas e materiais que estimulem e proporcionem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE. Estes aspectos mais gerais do problema encerram as seguintes questões específicas:

1. Quais são os elementos que determinam as atitudes dos educadores de infância nas escolas regulares face à existência de crianças com NEE?
2. Que tipo de representações sociais adotam os educadores de infância perante as crianças com NEE?
3. Quais são as principais dificuldades do processo de inclusão das crianças com NEE?
4. De que modo é que o enquadramento legal promove o processo de inclusão de crianças com NEE?
5. Os recursos físicos e humanos disponíveis nas escolas regulares promovem a inclusão de crianças com NEE?

Face à natureza das questões formuladas, este estudo pretende determinar as representações sociais dos educadores de infância no *Concelho de Évora no Sul* de Portugal face à inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares e desta forma contribuir para compreender quais são os fatores decisivos na construção de um paradigma escolar de inclusão. Deste modo o estudo preconiza também os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar e caracterizar as representações sociais dos educadores de infância nas escolas regulares;
2. Determinar se os educadores de infância consideram o processo de inclusão inviável;
3. Determinar os fatores que influenciam as representações sociais perante a inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares.

Tendo em conta a natureza do problema e os objetivos estabelecidos, adotou como referencial metodológico a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Moscovici (1961) a partir dos estudos de Durkeim e outros, com Bruhl, Piaget e Freud. A elaboração de representações sociais decorre, por um lado, dos fenômenos que ocorrem na sociedade, e, por outro lado, inclui na análise

as forças do processo de interação social, para definir uma dada situação na sua respectiva identidade coletiva.

Para além desta introdução, em que se enquadra o problema através da formulação das questões da investigação e se estabelecem os objetivos, este artigo encontra-se organizado em mais cinco secções. A primeira compreende uma revisão das principais ideias relacionadas com a inclusão e com a teoria das representações sociais. A segunda aborda a metodologia, nomeadamente, os aspectos relacionados com o tipo de estudo, com a amostra, com os instrumentos e com os procedimentos que foram seguidos. As últimas duas secções do artigo são dedicadas, respectivamente, à apresentação e à discussão dos resultados e às conclusões e recomendações finais.

2 A INCLUSÃO E A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

2.1 O CONCEITO DE INCLUSÃO

A escola, para além de promover o desenvolvimento pessoal e a aquisição de conhecimentos, deve ainda preparar os alunos para o trabalho e consciencializá-los para os seus direitos e deveres. Sendo por natureza um local de convivência social, as relações aí vivenciadas devem ser tomadas como prioridade para proporcionar um ambiente acolhedor e inclusivo.

Segundo Santos e Paulino (2006), inclusão é uma mudança de postura acerca da diferença, que implica a rotura com os paradigmas discriminatórios vigentes e a reformulação do sistema de ensino para todos os alunos independentemente das suas diferenças. A inclusão neste sentido é uma força que torna a sociedade mais justa e, por conseguinte, traz benefícios não só para os alunos com NEE, mas também para os outros, proporcionando aos últimos a descoberta de atos solidários e cooperativos, tornando-os pessoas mais compreensivas e solidárias.

Uma sociedade inclusiva perspectiva ideias de igualdade social e promove a condições de acessibilidade a todas as pessoas nos vários espaços sociais. A investigação demonstra que a convivência entre crianças com NEE e as outras crianças favorece a quebra de preconceitos e permite estabelecer relações que dificilmente seriam desenvolvidas noutra contexto. Os resultados de uma investigação realizada por Figueiredo (2002) indicam que as crianças, que tenham na sua turma crianças com NEE, aceitam melhor a diferença e mostram-se mais favoráveis à deficiência, porque lhes foi dada a oportunidade de conviver com as diferenças e, por conseguinte, ampliaram o seu sistema de condutas adaptativas no que se refere ao domínio social.

O conceito de “escola inclusiva” nasceu do consenso de que as crianças com NEE devem frequentar as classes regulares de ensino. Segundo Correia (1997), a integração da criança com NEE na classe regular é a forma mais eficaz de atendimento, devendo o modelo de inclusão ser diferenciado de acordo com as necessidades das crianças com NEE em: i) inclusão total – para as crianças com NEE

ligeiras e moderadas que poderão e deverão receber os serviços educacionais nas classes regulares; ii) inclusão moderada – aplicada a alunos com NEE moderadas que necessitem de práticas excepcionais e que poderão ter lugar fora da classe regular; inclusão limitada – aplicada a alunos com NEE severas que exijam receber os serviços educacionais fora da classe regular.

De acordo com Mittler (2003, p. 24), “*o que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam*”. A escola de hoje, apesar de ser heterogeneia e receber crianças de várias raças e etnias, de diferentes religiões e de diferentes condições físicas, como é o caso das crianças com deficiência, ainda é preconceituosa.

Segundo Gil (2005), o preconceito é um sentimento do ser humano, que depois de reconhecido, torna-se mais fácil alterar o comportamento e perceber que são muito mais as coisas que unem as pessoas, do que as coisas que as separam. O preconceito e a discriminação associados à falta de conhecimento sobre necessidades educativas especiais são uma realidade não só da sociedade, que de um modo em geral valoriza muito mais as questões econômicas do que as questões sociais, mas também da escola que se pretende inclusiva.

“A deficiência é reforçada pelo modelo da sociedade e das suas instituições que são opressivas, discriminatórias e incapazes de remover os obstáculos existentes à participação dos deficientes na vida em comum e para a mudança institucional, ou seja, para que haja alteração dos regulamentos e das atitudes que criam e mantêm a exclusão” Mittler (2003, p.26). Segundo Collares e Moisés (1996, p. 26), “[...] o quotidiano escolar é permeado de preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e as suas famílias”.

2.2 OS DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA

O conceito de inclusão traz uma nova perspectiva ao paradigma educacional da criança com NEE ao considerar que o problema não está na deficiência em si, mas antes na incapacidade que a sociedade tem em dar resposta a essas dificuldades.

Integração e inclusão são conceitos que visam a normalização, sendo por isso utilizados frequentemente como sinônimos. No entanto, o seu significado epistemológico apresenta grandes diferenças.

A integração refere-se a alunos com NEE que são inseridos em escolas de ensino regular, tendo como instrumento a qualidade de ensino. Estes alunos, apesar de tudo, ainda são vistos como portadores de deficiência e necessitam de se adaptar às condições dos outros alunos. Se não houver essa adaptação, não há integração e, por conseguinte, o aluno permanece à margem do processo de ensino-aprendizagem e não obterá sucesso. Como defende Sanchez (2005), esta perspectiva interpreta as dificuldades de aprendizagem exclusivamente a partir do déficit do aluno, o que promove injustiça e retarda os seus progressos.

De acordo com Miller (2003), a mudança da integração para a inclusão é uma alteração profunda no paradigma educacional, porque os alunos deixam de ser preparados para a escola, para passar a ser escola a ter de se adaptar para receber o aluno com NEE. Esta alteração requer transformações ao nível do currículo, da avaliação, da pedagogia e do número dos alunos por sala, para contemplar a diversidade de gênero, de nacionalidade, de raça, de língua de origem, nível de aprendizagem ou de deficiência.

Na tentativa de promover a igualdade, a escola promove a homogeneidade nas turmas e entre os alunos, excluindo desta forma aqueles que se diferenciam. Segundo Almeida (2002, p. 69), “[...] a escola como produtora de igualdade preza a homogeneidade e, como isto, acentua e produz a desigualdade”. Se por um lado as semelhanças aproximam os elementos de um grupo social, por outro lado, são as diferenças que os tornam únicos, com as suas características, potencialidades e limitações próprias. Segundo Modesto (2008), é nesta dimensão de igualdade que a ética da inclusão se deve orientar.

Na escola inclusiva, o processo educativo deve privilegiar as relações sociais entre os seus participantes, devendo todos os alunos ter o direito a uma escolaridade normalizante, sem preconceitos, para os alunos com NEE atinjam o máximo do seu potencial através de um processo adequado às suas necessidades. Na escola inclusiva é importante que o professor esteja atento, desejoso e sensível à problemática inclusiva para repensar a sua atuação profissional (Silva, 2004). Por conseguinte, para vencer o desafio da inclusão, a escola terá que sofrer uma mudança assente numa reforma radical, rompendo preconceitos e alterando mentalidades.

2.3 PRESSUPOSTOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Moscovici (1961) estabeleceu a matriz teórica das representações sociais, quando se propôs estudar a representação social da psicanálise. A representação social é uma construção do indivíduo com origem social e destino social. O se pretende é conhecer o dinamismo dessa relação, determinando como o social interfere com as representações sociais dos indivíduos e como estes interferem na elaboração das representações sociais do grupo.

Durkehim (1995) faz a distinção entre representações individuais e coletivas da seguinte forma, “[...] parece-nos evidente que a matéria da vida social não é possível de se explicar por fatores puramente psicológicos, i.e., por estados individuais de consciência. Com efeito, o que as representações coletivas traduzem é forma como o grupo se conhece a si próprio nas relações com os objetos que o afectam”.

No entanto, a abrangência do conceito de representações sociais de Durkehim é pouco operacional, tanto que foi abandonado pela sociologia, vindo a ser retomado só muito recentemente pela Antropologia no âmbito do estudo da história das mentalidades, o que de alguma forma revela uma lacuna no conhecimento (MODESTO, 2008).

Motivado por tornar o conceito de representações sociais aplicável, Moscovici (1989), com base no conceito de representações sociais coletivas de Durkheim, iniciou um novo percurso de teorização do conceito, em que o sujeito é ativo no processo de elaboração de conhecimento social, na medida em que recebe as influências do seu meio sociocultural, ao mesmo tempo em que reconhece o seu significado.

Segundo Costa e Almeida (1999), Moscovici pretendeu renovar e confirmar a especificidade da Psicologia Social, partindo de estudos que permitissem explicar as interações entre o indivíduo e o coletivo, e deste modo reformular as concepções puramente sociais de Durkheim e cognitivistas de Piaget.

As representações sociais não constituem apenas uma herança coletiva das gerações transmitida de forma unilateral, mas um processo em que o indivíduo desempenha uma função ativa e autônoma (MOSCOVICI, 2005). Os seus princípios teóricos proporcionam uma nova abordagem aos estudos na área das ciências sociais.

Segundo Almeida (2001), as representações sociais, ao integrarem um novo conhecimento em saberes anteriores, tornam-no num saber assimilável e exercem a função identitária, que permite situar o indivíduo no contexto do seu grupo social. Portanto, as representações sociais desempenham uma função de orientação e de justificação dos comportamentos e das tomadas de decisão.

As representações sociais são parte integrante da reconstrução da realidade, devido à dinâmica comunicação-representação presente nas interações dos indivíduos ou dos grupos com os objetos sociais e traduzem um conjunto de conhecimentos que permitem que o indivíduo se situe no mundo. Segundo Moscovici (2005), as representações sociais são elementos de uma cadeia de reação de percepções, opiniões e noções, o que significa que não é possível conseguir nenhuma informação sem que tenha sido previamente distorcida pelas representações sociais impostas.

O âmbito das representações sociais é o estudo dos fenômenos sociais a partir da perspectiva coletiva, mas sem perder o ponto de vista da individualidade. Deste modo, as representações sociais são simultaneamente individuais e sociais, sendo as respostas individuais que configuram as atitudes e os reflexos das manifestações dos grupos sociais com os quais são estabelecidas interações.

2.4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A ESCOLA INCLUSIVA

Para além do papel fundamental das representações sociais nas dinâmicas das relações sociais e nas práticas, Spink (1993) sublinha o seu caráter transversal, ao enfatizar o interesse que tem para todas as ciências humanas. Jodelet (2001) refere que a área da educação é um campo privilegiado para se observar a construção e a evolução das representações no seio dos grupos sociais.

As representações sociais analisam o processo de conhecimento e de apropriação cognitiva do meio onde se insere o indivíduo e a forma como se assimila

a realidade. Esta última, por sua vez, provém da integração das informações de um objeto social presente no meio, das experiências e das relações com outros indivíduos do meio. É a partir dessa integração que a Teoria das Representações Sociais tenta compreender “como” e “porque” se estabelece o comportamento cotidiano e as representações dos indivíduos.

As representações sociais revelam uma grande importância no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que sendo teorias do senso comum que são construídas coletivamente, acabam por influenciar as práticas sociais. De acordo com Abric (2000), neste contexto a representação social funciona como um sistema de interpretação da realidade que determina as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social e os seus comportamentos e práticas.

Portanto, as representações sociais dos professores sobre o aluno com necessidades educativas especiais irão orientar as suas atitudes e promover comportamentos de inclusão. Santos e Paulino (2006, p. 33) afirmam que promover a inclusão significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência, implica romper paradigmas, reformular o sistema de ensino para garantir um atendimento adequado e a permanência de todos os alunos, independentemente das suas diferenças e necessidades.

O papel ativo dos professores e educadores é um elemento primordial para a eficácia do processo de inclusão e a sua ação pedagógica configura as suas experiências obtidas em diferentes contextos, onde vivenciam emoções (SANTOS; PAULINO, 2006). Pressupõe-se que as representações sociais proporcionem uma análise do processo de posse do conhecimento, que faz parte do contexto em que se insere o professor e uma assimilação da realidade proveniente da integração das informações do objeto social, com as suas experiências e relações com os outros indivíduos que fazem parte do seu meio (MODESTO, 2008).

A abordagem das representações sociais através da experiência de vida social e acadêmica implica a obtenção de uma representação social proveniente dos saberes e que interfere com os processos de formação dos docentes e dos alunos a nível pessoal e profissional (OLIVEIRA, 2004). Portanto, no contexto da escola inclusiva, a Teoria das Representações Sociais apresenta-se como um fenômeno psicossocial que resulta principalmente da combinação de fatores históricos, culturais e cognitivos, que de forma integrada contribuem para a construção de conceitos e imagens dos fatos, processos e comportamentos dos indivíduos e dos grupos.

3 METODOLOGIA

3.1 O TIPO DE ABORDAGEM

A abordagem metodológica utilizada baseia-se na Teoria das Representações Sociais. Esta teoria encerra em si duas características essenciais à investigação em educação, que são a capacidade de integração de conceitos e de várias realidades e o seu caráter interdisciplinar. É também por essas razões

que é muito utilizada nos estudos realizados nas áreas da educação, saúde e meio ambiente. O interesse das representações sociais na área da educação deve-se à importância que esta Teoria dá ao papel dos conjuntos organizados e às significações sociais, o que contribui para explicar o efeito dos fatores sociais no processo educativo (GILLY, 2001).

Tendo em conta a natureza do problema, este estudo postula uma concepção fenomenológica decorrente do paradigma metodológico interpretativista. Apesar de o estudo recorrer também a dados e a análises quantitativas, a abordagem predominante é a abordagem qualitativa, que de acordo com Lüdke e André (1986), caracteriza-se por: i) o ambiente natural ser a principal fonte de dados; ii) o investigador ter um papel central; iii) privilegiar a verificação da existência das condições para que o fenômeno ocorra; iv) dar grande importância aos conceitos e aos significados das coisas; v) os dados recolhidos são predominantemente descritivos; e vi) a análise dos dados segue um processo indutivo, em vez do processo dedutivo que guia o teste de hipóteses.

De acordo com Flick (2004), a abordagem qualitativa é adequada nos estudos das representações sociais, porque permite a compreensão de uma realidade complexa com base na construção social do fenômeno e nas alterações dos padrões da vida quotidiana.

Este estudo baseia-se no método indutivo, uma vez que a abordagem qualitativa é a predominante e o seu propósito é fundamentalmente descritivo, sendo a construção das representações sociais realizada a partir da informação recolhida e das suas análises estatística e de conteúdos. A estratégia utilizada é uma estratégia de sondagem com base num questionário composto por questões abertas, fechadas e de escala de atitudes, de modo a ser possível descrever e explicar as respostas às questões formuladas para este trabalho.

3.2 OS PROCEDIMENTOS

Este estudo tem como objeto uma amostra de 30 educadores de infância que se encontram a lecionar em escolas de ensino regular no *Concelho de Évora* e a técnica de amostragem utilizada foi a amostra por conveniência. O ideal seria que o estudo se debruçasse sobre a totalidade dos educadores de infância, o que por razões óbvias só é exequível no caso de populações reduzidas.

No processo de amostragem é necessário ter presente o significado dos conceitos de população e de amostra, pois é deles que depende o acesso ao conhecimento. O conceito de população, tradicionalmente refere-se a um grupo de indivíduos, mas em estatística refere-se aos conjuntos de objetos socialmente relevantes. No caso deste estudo, trata-se do conjunto de todos os educadores do *Concelho de Évora* que desempenham funções nas escolas de ensino regular. O conceito de amostra refere-se a um subconjunto da população que é utilizado como o instrumento de acesso ao conhecimento. Cada elemento dessa amostra

constitui a unidade de investigação, que neste caso corresponde ao educador de infância selecionado para a amostra.

Neste estudo, por não se dispor de informação completa da população, tanto em termos de uma listagem de indivíduos como da sua composição, optou-se por uma amostra não-probabilística de conveniência. A amostra de conveniência é constituída exclusivamente com base nas escolhas do investigador, o que de alguma forma acaba por garantir um maior número de respostas válidas nos questionários.

Como já foi referido anteriormente, para responder aos objetivos do estudo utilizou-se uma estratégia de sondagem, que consiste na recolha de informações estruturadas através da realização de um questionário, que é aplicado diretamente aos indivíduos implicados no fenómeno social, neste caso os elementos da amostra. De acordo com Moreira (2007), a realização de sondagens comporta vantagens indiscutíveis que de algum modo justificam a sua longa tradição na investigação em ciências sociais, tornando-se mesmo na estratégia dominante após a Segunda Guerra Mundial.

O questionário utilizado tenta responder às questões da investigação e está organizado em cinco blocos distintos de questões em função dos objetivos específicos estabelecidos.

Na primeira parte do questionário caracterizaram-se os elementos de estudo, com base em variáveis como a idade, género, formação incluindo a formação complementar, situação profissional, localização da escola e experiência com crianças com NEE.

A segunda parte é dedicada aos elementos de estruturação das atitudes dos educadores de infância nas escolas regulares. Neste caso, pretende-se demonstrar se a formação inicial dos educadores de infância é adequada e caracterizar a formação em ensino especial do ponto de vista do grau académico, da frequência das ações de formação e das expectativas e avaliação do ponto de vista dos educadores de infância. É também focada a atitude dos educadores de infância face à inclusão de crianças com NEE nas escolas de ensino regular.

Na terceira o objetivo é avaliar os tipos e as formas de representação social, identificando-se se os educadores de infância se consideram preparados para lidar com as crianças com NEE e se existem possíveis sentimentos de rejeição, preconceitos, medo e discriminação. Portanto, tenta-se identificar as representações sociais no imaginário dos educadores de infância a respeito dos alunos com NEE, influenciadas pelas concepções de deficiência marcadas pela cultura do hipotético aluno ideal.

A quarta parte é dedicada à avaliação ao enquadramento legal e às dificuldades do processo inclusivo. O objetivo é avaliar de que modo é que o enquadramento legal promove a inclusão de crianças com NEE.

A quinta e última parte do questionário, pretende avaliar se os recursos físicos e humanos disponíveis nas escolas regulares promovem a inclusão de crianças com NEE.

A fase de elaboração e aplicação do questionário contemplou a concepção e aplicação do pré-questionário e aplicação do questionário propriamente dito. Após se obter um modelo de questionário adequado aos objetivos específicos da investigação, fez-se a sua aplicação junto de três pessoas com o objetivo de verificar a coerência de algumas das suas características (OPPENHEIM, 1979). Os resultados deste pré-teste permitiram concluir que o questionário era adequado para responder aos objetivos do estudo.

A análise de dados compreendeu a análise descritiva da amostra e das questões colocadas aos entrevistados recorrendo à estatística univariada e a uma análise de conteúdos.

4 RESULTADOS

Os resultados compreendem a caracterização da amostra e a determinação das representações sociais dos educadores de infância no *Concelho de Évora no Sul de Portugal*, tendo em conta os elementos que determinam as atitudes dos educadores de infância nas escolas regulares face à existência de crianças com NEE, o tipo de representações sociais que adotam, as principais dificuldades do processo de inclusão, o modo como o enquadramento legal e os recursos físicos e humanos disponíveis nas escolas regulares promovem o processo de inclusão das crianças com NEE. O estudo das representações sociais baseou-se fundamental na análise de conteúdos das respostas ao inquérito da sondagem, cuja discussão fundamenta a apresenta da segunda parte dos resultados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Para proceder à caracterização da amostra realizou-se uma análise estatística univariada baseada no cálculo das frequências relativas das variáveis idade, sexo, formação académica, formação complementar, localização da escola e situação profissional e experiência com crianças com NEE, o que permitiu estruturar o perfil dos educadores de infância que integraram a amostra. Os principais resultados desta análise são apresentados no quadro que segue.

Quadro 1 - Principais características da amostra de educadores de infância do Concelho de Évora

Distribuição por classes de idade		Grau de formação académica	
30 a 40 anos	30%	Licenciatura ou CESE/ DESE	97%
> 40 anos	70%	Mestrado	3%
Anos de serviço		Formação complementar	
Até 10 anos	6,7%	Ações de Formação	100%
10 a 20 anos	23,3%	Seminários	36,7%
20 a 30 anos	70%	Outros	16,7%
Anos de serviço na escola atual		Situação profissional	
Até 3 anos	63%	Efetivo	50%
4 a 10 anos	23%	Vinculado	30%
11 a 15 anos	7%	Contratado	20%
> 15 anos	7%		
Número de escolas em que lecionou		Localização da escola	
Até 5	40%	Meio rural	17%
6 a 10	26,7%	Meio urbano	83%
11 a 15	17%		
> 15	16,5%		
Número de alunos com NEE na turma atual		Número de alunos com NEE com quem trabalhou	
Nenhum	27%	Até 5	60%
Até 3	63%	6 a 10	17%
> 3	10%	11 a 15	10%
		> 15 anos	13%

Fonte: Dados do questionário da sondagem.

A totalidade dos educadores de infância é do sexo feminino, 70% têm mais de 40 anos de idade e 30% têm entre 30 e 40 anos de idade. Cerca de 97% referiu possuir, em termos da sua formação académica, um curso de licenciatura ou um diploma de estudos superiores especializados (CESE/DESE). Portanto, o equivalente a pelo menos quatro a cinco anos de frequência do Ensino Superior. Apenas 3% dos inquiridos têm um mestrado ou o equivalente a pelo menos sete anos de Ensino Superior.

No que respeita à formação complementar, a totalidade dos educadores da amostra de infância possui este tipo de formação e obtém-na através da realização de ações de formação, que em 37% e 17% dos casos são complementadas com a participação em seminários e noutras iniciativas formativas.

Em termos de situação profissional, metade dos educadores de infância encontra-se na situação de efetivo, com um lugar de colocação numa escola específica, 20% está na situação de vinculado e os restantes 30% da amostra estão na situação de contratados.

A média de anos de serviço da amostra é de 21,4, sendo o valor máximo 30 e o mínimo seis. Cerca de dois terços dos educadores de infância responderam que se encontram ao serviço na escola atual há menos de três anos e já lecionaram ao longo da sua carreira profissional em mais de cinco escolas.

Apesar do *Concelho de Évora* englobar algumas freguesias rurais, o domínio das freguesias da Cidade de Évora faz com a maior parte da amostra (70%) inclua educadores de infância que estão afetos a jardins de infância localizados em meio urbano (83%).

A maioria dos educadores refere que na sua turma atual existe algum aluno com NEE (73%), sendo que 63% corresponde até três alunos com NEE por turma e 10% a mais de três alunos com NEE por turma.

A totalidade dos educadores de infância respondeu ter já trabalhado com crianças com NEE em anos anteriores, o que permite de alguma forma concluir que já têm alguma experiência este tipo de crianças. O número médio de crianças com NEE com que cada educador de infância trabalhou é de sete, oito, sendo o número mais frequente cinco, o número máximo 20 e o número mínimo dois.

4.2 DETERMINAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais dos educadores de infância face à inclusão de crianças com NEE nas estruturas regulares de ensino é determinada pelas suas atitudes e pelas representações sociais que adotam. Para além disso, é necessário considerar as dificuldades inerentes ao próprio processo de inclusão, a forma como é promovido e está enquadrado no âmbito do quadro legal e a adequação dos recursos humanos e materiais.

As atitudes dos educadores de infância face à inclusão estão relacionadas com sua formação, nomeadamente, na componente de educação especial, com a sua experiência com crianças com NEE e com a forma como encaram a viabilidade do processo de inclusão. De um modo geral a formação inicial não dá resposta aos problemas do dia a dia profissional, principalmente devido a dificuldades gerais e de ordem prática, que estão associadas à desadequação das práticas pedagógicas às necessidades das crianças com NEE e à suposta desadequação dos conteúdos teóricos das formações iniciais às exigências das práticas pedagógicas das crianças com NEE.

No entanto, apesar da formação específica em ensino especial ser muito valorizada pelos educadores de infância no *Concelho de Évora*, a formação contínua e alguma formação em ensino especial no âmbito da formação inicial parecem corresponder às suas expectativas e necessidades. Relacionado com esta atitude, também deverá estar o fato de os educadores, de uma forma geral, terem experiência com crianças com NEE e de considerarem que o seu trabalho com essas crianças tem sido bem sucedido.

Parece unânime que os educadores de infância do *Concelho de Évora* manifestam uma atitude favorável à viabilidade do processo de inclusão de crianças com NEE nas estruturas regulares de ensino. Esta atitude está relacionada com a promoção de valores de igualdade e interajuda e com a existência de um paradigma atual de escola inclusiva. Os principais fatores que condicionam a viabilidade do processo de inclusão prendem-se com a inexistência de meios técnicos e humanos e de condições físicas na escola. No entanto, apesar da atitude favorável que parece existir relativamente à inclusão, os educadores de infância continuam a manifestar a sua preferência por grupos de crianças sem NEE.

As representações sociais adotadas pelos educadores de infância estão associadas à forma como se sentem preparados para lidar com as crianças com NEE e às formas de discriminação dessas crianças.

Apesar de uma grande parte dos educadores de infância se sentir preparado e com os conhecimentos adequados para lidar com crianças com NEE, há também uma parte substancial que adota a representação social oposta, manifestando consciência das limitações da sua formação especializada. Por serem mais simples de trabalhar os educadores de infância preferem lidar com as NEE associadas às dificuldades ligeiras de aprendizagem, deficiência motora e atraso cognitivo.

A discriminação das crianças com NEE é uma realidade da escola atual, verificando-se que na sua origem estão preconceitos relacionados com a falta de informação, onde também se inclui a falta de educação e a ausência de regras sociais, com a classe social e nível econômico, com dificuldades de aceitação das limitações físicas e falta de higiene.

De uma forma geral, os educadores de infância consideram que o atual sistema de ensino não é adequado para as necessidades das crianças com NEE, mas consideram que a sua prática pedagógica é adequada. Perante este resultado, constata-se que existe uma unanimidade acerca da necessidade de mudar o sistema de ensino. O Estado através do Governo deve ser o principal agente interveniente dessa mudança e deve assumir o seu comando, promovendo diretivas adequadas e criar condições para a alteração das mentalidades.

Apesar de haver ainda muitos educadores de infância que não conhecem bem o enquadramento legal das NEE, parece evidente que os dois documentos de referência, o Decreto-Lei 319/91 (PORTUGAL, 1991) e o Decreto-Lei 3/2008 (PORTUGAL, 2008), promovem a inclusão das crianças. O contributo do primeiro, que abrange todas as crianças com o NEE, parece mais claro do que o do segundo que apenas tem em conta as crianças com NEE de caráter permanente.

É necessário criar uma nova cultura de inclusão no sistema educativo, que coloque o aluno no centro do processo educacional. A individualização é proposta pela inclusão para todas as crianças, o pressupõe flexibilizar o currículo e proceder a adaptações curriculares para ir ao encontro das necessidades de cada criança

(AINSCOW, 1995). No entanto, a investigação tem revelado que os professores consideram as adaptações curriculares mais desejáveis do que possíveis, parecendo pouco provável que façam adaptações que lhes exijam mais tempo (MINKE et al., 1996).

De um modo geral, os resultados obtidos levam a admitir que os recursos físicos e humanos disponíveis nas escolas do ensino regular promovem de uma forma limitada a inclusão de crianças com NEE.

Apesar de nos jardins de infância já existirem alguns recursos materiais, incluindo condições de acessibilidade, os educadores reclamam mais material informático, material didático diverso, material de motricidade, recursos humanos, mais tempo para o atendimento das crianças com NEE e menos barreiras arquitetônicas. No aconselhamento pedagógico, a equipe de ensino especial e o docente do ensino especial são recursos especializados mais utilizados, sendo a atualização e divulgação da informação um aspecto importante deste processo, em que o trabalho de equipa tem um lugar de destaque.

5 CONCLUSÃO

A formação inicial dos educadores de infância encontra-se defasada da realidade do quotidiano das crianças com necessidades educativas especiais, sendo notória a tradicional dicotomia entre a teoria e a prática. No entanto, apesar dessas limitações e da formação específica em educação especial ser um elemento estruturante das atitudes dos educadores de infância, a formação contínua, alguma formação complementar em educação especial durante a formação e a experiência com crianças com necessidades educativas especiais parece ser suficiente para dar respostas às necessidades e expectativas do quotidiano.

Segundo Nunes et al. (1998, p.70), nos cursos de formação observa-se uma velha dicotomia entre a teoria e a prática, que elucida do seguinte modo: *“...contrapõe-se o conhecimento produzido na academia com aquele que é produzido pelo professor, que respaldado pela sua prática quotidiana, anuncia na sala de aula que na prática a teoria é outra”*.

Os resultados de Bernardes (2003) indicam que os professores revelam uma necessidade de realizar formação contínua e de se prepararem tanto do ponto de vista técnico como do ponto de vista psicológico para o processo de inclusão. Segundo Silva (2004), é importante que o professor esteja atento, desejoso e sensível para repensar a sua atuação profissional. De acordo com Monteiro (2000) e Minke et al. (1996), os professores têm a crença de que possuem as competências necessárias para produzir as aprendizagens dos alunos. No entanto, Bender et al. (1985) consideram que a investigação tem demonstrado que os professores com maior sentido de eficácia influenciam fortemente o clima da sala de aula e obtêm melhores resultados na sua prática profissional.

Em relação à principal questão da investigação, este estudo conclui que a maioria dos educadores de infância adota representações sociais que traduzem uma atitude favorável à inclusão. A promoção de valores como a igualdade de oportunidades e a interajuda e o paradigma da escola inclusiva, estão na origem da atitude favorável dos educadores de infância à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, mas que está condicionada pela escassez de meios técnicos e humanos e pela falta de condições físicas nas escolas.

Apesar da maioria dos educadores de infância se sentir preparado para promover o processo de inclusão com sucesso, há também uma parte substancial que adota a representação social oposta. Existe discriminação das crianças com necessidades educativas especiais e está geralmente associada a preconceitos relacionados com falta de informação, educação e regras sociais, com a classe social e nível econômico, com dificuldades de aceitação da diferença e das limitações físicas e com a falta de higiene.

Figueiredo (2002), num estudo sobre o *preconceito* evidencia o papel do mediador do professor no contexto da sala de aula. Modesto (2008) refere que a familiaridade com a situação é um ponto importante para romper com preconceitos e discriminações, revelando-se imprescindíveis as formações adequadas que viabilizem aos professores os conhecimentos necessários para romper com preconceitos e representações sociais menos favoráveis à inclusão de crianças com NEE.

Do ponto de vista dos fatores que influenciam as representações sociais dos educadores de infância no *Concelho de Évora*, destaca-se o atual sistema de ensino que não é adequado às crianças com necessidades educativas especiais e a escassez de alguns recursos materiais e humanos especializados.

É evidente a necessidade manifestada pelos educadores de infância de mudança do sistema de ensino, devendo essa mudança ser conduzida principalmente pelo Governo, que deve promover as diretivas adequadas às necessidades e criar condições para alterar as mentalidades.

A existência de recursos materiais e humanos é um fator decisivo para a promoção e para o sucesso do processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. A escassez desses recursos nas escolas e jardins de infância constitui sem sombra de dúvida um obstáculo ao processo de inclusão das crianças com necessidades educativas especiais. As necessidades fazem-se sentir principalmente ao nível do material informático, do material didático diverso, do material de motricidade, das barreiras arquitetónicas e também dos recursos humanos especializados e auxiliar.

Scruggs et al. (1996), numa revisão de estudos sobre a percepção dos professores acerca dos recursos necessários para a inclusão, concluíram que a maioria dos professores considera que não possui os recursos suficientes e que muitos referem que a escassez de recursos humanos é maior ainda do que a dos recursos físicos.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, S. C. (Eds.). *Estudos interdisciplinares de representações sociais*. 2 ed. Goiânia: Cultura e qualidade, 2000.
- ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L.; SILVÉRIO, V. *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê –Autores Associados, 2006.
- AINSCOW, M. *Necessidades especiais na sala de aula – um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- ALMEIDA, M. I. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão. In: ROSA, D. G.; SOUSA, V.C. (Eds.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ALMEIDA, A. A pesquisa em representações sociais: fundamentos teórico metodológicos. *Ser Social*, n.9, 2001.
- BENDER, W.; VAIL, C.; SCOTT, K. Teacher's attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v.28, n.2, p.87-94, 1995.
- BERNARDES, J. *Representações sociais sobre o processo de inclusão em escola pública e particular*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, 2003.
- BORGES, E. *As concepções de professores acerca da deficiência mental*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, 2002.
- COLLARES, C. ; MOISES, M. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CORREIA, L. M. *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora, 2003.
- CORREIA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, 1997.
- COSTA, W.; ALMEIDA, A. M. Teoria das representações sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e grupos sociais. *Revista de Educação*, v.8, n.13, p.250-280, 1999.
- PORTUGAL. Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto – Regime Educativo Especial, 1991.
- PORTUGAL. Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro – Educação Especial, 2008
- DURKHEIM, E. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. G.; SOUZA, V. C. (Eds.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.67-78.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

- GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.
- JODELET, D. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MARTINEZ, A. A inclusão escolar. Desafios para o psicólogo. In: MARTINEZ, A. *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2005.
- MINKE, K. et al. Teacher's experiences with inclusive classrooms: implications for special education reform. *Journal of Special Education*, v.30, n.2, p.152-186, 1996.
- MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MODESTO, V. *A inclusão escolar: um olhar para a diversidade – As representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2008.
- MONTE, F. *Inclusão na educação infantil: concepções e perspectivas de educadoras de creche*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, 2006.
- MONTEIRO, I. *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento*. 2000. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Minho, 2000.
- MOREIRA, C. D. *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2007.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- MOSCOVICI, S. Des représentations collectives aux Représentations Sociales. In D. Jodelet (Eds.). *Les Représentations Sociales*. Paris, Press University of France, 1989.
- MOSCOVICI, S. *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: Press University of France, 1961.
- NUNES, L. et al. *Pesquisas em educação especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.
- OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, v.25, n.89, p.1127-1144, 2004.
- OPPEIHEIM, A.N. *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. London: Heineman Educational Books Ltd, 1979.
- RIBEIRO, M. *As crianças e o ser diferente*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana, 2003.
- SANCHES, P. A Educação Inclusiva: Um meio de construir escolas para todos no Século XXI. Inclusão: *Revista da Educação Especial*, Ano I, n.1, Out. 2005.
- SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. *Inclusão em educação: culturas políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

SCRUGGS, T.; Mastropieri, M. Teacher perceptions of mainstreaming inclusion – 1958/1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, v.63. n.1. p.59-74, 1996.

SILVA, M. *Diversidade na aprendizagem das pessoas com necessidades especiais*. Curitiba: Lesde, 2004.

SPINK, M. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO: ED-94/WS/18. 1994.

Recebido em: 05/08/2012

Reformulado em: 16/08/2012

Aceito em: 20/08/2012

