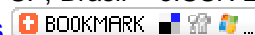


*Artigos Originais***INCLUSÃO E DIFERENÇAS: UM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTORES E PROFESSORES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL***Original Articles***INCLUSION AND DIFFERENCES: A STUDY ON SOCIAL REPRESENTATIONS OF MANAGERS AND TEACHERS IN THE CONTEXT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

Cristiane Perol da Silva\*

<http://lattes.cnpq.br/7520024768753402>  
[crisperol@gmail.com](mailto:crisperol@gmail.com)

Heloisa Andreia de Matos Lins\*\*

<http://lattes.cnpq.br/1223550576455316>  
[hmlins@unicamp.br](mailto:hmlins@unicamp.br)**CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ.**, Franca, SP, Brasil – eISSN 2175-4217 – está licenciada sob [Licença Creative Commons](#) **RESUMO**

Este artigo baseia-se numa pesquisa que investigou as representações de alguns gestores e professores a respeito da inclusão e das diferenças no âmbito da educação infantil, em creches de um município próximo à Região Metropolitana de Campinas/SP. As representações sociais foram observadas a partir da Psicologia Social, especificamente da Teoria de Representações Sociais, e o trabalho foi realizado através de uma abordagem qualitativa de tipo estudo de caso coletivo (STAKE, 1995 apud ANDRÉ, 2005). A coleta de dados se deu através de duas rodadas de entrevistas realizadas com alguns gestores e da observação de duas reuniões ocorridas em momentos distintos em um dos centros infantis do município, envolvendo a psicóloga da rede municipal de educação, alguns professores e um grupo de representantes das famílias. Os dados foram organizados através da transcrição das entrevistas e do registro em diário de campo. A análise de dados foi realizada a partir da relação entre os quatro núcleos de significação obtidos e da fundamentação teórica. Como resultado, as falas dos sujeitos indicaram que as representações sobre inclusão e diferença são marcadas pela ideia que se tem de

\* Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação – UNICAMP.

normalidade. Além disso, a diferença é concebida, geralmente, a partir de marcas físico-biológicas, sensoriais, afetivo-sexuais e/ou econômico-sociais. Há uma tendência de “hierarquizar” as diferenças por parte dos sujeitos. Diante dos resultados obtidos, os espaços de formação que se tem na escola, se configuram como possíveis meios para fomentar reflexões sobre as representações sociais que os educadores carregam e a forma como elas interferem em sua prática diária.

**Palavras-chave:** representações sociais. educação infantil. diferenças. inclusão/exclusão. formação de professores.

## ABSTRACT

This paper is based on a research that investigated the representations of some school principals and teachers about the inclusion and differences in preschool, in a day care center located in a city near the metropolitan area of Campinas/SP. The social representations were observed from the Social Psychology, specifically from the Social Representations Theory, and the research has been done with a kind of qualitative approach, the collective case study (STAKE, 1995 apud ANDRÉ, 2005). The data collection occurred through two rounds of interviews with some school principals and the observation of two meetings that happened in different moments in one of the infant centers, involving the psychologist from the municipal education, some teachers and a group of community delegates. The data analysis has started from the relation between the four signification cores and the theoretical base established. As a result, the subjects' speeches indicated that the representations about inclusion and differences are marked by the idea of normality. Furthermore, the difference is generally understood from physical-biological, sensorial, affective-sexual and/or economic-social brands. There's a tendency to “hierarchize” the differences. From the results obtained, the educational arenas configure themselves as a device to encourage reflections about the social representations that educators carry and the way that they interfere in their daily practice.

**Keywords:** social representations. childhood. differences. inclusion/exclusion. teacher training.

## ALGUNS APONTAMENTOS

A referida pesquisa intencionou investigar as representações de alguns gestores e professores a respeito da inclusão e das diferenças no âmbito da educação infantil, mais particularmente em creches de um município próximo a Região Metropolitana de Campinas/SP. Com o estudo, pretendeu-se descobrir possíveis representações sociais que circulam sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e outras diferenças (explícitas ou não), e as formas como esses educadores têm lidado com essa questão, de

forma a confrontar os resultados com estudos relacionados à temática apresentada, ampliando assim o conhecimento acerca da inclusão das crianças de zero a três anos, em instituições de educação infantil.

Considerando-se a importância desta etapa para o desenvolvimento das crianças e a constatação (através de conversas informais entre a pesquisadora e alguns participantes da pesquisa) da falta de informações sobre a demanda de crianças com necessidades especiais na faixa etária de zero a três anos da cidade em questão, o referido trabalho teve como campo de estudos os centros de educação infantil de um município pertencente à mesorregião de Campinas/SP.

Sabe-se que há uma série de dificuldades que impedem que a proposta da inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais se torne realidade em muitas escolas (KOBAYASHI, 2009) e uma série de fatores que contribuem para a exclusão escolar (CARVALHO, 2004). Sabe-se também que professores e gestores são importantes mediadores do processo vivido nessa etapa. Considerando-se tudo isso, pretendeu-se na referida pesquisa, estudar as representações sociais desses sujeitos sobre a inclusão e as diferenças, a partir da Psicologia Social, especificamente da Teoria das Representações Sociais.

*Em pauta: infância e educação infantil*

A educação infantil, nos espaços da creche e pré-escola, de acordo com Bersch e Machado (2007 apud VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010), possibilita à criança com as ditas necessidades especiais experimentar o que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando como brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, histórias, cores, formas, tempo e espaço e afeto. Nesta direção, Vygotsky aponta, sobre a importância da interação para a criança com a chamada deficiência, que a sócio-gênese é condição fundamental para o desenvolvimento infantil e humano (BEYER, 2005). De acordo com a premissa vygotskyana, o desenvolvimento infantil sairá mais fortalecido o quanto mais intensas e positivas forem as trocas psicossociais. Da

mesma forma, Beyer (2005, p. 1) aponta que “[...] a condição para que a criança passe por transformações essenciais, que a tornem capaz de desenvolver as estruturas humanas fundamentais do pensamento e da linguagem, apoia-se na qualidade das interações sociais em seu grupo (família, escola, etc.).”

Por outro lado, apesar de aparentes consensos, concebeu-se na referida pesquisa que a infância e educação infantil são campos teórico-práticos complexos, de conflito, contradições, lutas, resistências e conquistas. Neste íterim, destacou-se a importância do nascimento e fortalecimento da pedagogia da infância, que defende essencialmente “[...] a existência de culturas infantis (com modos próprios de as crianças conhecerem, explorarem e construir conhecimento sobre o mundo), [...] a ludicidade e o brincar como aspectos inerentes e fundamentais às culturas infantis.” (LINS; DINIZ, 2012, p. 25).

#### *Representações sociais, exclusão e escola*

De acordo com Serge Moscovici, o primeiro a introduzir o conceito de representações sociais na Psicologia Social, “[...] a representação social é *uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.*” (MOSCOVICI, 1978, p. 26 apud ALEXANDRINO, 2009, p. 31, grifo do autor). Aquilo que se chama de real, segundo o autor, advém “[...] de um processo de relação, de interação do sujeito com o mundo” (ALEXANDRINO, 2009, p. 32). Dessa interação surge uma tentativa de integrar com algo que ajude a compreender a realidade, aquilo que se apresenta como não-familiar, transformando-o em algo já conhecido: “[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não familiaridade (MOSCOVICI, 2003, p. 54 apud ALEXANDRINO, 2009, p. 32). De acordo com Alexandrino (2009), as organizações sociais não lidam tranquilamente com o que aparece como algo estranho, que desvia da norma instituída e que varia de sociedade para sociedade a forma de lidar com a não-familiaridade. É por isso que “[...] as

representações construídas mudam de acordo com os grupos que a criaram, quebrando com a ideia de uma verdade absoluta, universal.” (ALEXANDRINO, 2009, p. 33). Alexandrino (2009) diz ainda que diferentes significados, para uma mesma representação social, são possíveis. O autor menciona que só se consegue pensar as representações sociais considerando sua existência em diferentes grupos sociais.

Para investigar as representações sociais utilizou-se, na referida pesquisa, a ideia de inclusão/exclusão de Sawaia (2001, p. 8), que diz que a exclusão “[...] é processo sócio-histórico que se configura pelos recalques em todas as esferas da vida social, mas é vivido como necessidade do eu, como sentimentos, significados e ações.” Em lugar da exclusão, segundo a autora, o que se tem é a “dialética exclusão/inclusão” (SAWAIA, 2001). Nessa perspectiva a exclusão contém em si a sua negação e não existe sem ela; é produto do funcionamento do sistema.

Alexandrino (2009) compreende a escola como um dos locais em que ocorre a circulação das representações sociais. Entende-se que sendo considerada dessa forma, a escola passa a ser também um espaço em que circulam (e se propagam) estereótipos e preconceitos sobre os grupos e culturas que se relacionam nesse ambiente, exercendo, desta forma, um papel essencial na formação da identidade e subjetividade do indivíduo. Desta forma, alguns questionamentos surgiram: se for a escola um espaço segregador, discriminatório e preconceituoso, quais as representações que se construirão, se modificarão e se solidificarão a partir dele? Como o espaço escolar poderia se tornar propício para a formação de preconceitos e para a exclusão escolar? Quais seriam alguns dos efeitos perversos da transmutação da exclusão em inclusão (SAWAIA, 2001)? Essas perguntas transpassaram e impulsionaram o estudo, de certa forma.

### *Sobre a educação inclusiva e a gestão escolar: diversidade e diferenças*

Existem vários documentos e leis, nacionais e internacionais, que dizem sobre a inclusão nas instituições educativas.<sup>1</sup> Lasta e Hillesheim (2012) compreendem que as políticas públicas de inclusão escolar foram produzidas juntamente com a noção de Estado e também fabricaram novas práticas, definiram espaços, campos de saberes, instituições e sujeitos. Para as autoras, “[...] as políticas públicas de inclusão escolar tensionam tempos e espaços de in/exclusão, assim como sujeitos in/excluídos, ao mesmo tempo em que são tensionadas por aqueles que as constituem e são constituídos por elas.” (LASTA; HILLESHEIM, 2012, p. 60).

A respeito da gestão escolar, Lück (2010) diz que a concepção de gestão educacional corresponde a uma mudança de paradigma e sendo assim, desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação. É a gestão que permite a superação da fragmentação e da descontextualização e a construção da “[...] visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações mais articuladas e mais consistentes” (LÜCK, 2010, p. 43), o que nos remete a uma das ideias globalizantes e dinâmicas em educação mencionadas, ligada à gestão escolar: a gestão democrática. Segundo Carvalho (2012, p. 90), “[...] a adoção de um sistema de gestão democrática, com mecanismos que permitam a ampliação da participação dos sujeitos ao processo de tomada de decisões em todos os níveis do sistema educacional”, tem sido o foco das políticas públicas, a partir da finalidade de dar “[...] voz à diferença e respeitar a diversidade cultural e regional das instituições na definição de prioridades educacionais.” A autora faz reflexões sobre a diversidade cultural e a gestão escolar considerando o lugar central que a diversidade tem ocupado nas definições governamentais das duas últimas décadas, o que vem trazendo desafios a educadores e gestores para construir novas práticas pedagógicas e administrativas. Cotidianamente, uma nova cultura organizacional é proposta pela gestão da diversidade. Não

---

<sup>1</sup> Alguns deles são: Documento Subsidiário à Política de Inclusão (MEC, 2005); Declaração de Salamanca (ONU, 1994); Lei nº 9.394, de 20/12/1996.

mais tratada como um problema, a diversidade passa a ser vista como uma riqueza, que pode contribuir para a boa convivência e a maior aprendizagem de todos. Práticas direcionadas para um padrão único de alunos, de currículo e de estratégias pedagógicas não podem continuar a serem as práticas dos educadores, tendo em vista o tratamento pedagógico da diversidade (CARVALHO, 2012).

Pierucci (1999 apud CARVALHO, 2012) chama a atenção para a “[...] onda de celebração das diferenças” que se vive. Na cena política, o respeito à diversidade tem se tornado um valor, uma condição irrenunciável e inegociável, “[...] adquirindo à primeira vista um status quase natural, inquestionável.” (CARVALHO, 2012, p. 92). Carvalho (2012) indica a necessidade de, diante do que diz o referido autor, observar com atenção a questão do respeito à diversidade, notando-a através de um olhar mais amplo, que possa apreender seus múltiplos significados diante de sua complexidade. A dificuldade de falar em diversidade sem considerar a natureza das diferenças, da igualdade e da desigualdade, diante do ponto de vista que apresenta, é apontada por Carvalho (2012). Ela diz que, no debate que apresenta, entende-se que os sujeitos são seres sociais. “Desse ponto de vista, como a diferenciação econômica tem-se materializado em exclusão e desigualdades cada vez mais acentuadas, tais sujeitos não são apenas diferentes, mas também desiguais.” (CARVALHO, 2012, p. 92). Essa indicação com relação à diferenciação econômica que se desdobra em exclusão e desigualdade é um dos aspectos que perpassa as reflexões realizadas na referida pesquisa.

Ao inserir-se “[...] no jogo de interesses sociais, políticos e econômicos, o fenômeno da diversidade passa a ser entendido como algo socialmente construído.” (CARVALHO, 2012, p. 92), o que remete à definição de representação sociais apresentada anteriormente. A tentativa de articular desigualdade social com diferença, estabelecendo assim “[...] uma fabulosa plataforma de ações educativas que prometem promover a inclusão e resolver o problema da integração das minorias.” (FAUSTINO, 2006, p. 98 apud CARVALHO, 2012, p. 92-93) é uma das estratégias da política do multiculturalismo e interculturalidade apontadas por Carvalho (2012) como

aspecto importante a ser considerado na gestão educacional. A autora indica também que na sociedade capitalista as diferenças são, sobretudo, econômicas, políticas e sociais, e não apenas culturais, morais, sexuais, étnicas e que têm consequências materiais. Utilizando as palavras de Pierucci (1999 apud CARVALHO, 2012), ela diz que o que há de universal na diferença é a exclusão social vivida, que é a mesma. Desta forma, à medida que os indivíduos sofrem da mesma carência, a igualdade se constitui.

Para Carvalho (2012), a apologia das diferenças é uma armadilha que se impõe a gestão democrática. Para a autora, é preciso concentrar-se na luta pela igualdade entre todos os cidadãos, na luta pela construção de uma sociedade que busque igualdade de condições de vida, considerando para isso, que “[...] os problemas têm raízes histórico-sociais e que, para superá-los, é preciso superar as desigualdades sociais. Essa sim é uma diferença que não se pode desprezar.” (CARVALHO, 2012, p. 97). Contudo, essa noção de igualdade não indica consenso. Corre-se o risco, na tentativa de igualdade, de se descaracterizar as diferenças e os direitos civis a elas relacionadas, como nos lembra Boaventura de Souza Santos:

Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza. Temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2006, p. 462).

Considerando-se tudo isso, entende-se que o Projeto Político Pedagógico das escolas configura-se como alternativa revolucionária diante da atual proposta de inclusão e trabalho com as diferenças, apontando para uma tendência de efetivação de uma política menos perversa nesse sentido. Tal documento, se elaborado de forma séria e comprometida, tendo como base os pressupostos da gestão democrática, envolvendo assim toda a comunidade escolar em seu processo de construção, pode se tornar um importante mediador na constituição de uma escola, no mínimo, mais reflexiva. Esses são alguns dos embasamentos que fundamentaram, impulsionaram e justificaram a referida pesquisa.



## EM BUSCA DAS REPRESENTAÇÕES: MÉTODO

Tendo como intenção investigar as representações sociais de alguns gestores e professores a respeito da inclusão e das diferenças no âmbito da educação infantil, a referida pesquisa propôs uma abordagem qualitativa de tipo *estudo de caso coletivo* (STAKE, 1995 apud ANDRÉ, 2005). Ao optar pelo estudo de caso, levou-se em consideração as vantagens associadas a ele, apontadas por André (2005, p. 33-34), sendo algumas delas “[...] a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis” e “[...] a capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural.”

### *Entre sujeitos e percursos*

A pesquisa foi realizada em creches situadas em um município paulista, pertencente à mesorregião de Campinas, através de autorização documentada e referendada pela Prefeitura da cidade mediante a finalidade científica do estudo, e do compromisso de preservar a identidade dos envolvidos. Onze centros infantis para crianças de zero a três anos integravam o departamento de educação do referido município e quatro diretores dirigiam essas unidades, sendo um deles responsável por dois centros infantis e os outros três responsáveis por três unidades cada. Além do diretor, cada centro infantil tinha na equipe gestora, também um coordenador pedagógico. A partir da intenção de conversar com os quatro diretores dos centros infantis e com pelo menos um coordenador pedagógico de cada conjunto de unidades dirigidas por esses, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contendo as principais informações referentes ao estudo e os esclarecimentos com relação à participação e preservação dos dados do participante. Diante disso, foram planejadas duas rodadas de entrevistas.

André (2005, p. 51) aponta a entrevista como “um dos meios principais

para o estudo de caso que tem como objetivo “[...] revelar os significados atribuídos pelos participantes a uma dada situação.” Bogdan e Biklen (1994), porém, salientam que no caso do investigador qualitativo, a entrevista tem um formato próprio podendo ser utilizada como estratégia dominante para recolher os dados ou “[...] em conjunto com a observação participante e outras técnicas.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Para a primeira rodada, com base nas orientações de Stake (1995 apud ANDRÉ, 2005) foi elaborado um roteiro que serviu como guia em todas as conversas realizadas. Depois da realização da primeira entrevista com um dos gestores participantes, o roteiro foi ajustado a partir da percepção de que não se tinha os dados necessários para compreender a questão investigada, aprimorando, então, a forma de abordagem. Como diz Moscovici (2003 apud FEITOSA, 2012, p. 67), “[...] as representações são sistemas complexos, que circulam nas comunicações entre os sujeitos, e não podem ser apreendidas por meio de uma única via.” Com isso, é preciso que os instrumentos utilizados para chegar a essas representações estejam em constante ajuste, na busca por formas adequadas de apreendê-las.

As entrevistas ocorreram nas unidades em que os gestores participantes atuavam através de encontros individuais conduzidos pela estudante responsável pela pesquisa. Esses encontros foram gravados em áudio, mediante autorização prévia dos participantes e as principais impressões e situações que chamaram a atenção no decorrer dos encontros foram registradas em um diário de campo. Quatro diretores e seis coordenadores pedagógicos, participaram da primeira etapa de entrevistas, totalizando assim dez gestores.

Com base nos dados recolhidos no primeiro momento, foram selecionados três gestores que apresentaram opiniões distintas entre si a respeito da inclusão e das diferenças para uma segunda conversa. Por se tratar de um trabalho de conclusão de curso, a quantidade de sujeitos para essa segunda rodada foi definida considerando-se o tempo disponível para a realização da pesquisa, sem deixar de ponderar também a qualidade e o aprofundamento do estudo. Tendo como intenção “apreender” com menos

dificuldade as representações sociais, assim como possíveis preconceitos nelas alicerçados, optou-se na segunda rodada, por criar uma nova forma de abordagem, organizada em um roteiro de três etapas. Inspirando-se no texto de Fabiana Bruno (2012) chamado “Uma antropologia das “supervivências”: as *fotobiografias*”, que diz sobre um trabalho metodológico realizado com fotografias e memórias, foi elaborado um roteiro de entrevista com imagens, recortes de notícias publicadas na Internet e vídeos. Três diretores de centros infantis participaram dessa etapa da pesquisa. Assim como na primeira rodada, as entrevistas da segunda abordagem ocorreram em encontros individuais pré-agendados, ocorridos em uma das unidades em que os gestores atuavam. Mediante autorização prévia dos sujeitos, os encontros foram videogravados e as principais impressões e observações foram também registradas no diário de campo.

Considerando o que dizem Bogdan e Biklen (1994) a respeito da possibilidade de utilizar a entrevista em conjunto com outras técnicas, também participaram da pesquisa quatro professores de educação infantil, a psicóloga da rede municipal de educação e cinco representantes da família de crianças de um dos centros infantis visitados, no decorrer de dois encontros específicos entre esses sujeitos, observados no decorrer da coleta de dados.

Ao término de cada uma das rodadas de entrevistas, parte do material produzido foi organizado em protocolos, que se configuraram como uma pré-análise dos dados recolhidos. Num primeiro momento, as gravações dos encontros foram transcritas, o que originou uma coletânea de dez transcrições referentes à primeira rodada e três transcrições referentes à segunda rodada de entrevistas. Das transcrições da primeira rodada de entrevistas, optou-se por protocolar as entrevistas mais significativas dentre as dez realizadas, o que deu origem a sete protocolos: quatro deles referentes a entrevistas com diretores e três deles referentes a entrevistas com coordenadores pedagógicos. Os protocolos foram organizados com base nos estudos de Garzella (2013). Eles foram numerados e estruturados em forma de tabela que continha dados breves e pontuais sobre o sujeito entrevistado e o centro infantil onde o encontro foi realizado. As informações foram divididas em três colunas, sendo

que a primeira delas, “transcrição da entrevista”, agrupava as falas de destaque dos gestores, a segunda “inferências”, que apresentava algumas deduções e impressões da estudante responsável pela pesquisa com relação aos trechos destacados e a terceira, “pré-indicadores”, que sugeria enunciados relacionados à fala dos gestores. Esta última coluna surgiu a partir da intenção de categorizar aspectos que se repetiam, se complementavam ou se contradiziam nos discursos dos gestores (VIANNA, 2010). Mais a frente, os pré-indicadores foram organizados em indicadores para o processo de descrição e análise de dados. Os protocolos também contemplaram as anotações realizadas em diário de campo através do item que os finaliza, chamado de “anotações de campo e impressões gerais”, no qual são indicados aspectos observados pela pesquisadora no decorrer da entrevista, registrados previamente no caderno de campo. Este item serviu também como uma espécie de pré-análise das informações apresentadas no protocolo. Apesar de três das dez entrevistas realizadas na primeira rodada não terem sido protocoladas, trechos significativos delas foram utilizados no decorrer da descrição e análise de dados.

Da segunda rodada de entrevistas, as três transcrições foram protocoladas e estes protocolos foram numerados e organizados em forma de tabela. Porém, devido à proposta de abordagem, as informações foram sistematizadas de modo diferente da primeira rodada. Dados breves e pontuais sobre o sujeito entrevistado e o centro infantil onde o encontro foi realizado, foram apresentados inicialmente nos protocolos, que depois foram organizados em três momentos distintos.

Vinte e cinco imagens impressas em cartões de papel couchê de dez centímetros de largura por oito centímetros de comprimento, foram selecionadas para o primeiro momento da segunda rodada de entrevistas. Inicialmente, foi montado um banco de imagens com fotografias e figuras alusivas à diferença, através da página da *Web Google Imagens*. A seleção foi feita pensando na diferença biológica ou sensorial, na diferença étnica, na diferença econômico-social, na orientação afetiva ou sexual. Para encontrá-las, foram utilizadas palavras-chave relacionadas às diferenças que mencionamos.

De acordo com a intenção investigativa do estudo, as figuras mais impactantes foram selecionadas e impressas. Conforme determina a Lei n. 9.610, de 19/02/1998 (BRASIL, 1998), que altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências, as fontes das figuras utilizadas foram devidamente disponibilizadas nos anexos da referida pesquisa.

De acordo com Bruno (2012, p. 95) as imagens carregam “[...] um potencial de revelação e uma capacidade de dialogar entre si, ao se colocarem num plano de correspondência – no sentido comunicacional do termo – e de estabelecimento de uma rede de relações não meramente sígnicas, mas também significativas.” A autora diz ainda que “[...] palavras, melodias, assim como imagens, são formas singulares e complementares, simbolizações que dispomos para representar a realidade de nossa condição humana” (BRUNO, 2012, p. 95). Tais indicações de Bruno (2012) embasaram e impulsionaram a proposta de um instrumento utilizando figuras e fotografias. A intenção foi de que os gestores, através das imagens, explicitassem ainda mais suas representações sobre a inclusão e as diferenças, considerando os espaços de diálogos que são oferecidos pelas imagens não somente entre elas, “[...] mas com os outros suportes da comunicação, que deles nasceram: a fala e a escrita. Diálogos e confidências entre fluxos que perpassam o real e o imaginário dos homens, que percorrem seus contextos existenciais, sua histórias infinitas, que habitam suas memórias.” (BRUNO, 2012, p. 100).

Em algumas das questões, solicitou-se ao participante que respondesse utilizando somente as imagens que tinha recebido, conforme as orientações dadas com relação à quantidade de figuras. Ou seja, o gestor deveria responder através de uma *montagem* com as imagens (BRUNO, 2012). Em sua pesquisa sobre as *fotobiografias*, Bruno (2012) aponta que o termo “montagem” poderia parecer inadequado para o âmbito de trabalho que propõe, se confinado e reduzido às imagens cinematográficas, como acontece muitas vezes. Segundo ela, “[...] é necessário [...] ‘desfazer’ a ‘montagem’.” (BRUNO, 2012, p. 97). De acordo com Didi-Huberman “[...] a montagem corta as coisas habitualmente reunidas e conecta as coisas habitualmente separadas.” (2007b, pp. 23-5; 2009, p. 133 apud BRUNO, 2012, p. 98). Foi

considerando esses significados propostos pelos autores que o termo foi utilizado na referida pesquisa.

Diante do que foi explicitado, na segunda rodada, o primeiro momento dos protocolos foi organizado em cinco blocos, que contemplaram as cinco perguntas feitas aos gestores nessa fase da entrevista. Quatro itens organizaram as informações referentes a cada uma das questões: “recursos imagéticos utilizados”, item no qual foi descrito o material referente ao bloco apresentado aos gestores como, por exemplo, as vinte e cinco imagens impressas em cartões de papel couche, usadas nesse primeiro momento da entrevista; “comanda da pesquisadora”, item no qual foi apresentada a pergunta ou indicação verbal feita pela estudante responsável pela pesquisa ao sujeito; “montagem do participante”, item no qual exibiu-se a montagem feita pelo participante como resposta a comanda que recebeu, mesmo nos casos em que o sujeito não respondeu através de montagens; “manifestações dos participantes”, item que apresentava as manifestações do sujeito enquanto realizava a montagem e/ou sobre o que produziu.

Para o segundo momento da entrevista, foram selecionados dois recortes de notícias publicadas na Internet. Depois de lerem, os gestores falaram a respeito dos recortes, a partir de duas perguntas norteadoras. Nos protocolos, o segundo momento foi organizado em dois blocos com três itens cada: “recursos imagéticos utilizados”, “comanda da pesquisadora”, e “manifestações dos participantes”. O item “montagem do participante” foi retirado, já que a proposta de utilizar imagens e montagens foi somente para a primeira etapa da entrevista. O terceiro momento da segunda rodada, consistiu em apresentar aos participantes uma vídeo-reportagem (MENINO..., 2013), sobre uma criança transexual e o trailer (COLEGAS..., 2013), do filme brasileiro “Colegas”, dirigido por Marcelo Galvão (COLEGAS, 2012). Mais uma vez, após a apresentação dos vídeos, algumas perguntas foram feitas aos gestores, de modo a instigá-los a falar a respeito. Desta forma, o terceiro momento foi organizado nos protocolos em dois blocos, com três itens cada, sendo estes os mesmos referentes ao segundo momento: “recursos imagéticos utilizados”, “comanda da pesquisadora” e “manifestações dos participantes”.

Ao fim de cada protocolo o item “anotações de campo e impressões gerais” contemplou as anotações do diário de campo, aspectos importantes observados, além de servir também como uma pré-análise das informações contidas no documento. No total, considerando as duas rodadas de entrevistas, foram organizados dez protocolos, sendo sete de diretores e três de coordenadores pedagógicos.

*Em meio aos dados: sobre a descrição e a análise*

A partir da leitura atenta dos protocolos da primeira e segunda rodada das entrevistas transcritas e dos registros das observações realizadas, os dados foram rearranjados por núcleos de significação. Vianna (2010, p. 167) diz que “esses núcleos se caracterizam por uma articulação dos conteúdos dos discursos por semelhança, contradição ou complementação”. Considerando o que diz a autora, foram separados em tabelas, inicialmente, os pré-indicadores definidos nos sete protocolos da primeira rodada de entrevistas. Com base nesses, foram definidos pontos que se destacavam no registro da reunião observada entre psicóloga e professores de um dos centros infantis e também da reunião entre a referida profissional e um grupo de representantes de famílias da mesma creche mencionada. A partir da análise dos conteúdos de destaque dos protocolos da segunda rodada de entrevistas, percebeu-se que os mesmos eram contemplados pelos pré-indicadores da primeira rodada de entrevistas e pelos pontos que se sobressaiam dos registros das reuniões com a psicóloga de determinado centro infantil. Quatro núcleos de significação foram formados através de um processo de aglutinação de categorias próximas (VIANNA, 2010, p. 167), sendo eles: concepção de diferença, concepções de infância, inclusão/exclusão na escola e papel dos profissionais da escola. Os conteúdos dos discursos foram articulados por semelhança nos núcleos, ou seja, “[...] por falas que aparecem em momentos diversos durante as entrevistas coletivas representando as mesmas ideias apesar de serem

expressadas por palavras diferentes.”<sup>2</sup> (VIANNA, 2010, p. 167)

Foi na relação entre os quatro núcleos de significação, formados a partir dos dados obtidos e da fundamentação teórica apresentada de maneira breve anteriormente, norteando-se pela Teoria das Representações Sociais, “[...] concebida como um processo social que envolve comunicação e discurso, ao longo dos quais significados são construídos” (FEITOSA, 2012, p. 83), que se constituiu a descrição e a análise dos dados da referida pesquisa.

### **EM MEIO ÀS REPRESENTAÇÕES: SOBRE A DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

O núcleo de significação 1, intitulado “concepções de diferença”, agrupou os dados referentes as concepções de diferenças biológicas ou sensoriais, étnicas, econômico-sociais, e relacionadas à sexualidade e afetividade. Nos trechos analisados do discurso dos gestores, observou-se que apesar das diferentes formas de colocação, a deficiência é mencionada como algo que está ligado a características físico-biológicas e/ou sensoriais dos sujeitos. Além disso, alguns gestores referiram-se à deficiência associando-a ao desempenho ou ritmo escolar e ao desenvolvimento comportamental dos alunos. A ideia de um “padrão de aluno” que norteia, afirmando-se como ideal ou “normal”, outras acepções sobre os sujeitos feitas pelos gestores, é algo que os trechos também indicam. Relacionada a essa ideia, observa-se também que a concepção de deficiência de alguns gestores e professores, está permeada por representações sobre a “normalidade”, sobre o que esses educadores pensam que é “ser normal”. Ganham destaque, em meio às diversas concepções que aparecem, as falas que parecem indicar a existência de dois grupos distintos, de forma polarizada: o dos normais e dos anormais. A seguir, um exemplo disso: “*Aquela criança (com necessidades especiais) não vai ser um peso ali, [...] ela acaba sendo uma criança normal, como as outras.*” (CP 9; Protocolo nº 05).<sup>3</sup> Mesmo os gestores que demonstraram desconforto

---

<sup>2</sup> No caso da pesquisa da referida autora.

<sup>3</sup> Na referida pesquisa, os depoentes foram identificados ao final de cada excerto utilizado, onde CP 9 refere-se à categoria “Coordenador Pedagógico” - sujeito 9 - e a transcrição



ao referir-se à normalidade, chegando a apontar a necessidade de questionar tal conceito, não conseguiram encontrar outro termo que expressasse bem o que queriam pontuar, e acabaram por usá-lo.

Alguns relatos pareceram demonstrar uma tentativa de generalizar a ideia do que é “ser normal” ou do que é “ser deficiente” (apagamento das diferenças?), nas quais os gestores consideraram “todos normais” ou “todos deficientes”: *“Isso não quer dizer que a criança é menos inteligente do que as outras que são consideradas normais, [...] que na verdade nós não usamos esse termo, porque todos são normais.”* (Falando sobre a criança com deficiência; CP 9; Protocolo nº 05). *“Todas. Cada um com o seu jeitinho próprio de ser. [...] Todas [...]. Cada um com as suas deficiências, com seu jeito, seu modo, com suas próprias características.”* (Essa fala surge a partir da pergunta sobre quais alunos deveriam ser concebidos como deficientes na opinião do gestor; D4; Protocolo nº 03). Em algumas falas, a ideia do “ser deficiente” pareceu estar atrelada aos conceitos relacionados à individualidade e especificidade de cada criança e/ou indivíduo. Sobre a associação entre deficiência e normalidade que apareceu em alguns discursos, Silva (1997) citado por Lasta e Hillesheim (2012), diz que valores e normas feitos sobre a deficiência constituem um discurso historicamente construído, no qual “[...] a deficiência não é simplesmente um objeto, um fato natural, uma fatalidade.” (SILVA, 1997, p. 5-6 apud LASTA; HILLESHEIM, 2012, p. 70). Arquetizado desta forma, trata-se de um discurso que também afeta e regula a vida das pessoas consideradas normais e não só das pessoas com deficiência. “Incapacidade e normalidade pertencem, assim, a uma mesma matriz de poder.” (SILVA, 1997, p. 5-6 apud LASTA; HILLESHEIM, 2012, p. 62). Lasta e Hillesheim (2012, p. 62) dizem que é atribuído à escola o lugar “[...] de promotora de condições de igualdade para todos.” As autoras ainda ressaltam que essa igualdade é lida como “[...] uma diferença que necessita ser traduzida em diagnósticos e o estar junto basta para que comparações aconteçam, delimitando uma inclusão presa na materialidade física dos corpos e

---

detalhada da entrevista consta no Protocolo de número 5. O mesmo procedimento foi utilizado para a categoria “Diretor” (D).

permanentemente enquadrada nos parâmetros do normal/anormal.” (LASTA; HILLESHEIM, 2012, p. 62). No discurso de alguns gestores também apareceu essa “[...] diferença que necessita ser traduzida em diagnósticos” de que falam as autoras. O diagnóstico pareceu ser condição primordial para ser considerado deficiente ou não: *“Eu acredito que... que todos os alunos [...] em que foram feitas essas avaliações diagnósticas, **porque dentro da educação especial, existem vários diagnósticos [...].**”* (Falando sobre quais alunos deveriam ser concebidos como deficientes a partir do texto da LDBEN (Lei n. 9394/ 96); CP 9; Protocolo nº 05; grifo nosso). (BRASIL, 1996).

A questão da diferença apareceu também em algumas falas, atrelada às condições econômicas e sociais como fator, no discurso de um dos sujeitos, que pode ser determinante para a definição da condição de “deficiente ou não-deficiente”, “normal ou anormal” das crianças e indivíduos. Se puder ser “corrigida”, “normalizada” em tempo (de não excluir), a diferença não se desdobrará em desigualdade.

Concepções sobre a homoafetividade também apareceram nas falas de alguns gestores e professores. No primeiro momento da segunda rodada de entrevistas, que propôs uma abordagem a partir de imagens, duas figuras que se referiam à homoafetividade pareceram impactar os gestores. As manifestações verbais dos participantes revelaram tal incômodo com os chamados “temas sensíveis”, conforme explicita o exemplo seguinte: *“**Esse pra mim é muito forte!** (diz pegando a imagem F.1 - homoafetividade e segurando-a). **Eu ainda não estou acostumada.** [...] (enquanto fala, segura a imagem [...]). [...] Essa daqui também, né (pega a imagem F.2 – casais homoafetivos com filhos)”*. (D4; Protocolo nº 08; grifo nosso).

Conceitos relacionados ao preconceito também apareceram no discurso dos gestores. Os protocolos da segunda rodada de entrevistas foram os que mais revelaram dados relacionados à temática pelo fato dos participantes terem sido questionados a respeito. No discurso dos sujeitos, o preconceito apareceu associado às diferenças que se referiam a indivíduos com marcas físico-biológicas, sensoriais, afetivo-sexuais e/ou econômico-sociais. As montagens realizadas pelos participantes mostraram isso. Apesar da relação

existente entre as falas, percebeu-se que cada gestor enfatizou aquilo que mais lhe tocava ou que lhe era significativo, não só no que dizia respeito às concepções que carregavam, mas também com relação às imagens que lhes foram apresentadas. Destacou-se, desta forma, o potencial que as imagens carregam de revelação e capacidade de dialogar entre si, quando se colocam num plano de correspondência, e de estabelecimento de uma rede de relações que são sígnicas e também significativas (BRUNO, 2012). Também percebeu-se que, como possibilidade metodológica, as imagens podem contribuir sobremaneira para a “captura” das representações sociais mais “camufladas” -, conforme observado na segunda rodada de entrevistas - pois foram revelados muitos aspectos, nesse sentido, à luz da provocação afetiva trazida e evocada pelas elas. Ainda com relação aos preconceitos, os gestores colocaram-no como algo que “é inadmissível” e que “não deveria existir”. Nesse sentido, alguns dos sujeitos falaram sobre a formação dos preconceitos na criança: *“Eles (as crianças) são atenciosos. [...] As crianças não têm preconceitos, quem tem são os adultos.” (CP 1; Entrevista 9)*. Observados os discursos dos depoentes, percebeu-se de modo geral, que os preconceitos, na óptica da escola, são concebidos como originários nas famílias (não na/pela escola) ou, pelo menos, pôde-se compreender que são vistos - como tendência - como um fator “extraescolar”.

No núcleo de significação 2, chamado “Concepções de infância”, foram agrupados os dados referente às concepções relacionadas à infância, ao desenvolvimento da criança pequena e à educação infantil. As falas dos depoentes revelaram, em várias entrevistas, concepções de infância relacionadas a ideias de construção de identidade, de autonomia, de autoestima. A infância foi apontada como “base”, “alicerce” na vida dos sujeitos. A interação com o outro apareceu de forma relevante no discurso dos gestores quando disseram sobre a importância da educação infantil para as crianças. Alguns trechos, porém, pareceram revelar uma ideia de interação com o outro que serviria apenas como reguladora do comportamento dos pequenos. A educação infantil, de modo geral, foi considerada importante para alguns gestores por conta do desenvolvimento que proporciona ou de que faz parte.

Nos discursos analisados, identificou-se também uma concepção ligada à ideia de desenvolvimento, considerando a educação infantil como período preparatório para a alfabetização e/ou ensino fundamental: “[...] a educação infantil ela é porta de entrada do ensino fundamental.” (D3; Protocolo nº 02). Alguns gestores destacaram também as vantagens da criança que frequenta a educação infantil desde a mais tenra idade: “Uma criança que não participa da educação infantil, quando ela chega no ensino fundamental, ela, ela não tem aquela bagagem que uma criança de educação infantil leva [...].” (CP 7; Protocolo nº 06).

Em um dos momentos da segunda rodada de entrevistas, foi pedido aos professores que lessem um recorte de notícia da Internet sobre uma criança de três anos que foi parar na delegacia após “agredir” uma professora. Os três diretores que participam desse momento, apontaram a situação como algo que não poderia ter acontecido. Nenhum deles disse que teria agido da mesma forma e todos destacaram a criança pequena que ainda está em formação e que está aprendendo a lidar com seus sentimentos e emoções. Apesar disso, destacou-se nos discursos a função atribuída ao psicólogo e aos profissionais da saúde (inclusive neurologistas e psiquiatras em alguns trechos). De modo geral, percebeu-se que há uma forte tendência a patologização da infância e à assunção de que “condutas desviantes” fogem à alçada da escola e de seus profissionais.

O núcleo de significação 3, intitulado “Inclusão/exclusão na escola” reuniu as questões referentes à dialética da inclusão/exclusão (SAWAIA, 2001) no espaço escolar e as concepções a respeito da inclusão e das diferenças ligadas a elas. Durante a primeira rodada de entrevistas, a conversa com os gestores foi sobre a inclusão na escola regular de crianças com necessidades especiais, especificamente. Ao falar sobre o assunto, alguns dos depoentes se referiram à questão da igualdade entre todos. Com isso, em alguns discursos, a igualdade pareceu ser pontuada a partir da ideia de um “outro”, ao qual a criança com necessidades especiais aparentemente se “igualaria”. Esse “outro” pareceu ser concebido a partir de uma ideia “padrão”, o que remete as concepções sobre diferenças que apareceram no núcleo de significação 1, no

qual percebeu-se ideias de deficiência permeadas por representações da “normalidade”. Parece que há, nessa lógica, um apagamento das diferenças. Retomando o trecho de Santos (2006) sobre diferença e igualdade, mencionado anteriormente, entende-se que para se reconhecer e respeitar os direitos, muitas vezes é preciso diferenciar. É nesse aspecto que a reflexão se faz importante. Até que ponto a “igualdade” quando se converte em apagamento das diferenças é positiva?

Outro aspecto que apareceu tanto no núcleo de significação 3 quanto no núcleo de significação 1, foi a questão do diagnóstico ou “laudo médico”, como disseram alguns gestores. Os discursos revelaram que para ser considerado um aluno de inclusão por necessidade especial, a criança precisa de um diagnóstico: “[...] nós estamos esperando [...] ela passar, eu acho que é na PUC que ela vai [...] aí [...] **sim nós vamos fazer todo o processo legal, [...] porque por enquanto nós não podemos considerá-la (criança com necessidades especiais) [...]. Até ter isso fechado.**” (O coordenador fala sobre uma criança da creche que está sendo acompanhada por especialistas; CP 9; Protocolo nº 05; *grifo nosso*).

Sobre a inclusão na educação infantil, as ideias dos gestores relacionaram-se com as concepções de infância que apareceram no núcleo de significação 2 e de modo geral, os discursos mencionaram a importância da educação infantil, a socialização, o desenvolvimento. Alguns gestores apontaram a inclusão na educação infantil como positiva, pois prepararia os alunos para a alfabetização no ensino fundamental: “[...] eu acho que a escola já tem que [...] ter essa abertura e incluir esse aluno, logo agora na educação infantil para que quando esse aluno [...] chegue no ensino fundamental, **ele chegue totalmente adaptado já a alfabetização**” (D3; Protocolo nº 02). Um dos gestores explicitou em sua fala que é função da educação infantil trabalhar a prontidão, a estimulação e o preparo da criança. Assim como no núcleo de significação 2, a educação infantil aparece como período que prepara a criança para o ensino fundamental.

Alguns gestores apontaram a necessidade de estrutura física e de pessoas capacitadas ao falar da possibilidade da inclusão escolar. Nos

discursos também foram mencionados a premência do apoio de especialistas para a inclusão na escola regular e também de que a criança com necessidades especiais faça um acompanhamento paralelo ao período escolar: “[...] *É eu acho que ela (a inclusão) é importante, mas que ela (a criança) **tenha um outro período, que tenha um especialista.** Que o período da escola regular eu acho, só vai servir pra ela se socializar mesmo [...]*” (CP 7; Protocolo nº 06; *grifo nosso*). Os depoentes mencionaram ainda a falta de preparo dos profissionais da escola para receber as crianças em situação de inclusão e a necessidade de que eles se formem. Um dos gestores comentou sobre a resistência ou “discriminação” (como chamou) que acontece por parte dos profissionais: “*Muitos profissionais [...] pensam ainda que receber uma criança com uma certa dificuldade vai dar trabalho e ai evitam esse trabalho. Querem ter menos problemas e uma facilidade maior.*” (D4; Protocolo nº 03). Destacou-se, no discurso de alguns dos depoentes, uma ideia de inclusão que pareceu estar associada a sentimentos de solidariedade e compaixão, desconsiderando-se, aparentemente, o contexto político em que essa prática foi instituída: “*Nossa, ela (a inclusão) é totalmente possível. Ela é devida! [...] somos seres humanos, somos vida, **a gente tem que fazer isso por eles, eles são seres.***” (D4; Protocolo nº 03; *grifo nosso*). Desta forma, a inclusão pareceu ser “[...] vista pelos professores como uma ação muito mais “humanitária” do que realmente educacional.” (VITTA; DE VITTA; MONTEIRO. 2010, p. 421).

Apenas um coordenador pedagógico, durante a primeira rodada de entrevistas, falou sobre a exclusão em seu discurso, no qual abordou também questões relacionadas à necessidade de adaptação do currículo escolar para a criança em situação de inclusão: “*A dificuldade maior está na prática do professor, como ele vai adaptar esse currículo. E ao adaptar o currículo o professor se pergunta: “**E agora? Eu estou incluindo ou excluindo essa criança?**”. Então esse é o nosso embate.*” (CP 9; Protocolo nº 05).

Observando tudo o que apareceu nas narrativas dos gestores, percebeu-se que não existe uma única concepção de inclusão. As concepções de inclusão se relacionam, mas são diversas, mesmo porque são perpassadas, como pudemos ver, por outras concepções relacionadas à normalidade, à

deficiência, à infância e desenvolvimento dos indivíduos, entre outras. Deram indícios de uma pluralidade de saberes, fazeres e crenças nesse sentido. Da análise dos registros que surgiram da segunda rodada de entrevistas, destacou-se uma tendência no discurso de alguns gestores, de “hierarquizar” as diferenças que consideravam mais fácil de lidar, o que culmina no fato de algumas delas se desdobrarem mais claramente em desigualdade. Outro aspecto que chamou a atenção foi com relação à última pergunta feita aos gestores sobre como pensavam que a escola se manifestava diante dos excluídos. Um dos gestores referiu-se à escola, concebendo-a como espaço não-excludente: **“A escola não considera ninguém como excluído! [...] o que existe é uma exclusão por parte da sociedade! [...] A escola não tem nenhum tipo de preconceito sobre nenhum ser humano”** (D3; Protocolo nº 10; *grifo nosso*). Sawaia (2001) aponta a tese de que “o excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social, sofrendo muito neste processo de inclusão social” (p. 12). Se a escola está inserida numa sociedade que tem práticas excludentes e discriminantes, ela tende a reproduzi-las, pois ela é uma das instituições que compõem essa sociedade. É nessa mesma sociedade que o corpo de funcionários dessa escola, assim como alunos e famílias, vivem, como já salientado.

Considerando que a exclusão e inclusão só existem em relação uma a outra, como partes que se compõem (SAWAIA, 2001), e se são os excluídos que repõem e sustentam a ordem social, não há como falar de inclusão. Assim, compreende-se que é necessário ir além da compreensão do significado e sentido da educação inclusiva (CARVALHO, 2004), pois ao agarrar-se às interpretações consideradas adequadas ou não, corre-se o risco de prender-se a discursos e posições superficiais, que romantizam a inclusão e posicionam-se ora através da apologia as diferenças ora através do apagamento delas, de modo a manter a ordem social. Continuar pensando que os excluídos estão à margem da sociedade, implica em continuar com a ilusão de que a escola para todos resolverá os problemas sociais, econômicos, afetivos, entre outros, além de continuar pensando que incluindo estarão sendo feitos atos de bondade e solidariedade para com os pares. É preciso atentar-se para os “[...] efeitos

perversos da transmutação da exclusão em inclusão.” (SAWAIA, 2001, p. 9).

No núcleo de significação 4, chamado “Papel dos profissionais da escola”, foram reunidos os dados que diziam sobre o papel dos gestores e professores, com relação à inclusão, às diferenças no espaço escolar e aspectos relacionados. Na primeira rodada de entrevistas, os sujeitos foram questionados sobre o papel do professor da sala regular de ensino no trabalho com a criança com as chamadas necessidades especiais. Nos discursos, os gestores colocaram a necessidade de “acolher bem” à frente de qualquer outra função a ser desempenhada pelos profissionais da educação com relação à criança com necessidades especiais. Os sujeitos também mencionaram a precisão de uma equipe de especialistas que sirva de apoio para o trabalho do professor. Algumas falas destacaram o professor como importante mediador no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança com necessidades especiais. Referências à normalização e a necessidade de “tratar a criança como uma criança normal” também apareceram novamente em algumas falas.

O papel do gestor apareceu como o de alguém que serve de apoio para o professor que está em sala de aula e também o de orientador no processo educativo. Na segunda rodada de entrevistas, durante o segundo momento, pode-se observar a concepção dos gestores sobre o papel que desempenham diante da diferença. Foi-lhes apresentado um recorte de notícia sobre uma criança negra que foi ofendida pela avó de um colega de sala que se revoltou pelo neto ter dançado quadrilha com uma criança negra. Diante do fato, os sujeitos apontaram que seria obrigação do gestor defender as crianças sob sua responsabilidade e tomar as providências legais necessárias. Destaca-se, com relação aos dados desse núcleo de significação, a importância extrema de que os profissionais da escola tomem consciência dos elementos que interferem em sua prática diária, reconhecendo-se como importantes mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, especialmente das pequenas.



## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considera-se que os resultados alcançados na referida pesquisa foram reveladores, diante da pretensão de descobrir possíveis representações sociais que circulam sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e outras diferenças (explícitas ou não) e as formas como gestores e professores têm lidado com essa questão. As representações que se revelaram não foram só referentes aos temas centrais do estudo, mas também mostraram como um grupo específico de professores e gestores vem pensando a infância e a educação infantil, nos dias atuais.

A partir da Psicologia Social, considerando-se o que aponta a Teoria das Representações Sociais e também o que foi apontado por gestores e professores através dos núcleos de significação, entende-se que inclusão e diferença são também representações sociais que, perpassadas por diversas representações, geram outras (ALEXANDRINO, 2009). Desta forma, partindo do conjunto de elementos explicitados através dos núcleos de significação, percebeu-se que as representações de gestores e professores sobre inclusão e diferenças são marcadas pelas ideias que carregam sobre a normalidade. Ou seja, professores e gestores têm ideias de um “padrão” de aluno e/ou do que é ser “normal”, e é a partir das concepções que carregam a respeito desses assuntos que “definem” o que consideram diferente e conseqüentemente a ideia que têm sobre inclusão.

Por conta da quantidade de encontros com os gestores ter sido maior do que a quantidade de reuniões observadas com professores, entende-se que seria preciso explorar mais as representações sociais sobre inclusão e diferenças desses últimos sujeitos, para poder ir além do que se conseguiu captar com a referida pesquisa. No que diz respeito aos dados referentes aos gestores, percebeu-se que além da ideia de normalidade, as diferenças são concebidas, geralmente, a partir de marcas físico-biológicas, sensoriais, afetivo-sexuais e/ou econômico-sociais. As manifestações dos gestores revelaram também que há uma tendência de “hierarquizar” as diferenças, pois diretores e coordenadores consideram mais fácil lidar com algumas das marcas destacadas

do que com outras, fazendo com que algumas delas se desdobrem mais claramente em desigualdade. As diferenças relativas às marcas afetivo-sexuais e a algumas marcas físico-biológicas são exemplo disso. No que diz respeito à inclusão, as concepções dos gestores revelam que ainda há muitas dúvidas sobre a temática. De modo geral, os gestores acreditam que a inclusão é necessária, mas destacam aspectos relativos ao espaço físico, recursos materiais e humanos e também à formação do professor, como problemas que ainda precisam ser resolvidos. Sobre a exclusão, alguns gestores referiram-se a ela colocando a escola e a inclusão como meios para combatê-la. Outros admitiram que a sociedade é excludente, mas recusaram a ideia de que a escola também o seja.

No que diz respeito às concepções relacionadas à infância e a educação infantil, uma quantidade considerável de gestores indicou creche e pré-escola como período preparatório para o ensino fundamental. Poucos sujeitos mencionaram o brincar como momento importante para as crianças pequenas. De modo geral, percebeu-se que a infância é concebida pelos depoentes como momento de construção da identidade, da autonomia e de socialização. No caso da inclusão das crianças com necessidades especiais no âmbito da educação infantil, os gestores também revelaram ideias ligadas ao desenvolvimento e a adaptação nas séries futuras. Destacaram ainda a necessidade de acompanhamento de um grupo de especialistas, de professores de apoio e de formação diante da proposta de inclusão. O papel dos profissionais da escola com relação à inclusão e a diferença revelou-se marcado por representações sobre a prática, a profissão e a figura do educador na sociedade de hoje.

Diante dos resultados apresentados e discutidos anteriormente, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para reflexões sobre a temática apresentada, além de pretender colaborar nas reflexões sobre a prática cotidiana e a forma como as representações que os profissionais da educação carregam, refletem-se nela. Além disso, espera-se que o trabalho possa inspirar outros estudos relacionados à temática, de forma a ampliar cada vez mais a construção de saberes, para além dos assuntos tratados na referida pesquisa.

Destaca-se também a importância dos espaços de formação que se têm nas escolas, como preciosos meios para fomentar reflexões sobre as representações sociais carregadas por educadores, de modo explícito (ou seja, torná-las evidentes), e a forma como elas interferem em sua prática. Acredita-se na “[...] formação de professores como possibilidade de mudanças das representações sociais” (RANGEL, 2004b apud ALEXANDRINO, 2009, p. 59) e na importância de, como professor, refletir “[...] sobre crenças, atitudes, preconceitos, no seu processo de formação.” (SOLIGO, 2002, p. 154). Destaca-se ainda a possibilidade desse momento de formação de professores fazer parte do processo de construção do Projeto Político Pedagógico das instituições educativas.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDRINO, R. **A suposta homossexualidade**. 2009. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000472725>>. Acesso em: 21 dez. 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.
- BEYER, H. O. Por que Lev Vygotsky quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a7.htm>>. Acesso em: 22 out. 2012.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.
- BRASIL. Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 fev. 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9610.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm)>. Acesso em: 2 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 2 abr. 2014.

BRUNO, F. Uma antropologia das “supervivências”: as fotobiografias. In: SAMAIN, E. G. (Org.). **Como pensam as imagens**. Campinas: Ed UNICAMP, 2012.

CARVALHO, E. J. G. Diversidade cultural e gestão escolar: alguns pontos para reflexão. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 85-100, maio/ago. 2012. Disponível em:  
<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20181>>.  
Acesso em: 8 nov. 2013.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

COLEGAS: trailer. 31 jan. 2013. Disponível em:  
<<http://www.youtube.com/watch?v=Kf07YeqMOtg>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

COLEGAS. Direção e Roteiro: Marcelo Galvão. Produção: Marçal de Souza. Interpretes: Ariel Goldemberg, Rita Pokk, Breno Viola. São Paulo: Gatacine, 2012. 94 min. son., color. 2012.

FEITOSA, C. F. J. **Aqui tem racismo!:** um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras. 2012. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em:  
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000870856>>. Acesso em: 5 out. 2013.

GARZELLA, F. A. C. **A disciplina de cálculo I:** análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos. 2013. 244f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013. Disponível em:  
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>>. Acesso em: 8 nov. 2013.

KOBAYASHI, D. E. A. S. **Educação inclusiva: possibilidades e desafios para uma escola pública estadual de Campinas**. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000475949>>.  
Acesso em: 23 set. 2012.

LASTA, L. L.; HILLESHEIM, B. Educação para todos e educação inclusiva: alguns apontamentos. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 59-73, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/17279>>. Acesso em: 8 nov. 2013.

LINS, H. A. M.; DINIZ, N. L. B. **Repensar o currículo na educação infantil: implicações sobre o brincar e a língua (gem)**. Campinas: Leitura Crítica, 2012. (ALLE - alfabetização, leitura e escrita).

LÜCK, H. **A gestão educacional: uma questão paradigmática**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MEC. Secretaria de Educação Especial. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>>. Acesso em: 2013.

MENINO de 06 anos transexual. **Fantástico**, Rio de Janeiro: Rede Globo, 6 abr. 2013. Programa de TV. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bHhHRVo4kT0>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

ONU. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 2013.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/ inclusão. In: SAWAIA, B. B.(Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOLIGO, A. F. Contribuições da psicologia social para a formação do professor: representações sociais e atitudes. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VIANNA, A. N. Núcleo de significação: uma proposta de análise revisitada pelo olhar bakhtiniano. In: FREITAS, M.T.A.; RAMOS, B.S. (Org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. (Caminhos da pesquisa educacional, 4).

VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção dos professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set./dez., 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000300007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000300007&script=sci_arttext)>. Acesso em: 25 mar. 2012.

Artigo recebido em: 29/04/2014.  
Aprovado em: 10/09/2014.