



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Ermelinda Nóbrega de Magalhães Melo

**O INSTITUIDO E O VIVIDO NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: Representações Sociais de professores egressos do Curso de
Licenciatura em Biologia do IFPA**

Belém – Pará

2014

Ermelinda Nóbrega de Magalhães Melo

**O INSTITUIDO E O VIVIDO NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: Representações Sociais de professores egressos do Curso de
Licenciatura em Biologia do IFPA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade do Instituto de Ciências da Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivany Pinto Nascimento.

Belém, Pará

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Melo, Ermelinda Nóbrega de Magalhães, 1959-
O Instituído e o vivido na formação docente
para a educação inclusiva: representações
sociais de professores egressos do Curso de
Licenciatura em Biologia do IFPA / Ermelinda
Nóbrega de Magalhães Melo. - 2014.

Orientadora: Ivany Pinto Nascimento.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
do Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém,
2014.

1. Professores de biologia - Formação - Pará.
2. Inclusão escolar - Pará. 3. Representações
sociais - Pará. I. Título.

CDD 22. ed. 371.12098115

Ermelinda Nóbrega de Magalhães Melo

O INSTITUIDO E O VIVIDO NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Representações Sociais de professores egressos do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós- Graduação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, da linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade.

Avaliado em: 22/08/2014

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento - Presidente
Universidade Federal do Pará - Instituto de Ciências da Educação

Prof. Dra. Laura Maria da Silva Araújo Alves - Membro Interno
Universidade Federal do Pará - Instituto de Ciências da Educação

Profa. Dra. Maria de Fátima Vilhena da Silva - Membro Externo
Universidade Federal do Pará - Instituto de Educação Matemática e Científica

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira - Membro Externo
Universidade do Estado do Pará – Centro de Ciências Sociais e Educação

Conceito: Excelente

Dedico este trabalho primeiramente a Deus por ser essencial em minha vida. Socorro presente na hora da angústia. Fôlego, sustento e força que me faz vencer todos os obstáculos e me dá a certeza da vitória. A Ele toda honra e toda a glória.

Ao meu amado esposo e grande amigo Luiz Arlindo Ramos de Melo pela força e incentivos todas as vezes que me dizia “você vai conseguir”. Você foi fundamental nessa caminhada. Aliás, você caminhou dia a dia junto comigo.

Aos meus filhos amados Glêucio Mendonça de Oliveira Júnior e Thiago Fabrício Magalhães de Oliveira, pela compreensão nas horas de ausência e pelos incentivos que sempre me deram. A vocês que foram muito importantes nessa etapa da minha vida, e de toda minha vida, como prova de meu a carinho!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que plantou em mim um sonho que hoje se materializa.

Aos meus pais (in memória), pois sem o incentivo constante deles esse caminho não teria sido percorrido.

A minha família, em especial meu esposo e filhos por todo o apoio e confiança em mim depositada, o que tornou possível a realização desse trabalho.

A minha orientadora “minha anja” Dra Ivany Pinto do Nascimento por ter me escolhido como orientanda. Obrigada pela oportunidade, credibilidade, paciência e orientação. Aprendi muito com a senhora mestra além dos conteúdos acadêmicos. Minha imensa e eterna gratidão.

Aos membros da banca examinadora de qualificação e de defesa: A professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira, a professora Maria de Fátima Vilhena da Silva, professora Laura Alves que dedicaram sua atenção, experiência e sabec’

auxiliar a condução de nosso estudo e com suas preciosas orientações consolidar esta produção acadêmica.

Aos Professores do PPGED, por dedicaram seu tempo e sabedoria. Pelos ensinamentos e reflexões durante as aulas e pela compreensão diante de nossas dificuldades. Em especial aos professores doutores da linha Educação, Cultura e Sociedade: Ivany Pinto, Laura Alves, Salomão Hage, Sônia Araújo. Vocês são grandes mestres.

Ao grande amigo Francisco Anjos por compartilhar comigo de sua sabedoria, pela enorme ajuda no desenvolvimento desse estudo e pela torcida em toda esta trajetória.

As amigas Sônia Santos, Yvonete Santos e Carla Lira. Obrigada pelas preciosas contribuições no início desse trabalho que me ajudaram a caminhar.

Aos colegas do grupo de pesquisa GEPJUSE, em especial à Neide, Andréa e Francisco, pelas discussões, apoio, e companheirismo. Momentos ricos em que

aprendi muito com vocês.

A todos os amigos da IBT que compartilharam da minha caminhada e torceram por mim. Suas orações foram fundamentais.

Aos amigos tão chegados como irmãos Alessandro Freitas, Elian Pereira e Sílvio Pereira pelos momentos de demonstração de carinho e solidariedade quando eu mais precisei.

A todos os colegas que estiveram presentes em minha trajetória acadêmica e em especial aos mais chegados como Sheila, Joana, Michele, Dorilene e Marluce. Vocês são amigas especiais.

Aos professores entrevistados, que gentilmente, se dispuseram participar dessa pesquisa tornando sua realização possível.

À Ivanilde e às bolsistas do PPGED, pela disponibilidade e paciência em repetir as mesmas orientações do programa sempre que necessário.

Finalmente, a todos que fizeram parte desta longa e salutar jornada, os meus mais sinceros agradecimentos. Que Deus em sua infinita misericórdia derrame suas bênçãos como raios de luz sobre todos vocês.

Muito obrigada.

O OBSTÁCULO

Onde você vê um obstáculo, alguém vê o término da viagem e o outro vê uma chance de crescer.

Onde você vê um motivo pra se irritar, Alguém vê a tragédia total e o outro vê uma prova para sua paciência.

Onde você vê a morte, alguém vê o fim e o outro vê o começo de uma nova etapa.

Onde você vê a fortuna, alguém vê a riqueza material e o outro pode encontrar por trás de tudo, a dor e a miséria total.

Onde você vê a teimosia, alguém vê a ignorância, outro compreende as limitações do companheiro, percebendo que cada qual caminha em seu próprio passo e que é inútil querer apressar o passo do outro, a não ser que ele deseje isso.

Cada qual vê o que quer, pode ou consegue enxergar. "Porque eu sou do tamanho do que vejo. E não do tamanho da minha altura."

(Fernando Pessoa, 1900, Literatura Portuguesa, Lisb

RESUMO

Este estudo tem por **objeto** as Representações Sociais de egressos do curso de Licenciatura em Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA acerca de sua formação docente na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiências. A **problemática** se orientou com foco nas representações sociais anunciadas pelos professores sobre sua formação para a inclusão. O **Objetivo principal** do estudo foi Analisar o processo de construção das Representações Sociais de egressos de licenciaturas do IFPA sobre sua formação docente com vistas à inclusão. A **Metodologia** seguiu a abordagem qualitativa – descritiva – interpretativa – analítica com a intenção de ouvir o que esses professores têm a dizer sobre a inclusão de alunos especiais, assim como essas representações se constroem e qual o reflexo delas na ação do indivíduo. Trata-se de uma **pesquisa de campo** e teve como finalidade aprofundar nosso conhecimento sobre o assunto estudado. Os **sujeitos da pesquisa** foram 10 professores egressos oriundos do campo das ciências naturais que aceitaram participar desse estudo. Os **dados da pesquisa** foram coletados por meio do questionário para a realização do levantamento socioeconômico, da entrevista na modalidade semi-estruturada com a intenção de apreender os discursos verbais dos professores que foram tomados como a fonte reveladora das representações sociais; e Técnica da Associação Livre de Palavras que teve como objetivo destacar imagens relevantes das possíveis representações dos docentes. Para a compreensão dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo categorial na perspectiva de Bardin. Ao analisarmos os dados que os sujeitos entrevistados apresentaram considerando as unidades de sentido sobre determinados aspectos que permeiam a Formação Docente e Educação Inclusiva, destacamos questões dialéticas como as relações entre inclusão e exclusão, afetividade e conhecimento, teoria e prática, assim como apontamentos conflitantes que sinalizam determinadas angústias profissionais. Desta forma os **resultados** mostram que as representações dos professores acerca do objeto de estudo apresentam-se de forma variada, revelando a necessidade de redimensionamento de ações pedagógicas, profissionais e estruturais e estão aliadas às crenças, às convenções e à tradição que ao longo da história e da cultura educacional vem reforçando a imagem do aluno com necessidades educacionais especiais, associada à concepção de deficiência e de aluno que foge ao modelo estabelecido pela sociedade. A pesquisa ainda revela representações sociais que permeiam as construções psicossociais sobre formação e Educação Inclusiva, indicando que entre os valores e os conhecimentos priorizados para pensar e, conseqüentemente agir estão fortemente vinculados aceitação das diferenças a partir de ações solitárias, ou seja, de um protagonismo individual.

Palavras-Chave: Representações Sociais, Inclusão Escolar, Formação docente

ABSTRACT

This study's purpose is the social representations of graduates of the Bachelor's Degree in Biology from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará - IFPA about their teacher training in the perspective of school inclusion of students with disabilities. The issue was oriented with a focus on social representations announced by teachers about their training for inclusion. The main objective of the study was to analyze the process of construction of social representations of graduates of degrees of IFPA about her teacher training with a view to inclusion. The methodology followed a qualitative approach - descriptive - interpretative - Analytical with the intention of hearing what these teachers have to say about the inclusion of special students, as these representations are constructed and what their reflection in the action of the individual. It is a field research and aimed to deepen our knowledge of the subject studied. The research subjects were 10 teachers coming graduates from the field of natural sciences who agreed to participate in this study. The research data were collected through the questionnaire for the realization of socio-economic survey, the interview mode semi-structured with the intention of seizing the verbal discourse of teachers that were taken as a revealing source of social representations; Technique and Free Word Association aimed to highlight relevant images of possible representations of teachers. To understand the data analysis technique in categorical content perspective Bardin was used. Analyzing the data showed that the interviewees considering the units of meaning on certain aspects that permeate the Inclusive Education and Teacher Training, highlight issues such as dialectical relations between inclusion and exclusion, affection and knowledge, theory and practice, as well as conflicting notes that indicate certain professional anxieties. Thus the results show that teachers' representations about the object of study are presented in different ways, revealing the need for resizing educational, professional and structural actions and beliefs are allied to the conventions and traditions that throughout history and educational culture has reinforced the image of the pupil with special educational needs, disabilities associated with designing and student who flees the model established by society. The survey also reveals social representations that permeate the psychosocial constructs on Inclusive Education and training, indicating that among the prioritized values and knowledge to think and consequently act are strongly linked acceptance of differences from solitary actions, ie, a role individual.

Keywords: Social Representations, School Inclusion, Teacher Training

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Pestalozzi e a Associação de Assistência a Criança Deficiente
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASSIN	Assessoria de Inclusão do Instituto Federal do Pará
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEFET/PA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IFET	Instituto Federal de Educação Tecnológica
IFETs	Instituições Federais de Educação Técnica e Tecnológica
IFPA	Instituto Federal do Pará
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PNEES	Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão
PS	Psicologia Social
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
TEC NEP	Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
PNEES	Pessoas com necessidades educacionais especiais

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Disciplinas do Núcleo didático e prático	22
Quadro 02	Distribuição das produções pelos termos descritores de busca	69
Quadro 03	Distribuição das pesquisas por componente de análise	71
Quadro 04	Tendências metodológicas	78
Quadro 05	Síntese dos resultados	80
Quadro 06	Organização curricular comum a todas as licenciaturas do IFPA	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Gênero	49
Gráfico 02	Estado Civil	50
Gráfico 03	Faixa etária dos professores	50
Gráfico 04	Religião	52
Gráfico 05	Dados Salariais	55
Gráfico 06	Atuação na docência antes da licenciatura	55
Gráfico 07	Organograma da análise dos dados	65
Gráfico 08	Distribuição da produção acadêmica por ano	73
Gráfico 09	Distribuição da produção por região	74
Gráfico 10	Produção acadêmica por dependência administrativa	76
Gráfico 11	Organograma do processo de Ancoragem e Objetivação	98

SUMÁRIO

SEÇÃO I	INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO II	TRAÇANDO A ROTA: OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	
2.1-	Abordagem do estudo	38
2.2-	Tipo de estudo	40
2.3-	Técnicas de coleta de dados	41
2.4-	Tipo de análise	43
2.5-	Os sujeitos da pesquisa	44
2.6-	Caracterização do curso de Biologia do IFPA	56
2.7-	Cuidados éticos	60
2.8-	Organização da Análise dos Dados	63
SEÇÃO III	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTADO DA ARTE	
3.1-	Metodologias para o levantamento do estudo	68
3.2-	Apresentações dos resultados e discussões do levantamento	70
3.3-	Invisibilidades nas produções sobre RS de professores acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: considerações finais	83
SEÇÃO IV	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: Proposições teóricas para uma tríade temática	
4.1-	A teoria das Representações Sociais e sua importância para a educação inclusiva: da indiferença a diferença	87
4.2-	A formação de professores para a inclusão escolar: entre o instituído e o vivido	117

**SEÇÃO V FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
O que revela o campo empírico**

5.1-	A descrição da sua formação docente para atuarem junto aos alunos com deficiências.	127
5.2-	A organização de suas objetivações e ancoragens sobre formação docente e inclusão escolar de alunos com deficiência.	137
5.3-	As implicações dessas representações sobre inclusão escolar de alunos com deficiência na sua formação acadêmica profissional	142
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	165
	APÊNDICES	177



SEÇÃO I – INTRODUÇÃO

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

(Eduardo Galeano)

A epígrafe que ilumina a introdução deste estudo fala acerca da relação entre utopia e caminhada. Galeano (1994, p.310) em sua obra “Palavras Andantes” destaca que a utopia tem uma função fundamental, a de permanecer lá no horizonte como direção de caminhada. Independente de quanto andemos para alcançá-la, ela sempre estará há alguns passos de nós se posicionando como um grande desafio a ser conquistado por nós cotidianamente.

Neste sentido nos inspiramos nas palavras de Galeano como reflexão inicial para apresentar os desafios trilhados em nossa caminhada profissional até a relação com o nosso processo de formação na pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Pará - UFPA que configurou o objeto de investigação intitulado **O INSTITUÍDO E O VIVIDO NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Representações Sociais de professores egressos do curso de licenciatura em Biologia do IFPA.**

A temática Formação de Professores e Educação Inclusiva sempre permeou minha vida pessoal, acadêmica e profissional e não está desvinculada do debate mais amplo que se tece em torno da sociedade contemporânea, suas configurações e implicações nas vidas dos seres humanos.

Presenciamos atualmente no cenário mundial e nacional o debate sobre a política de inclusão escolar e social de pessoas com necessidades educacionais especiais enquanto estratégia para garantia do direito a uma educação de qualidade de acordo com os princípios de educação para todos presentes na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988).

Assim sendo é a sociedade contemporânea a partir das suas variadas facetas que nos fazem pensar o quanto somos marcados por várias de suas demandas que foram gestadas após os avanços e redefinições produzidas na sociedade ocidental. Avanços de ordem tecnológica, modificações na maneira como a comunicação e globalização se estruturaram e o modo como impactaram na sociedade.

É necessário pensar a função da escola e, por conseguinte, do professor na perspectiva da educação para todos em que pese à garantia da cidadania, dos direitos humanos, de políticas públicas que concretizem a verdadeira sociedade democrática definida na carta magna brasileira a partir do estabelecimento de agendas propulsoras de reformas econômicas e sociais (SCHARTZMAN, 2005).

Arendt (2002, p.9-14) traz à nota a necessidade de pensarmos sobre o que estamos fazendo “à luz de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes”, levando em consideração a pluralidade que é condição da ação humana “pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (ARENDR, 2002, p.15-16).

Essas são questões das quais a educação e a formação de professores para a inclusão não podem se afastar sob pena de cada vez mais fortalecer intenções ideológicas nas quais a maioria não está inserida. É preciso rumar para uma tendência em direção ao caráter holístico do conhecimento, donde já não se justificam as tradicionais distinções entre natureza e cultura, natural e artificial, vivo e inanimado, mente e matéria, observador e observado, subjetivo e objetivo, coletivo e individual.

Superar a excessiva parcelização e disciplinação do saber, oriundos do paradigma dominante o qual gerou visíveis efeitos negativos no campo das ciências; Superar ainda a visão do conhecimento objetivo e rigoroso pretendido pelo modelo dominante da ciência, que propõe a separação entre sujeito/objeto. Reabilitar o senso comum, e dialogar com outras formas de conhecimento, pois nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. (SANTOS, 1987).

Sobre o que Santos (1987) propõe é preciso considerar a sociedade na qual essas possíveis práticas devam se instalar e instaurar outras perspectivas visando atuar em uma sociedade da informação que trabalhe “o sentido da educação como um direito moral e como uma necessidade social, e não apenas como um espaço de criação das habilidades e das competências exigidas pelos novos tempos” (ESCUDEIRO, 2001). Assim,

Quando pensamos a sociedade do século XXI, vemos que o que caracteriza esta nova sociedade é o conhecimento, o que vai exigir que as pessoas sejam mais capacitadas e preparadas para o exercício de uma profissão. Encontramos ainda que o foco desta sociedade será a subjetividade, a ação social e a vida cotidiana o que exigirá novas crenças, epistemologias e parâmetros. A ênfase na subjetividade será, portanto, o novo paradigma deste século e valorizará o homem na sua inteireza, na sua totalidade, o que se refletirá em novos valores e ideias, entre eles, os valores humanos. (KULLOK, 2000, p.21).

Capra (1996) enfatiza o movimento e as conquistas do sistema capitalista que cada vez mais coisifica o ser humano enquanto KulloK (2000) aponta perspectivas por meio das quais é possível romper com o que o capitalismo tem conseguido manter e refinar para atender aos seus interesses. A partir do que propõe KulloK (2000) é necessário assumir que a tecnologia do mundo atual e futuro devem servir as determinações objetivas do ser humano. Objetivas em termos de necessidades atrelada a sua inteireza. Assim, “cabe à educação a função de posicionar os indivíduos como sujeitos diante” da tecnologia. (PEREIRA, 2000, p.178).

Na lógica do que fomos abordando até aqui, quer sejam as transformações sociais e as novas demandas contemporâneas, o papel da educação nessas condições que se apresentam queremos focar a formação dos professores para atuar nesses tempos das incertezas, da diversidade, da luta por cidadania é que se configurou este projeto de pesquisa.

Compreendemos que a tríade Formação de Professores, Educação Inclusiva e Representações Sociais potencializam a realização da pesquisa que ora nos propomos, assim como amplia as perspectivas de resultados, não só porque traz no bojo da sua elaboração o exercício contínuo de pensar profissionalmente e academicamente a respeito dessa problemática que está no cotidiano da escola, mas também porque por meio dela é possível pensar o lugar das Instituições de

Ensino Superior na formação de profissionais que atendam as demandas da diversidade e da diferença produzidas no contexto da sociedade humana.

São essas primeiras incursões que nos remetem ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA e ao processo de formação docente que desenvolve na direção da educação inclusiva, assim como das representações sociais de professores egressos do curso de Biologia. Cada uma destas questões a serem tratadas detalhadamente a seguir, na relação direta com a relevância pessoal, acadêmica e social desta pesquisa.

A origem desta investigação se encontra nas memórias de nossa própria construção, de nossas relações, dos tempos/espços que percorremos e dos sentidos que atribuímos às situações que vivenciamos e aos que caminharam conosco nessa construção. Do ponto de vista pessoal a nossa relação com esta pesquisa remonta desde a época em que cursamos a graduação em Pedagogia, período no qual cumprimos estágio curricular em escolas que nos proporcionaram vivências nos seus cotidianos, portanto, dos fazeres pedagógicos, como também à oportunidade de experienciar as salas de aulas que enturmavam alunos com deficiências.

Apesar de não ter tido em nossa formação acadêmica debates sobre diversidade e diferença, assim como a disciplina Educação Especial ou outras disciplinas voltadas para o conhecimento específico acerca das diversas deficiências e como fazer para que esse aluno não fosse excluído de seus direitos a educação, pois na época de acadêmica as discussões eram mais superficiais e as questões da deficiência estavam mais relacionadas a outras questões do que a propostas educacionais, nos permitimos assumir desafios diretamente relacionados a essa problemática.

Percebemos que os professores das turmas que estagiamos praticamente ignoravam os alunos que demandavam algum tipo de atendimento especial em função da deficiência que apresentavam. Esses professores afirmaram que não foram preparados para receber esses alunos em sua sala de aula. Desde então passamos a verificar que a educação voltada para esse público era muito mais complexa que os limites da sala de aula e o apoio da família, e que também

envolviam questões de formação profissional além de políticas públicas mais específicas.

Isto nos conduziu a reflexões acerca da importância de que já na formação inicial é fundamental garantir aos acadêmicos o conhecimento necessário de uma educação para a diversidade e a diferença, assentada na relação direta entre teoria e prática para consolidar um paradigma educacional que promova a “Educação para Todos” que inclua alunos com necessidades educacionais especiais.

A realização de um Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia Preventiva na Universidade do Estado do Pará – UEPA deu o *feedback* entre o que vínhamos construindo como professora e o que desejava apurar em função das demandas dos grupos de alunos com deficiência. Mais uma vez a formação se mostrou como caminho por meio do qual é possível repensar a prática docente e potencializá-la de modo a garantir aquilo que para muitos mais parece utopia – ter acesso à escola com dignidade.

Logo após ter concluído a especialização atuamos como professora itinerante no curso de Formação de Professores do curso de Pedagogia da UEPA o que nos proporcionou uma gama de experiências docentes e assim começamos a delinear nossa carreira como professora do Ensino Superior.

No exercício de pensar o diálogo entre campos temáticos e teóricos, não só a trajetória de atuação pessoal e profissional é significativa, mas também os atravessamentos oriundos do currículo pelo qual passamos na pós-graduação. Isto significa que o percurso pelo qual vivenciamos a pós-graduação é um dos mecanismos para potencializarmos nosso modo de dizer um objeto com o qual temos alguma proximidade.

Do ponto de vista acadêmico, a importância dessa pesquisa se vincula a compreensão que possuímos acerca das Instituições de Ensino Superior e de seu papel na formação dos futuros profissionais, seja no campo da educação ou fora dele. Chauí (2003, p.5) afirma que “A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”. Isso significa dizer que assim como as universidades, os

institutos, a exemplo do IFPA são produtos e produtores das contradições definidas no contexto social.

A formação é antes de tudo segundo Chauí (2003).

[...] uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. (p.12).

À universidade cabe por todo seu potencial problematizador debruçar-se nos fenômenos que representam as questões emergenciais da cotidianidade social na qual ela esta inserida. Fazer isso é dar uma resposta para aqueles que em função dos desmandos políticos e estruturação do mundo capitalista atual são submetidos a condições humanas que representam a renegação de seus direitos como cidadãos, como sujeitos de uma sociedade ou no caso do Brasil, se define como democrática.

A ideia de democracia na qual somos envolvidos atualmente tem revelado questões de exclusão social, a exemplo das pessoas com deficiência. Assim, a contribuição acadêmica que nosso estudo ou mesmo qualquer estudo possa delinear é de apresentar análises em torno dos fenômenos sociais estabelecidos com um nível de rigor que permita apontar possibilidades de ação da própria universidade por meio das suas atividades de extensão ou similares.

Da nossa parte estamos nos introduzindo em um passado não muito distante do IFPA por meio de seus egressos para desvelar os processos de formação de professores com vistas à inclusão escolar ali desenvolvido. A aposta neste instituto se dá não só porque atuamos como profissional, mas também porque é um instituto que apresenta indícios de desenvolvimento curricular que favorece a formação de professores para inclusão, a exemplo do núcleo pedagógico comum a todos os cursos de licenciatura que garantem o debate da Inclusão por meio das disciplinas teórico-prático-pedagógicas que possibilitam o mergulho na diversidade e nas diferenças produzidas no contexto social e refletidos no interior das salas de aula das escolas.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA foi criado em 23 de Setembro de 1909 como Escola de Aprendizes Artífices do Pará, pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha. A instituição iniciou suas atividades com o ensino primário, cursos de desenho e oficinas de marcenaria, funilaria, alfaiataria, sapataria e ferraria. Em 1930, a Escola de Aprendizes transforma-se em Liceu Industrial do Pará e em 1942, em Escola Industrial de Belém.

De acordo com o que está disponível no sítio oficial da referida instituição, na década de 1960 é transformado em Autarquia Federal com autonomia didática, financeira, administrativa e técnica. Passa a atuar com o Ensino Profissional em nível de 2º grau com os Cursos Técnicos de Edificações e Estradas passando a ser chamado de Escola Industrial Federal do Pará quando foram criados os cursos de Agrimensura e Eletromecânica.

A Escola Técnica Federal do Pará nasce em 1968 e se instalou definitivamente na Av. Almirante Barroso n.º 1155, onde implantou o curso de Eletromecânica, hoje apenas denominado Mecânica. Depois vieram os cursos de Saneamento, Telecomunicações e Eletrônica.

Com a descoberta das jazidas minerais de Carajás e Trombetas, em 1975, a Escola Técnica criou os cursos de Mineração e Metalurgia para formarem profissionais visando geração de emprego e renda na região. No final da década de 70 iniciou o curso de Processamento de Dados para acompanhar a informatização da indústria.

Em 1980 a Escola assina convênio com o Parque de Material Aeronáutico de Belém. Em função desse convênio foi criado o curso Pós-Técnico de Manutenção de Aeronaves. Associado a essa nova linha de trabalho foi criada a primeira Escola de Mecânicos Cíveis de Aeronaves, parceria entre o Centro e o Departamento de Aviação Civil. Todos os formandos em Manutenção de Aeronaves foram contratados pela aviação civil em 1991.

Em 1995 a referida instituição abriu frentes de atuação nos cursos pós-médios em Edificações, Eletrotécnica, Mecânica, Metalurgia e Processamento de

Dados. Em 1996, o Curso Técnico de Trânsito foi criado em parceria com o Departamento Estadual de Trânsito do Pará.

Os cursos técnicos Pós-Médios nas áreas de Química, Radiologia Médica, Registro de Saúde, Pesca e Turismo foram implantados em 1998 para atender a necessidade de formação de recursos humanos nas áreas tecnológicas e de desenvolvimento do Estado. Consolidaram-se também as Unidades Descentralizadas de Ensino Técnico - UNED'S a fim de atender às solicitações de Altamira, com o curso Técnico de Agrimensura para a demanda da agroindústria.

Os cursos de Lapidação e Artesanato Mineral foram implantados em 1990 em decorrência da parceria firmada com a Paraminérios ligada ao Governo do Estado para formar profissionais do pólo mineral na região.

Em 1997 foi instituída pelo Ministério da Educação, a verticalização da Educação Profissional, em níveis Básico, Técnico e Superior. Em 18 de janeiro de 1999, a Escola Técnica foi elevada à categoria de Centro Federal de Educação Tecnológica com a finalidade de atuar nos níveis e modalidades da educação profissional, ou seja, o Básico, o Técnico e o Tecnológico equivalente à educação superior.

Em 2001 foram implantados os Cursos de Licenciaturas, atualmente funcionando nas áreas da Biologia, Matemática, Química, Física, Geografia, Pedagogia e Letras.

É neste local que buscamos apreender as representações sociais de professores sobre formação docente com vistas à educação inclusiva porque é uma instituição que apresenta indícios de atuação nesta direção. Esses indícios podem ser identificados na matriz curricular dos cursos no que tange as disciplinas pedagógicas presente como mostra o quadro 01:

Quadro 01: Disciplinas do Núcleo Didático e prático.

Disciplinas		Oferta por período do Curso						Créditos	Carga Horária (h)
		1º	2º	3º	4º	5º	6º		
Núcleo Didático Pedagógico	Educação para as Relações Etnicorraciais		X					2	40
	Educação Especial			X				3	60
	Introdução a LIBRAS			x				2	40
	Educação de Jovens e adultos				x			2	40
Total de Carga Horária do Núcleo Didático-Pedagógico								9	180
Prática como Componente Curricular	Vivência na Prática Educativa I – Modalidades da Educação	x						2	40
	Vivência na Prática Educativa II – Educação Etnicorraciais		x					2	40
	Vivência na Prática Educativa III – Educação Especial			x				4	80
	Vivência na Prática Educativa IV – Educação de Jovens e Adultos				x			4	80
	Vivência na Prática Educativa V – Educação Indígena					x		4	80
	Total de Carga Horária de Prática como Componente Curricular								16
Carga geral da Teoria-Prática referente a Educação Inclusiva distribuída na matriz curricular dos cursos de Licenciatura do IFPA								25	500

Fonte: Adaptado do quadro da matriz curricular do PPC do Curso de Biologia.

Assim como a matriz curricular dos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Pará apontam indícios de que atuam na perspectiva da formação do professor para a educação inclusiva já que é comum a todos os cursos, indistintamente, as disciplinas apresentadas no quadro 1, outras mobilizações nos fazem acreditar no potencial de lócus para a realização dos estudos. Podemos tomar como exemplo alguns Trabalhos Acadêmicos de Conclusão de Curso – TAC's que se voltaram à temática da educação inclusiva no curso de licenciatura em Biologia.

Dentre esses trabalhos destacamos os de Silva e Nascimento (2011) que trata da Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Regular de Ensino. As referidas autoras abordam a temática a partir da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Outro estudo que se destaca é o de Silva e Rodrigues (2010) que discutem estratégias de ensino de Biologia para Alunos Surdos no Ensino Médio. Silva e Anjos (2009) apresentaram a discussão da Inclusão do Aluno com Síndrome de Down na Escola Regular. E, por fim, Braga e Salgueiro (2009) validaram Modelos Tridimensionais voltados para a aprendizagem e Inclusão de Alunos com Deficiência Visual nas Aulas de Genética.

Este último trabalho orientado por nós foi transformado em um projeto intitulado "Projeto MIG: Material Inclusivo para Genética", classificado em 1º lugar na região norte do Brasil e 2º lugar nacional no Prêmio Técnico Empreendedor 2009 na categoria tecnólogo com o tema inclusão social. O prêmio é uma iniciativa do Ministério da Educação - MEC, Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA, do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE e do Banco do Brasil e tem como finalidade estimular, reconhecer, premiar e divulgar as atividades de empreendedorismo e cooperativismo desenvolvidas pelos alunos dos cursos técnicos e tecnológicos das Instituições Públicas de Educação Profissional e Tecnológica (IPEPT).

Além desses movimentos internos ao IFPA outros estudos também reforçam a nossa defesa de que essa instituição possibilita a constituição de representações sociais de professores sobre a formação docente e sua relação com a educação inclusiva.

Amorim (2012) desenvolveu uma pesquisa que tratou da formação inicial de professores de matemática da UFPA, UEPA e IFPA de Belém do Pará com objetivo de identificar as características da educação e da escola inclusiva a partir da vigência da Lei 9.394/96 (LDBEN) e das propostas curriculares das referidas IES com o intuito de identificar se as prescrições legais para a atuação desse profissional na escola inclusiva foram atendidas nos PPCs.

Em relação ao IFPA o referido autor aponta que a instituição buscou atender as prescrições oficiais vigentes, tanto quanto à adoção das competências como eixo de formação quanto uma formação de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva, adotando para tanto como um diferencial significativo, competências e concepções que trazem a aprendizagem fundada nas interações entre os atores envolvidos no processo educativo.

Pureza (2012) reflete sobre os princípios norteadores para uma Educação Inclusiva e a concepção de competência presente nos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores de Geografia ofertados pela UFPA e IFPA de Belém-PA.

O referido autor constata que o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Geografia da UFPA adota a concepção de Educação Inclusiva como sinônima de Educação Especial, mostrando-se limitado com relação à Educação Inclusiva mais ampla que atende a diversidade e a diferença. Com relação à concepção de competência segue aquela das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN fundada na psicologia genética com direcionamento para a formação de capital humano.

Já o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Geografia do IFPA apresenta uma concepção de Educação Inclusiva capaz de desenvolver um atendimento escolar a diversidade e a diferença proporcionando através de várias disciplinas a discussão teórica e, através de atividades acadêmicas de campo, constatar in lócus experiências de inclusão escolar. Quanto à concepção de competência, traduz-se de forma eclética, tanto traços fortes da psicologia behaviorista quanto da psicologia genética e alguns fragmentos da psicologia sócio-cultural.

Em relação à relevância social deste estudo podemos dizer que o fato de colocar em questão o debate da diversidade e da diferença no contexto acadêmico a partir das experiências acumuladas no contexto do IFPA possibilita fortalecer o que tanto no campo das políticas públicas, resultantes, sobretudo dos movimentos sociais é uma bandeira que cada vez mais ganha maiores adeptos e força.

O espaço educativo seja no nível da educação básica ou universitário possuem uma responsabilidade direta de pensar as condições sociais do ser humano e da atuação dos espaços formativos / educativos em relação aos indivíduos que de seu contexto mais direto fazem parte. Isso significa dizer que a atuação das instituições formadoras produz uma conseqüência direta na situação social dos indivíduos e vice versa.

Se considerarmos também que o professor é um agente social nos colocamos no contexto dessa dimensão já que para nós desenvolver uma pesquisa a partir deste instituto e de um curso no qual atuamos representa também um processo de autoformação que incidirá diretamente naquilo que como docente iremos desenvolver futuramente.

Nossa intenção é contribuir para o debate sobre a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva a partir das Representações Sociais dos egressos do curso de Licenciatura em Biologia do IFPA para compreender os movimentos e percursos do processo de formação pessoal e profissional do sujeito-professor, bem como as produções de sentido que configuram a docência com alunos que apresentam deficiências.

A problemática da formação de professores no contexto do IFPA e sua relação com a educação inclusiva não está desvinculada de várias ações ligadas ao governo federal e a referida instituição vem construindo uma história em que a educação inclusiva ganha força e credibilidade como descrevemos a seguir.

Em 2001, período no qual nós ainda não atuávamos no IFPA a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC criou o Programa TEC NEP, hoje denominado Ação TEC NEP, sigla do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais do Ministério da Educação do Brasil – Secretaria de Educação Tecnológica e Profissionalizante propõe uma inédita política pública educacional inclusiva para as Instituições Federais de Educação Técnica e Tecnológica – IFETs.

O TEC NEP visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE (deficientes, superdotados / altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino.

Essa proposta favorece o atendimento desses alunos nos cursos regulares a fim de criar condições de acesso, permanência e saída com sucesso nos cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação Tecnológica facilitando o acesso ao mundo do trabalho e independência econômica.

No ano de 2002 na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – EAFC/PA e 2004 no Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET/PA respectivamente foi implementado o NAPNE que passou a realizar ações de sensibilização à educação inclusiva na comunidade como seminários, cursos e visitas através de parcerias realizadas com os órgãos estaduais que atendiam as políticas de educação inclusiva vinculados ao Departamento de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação.

Sua configuração vai ao encontro dos estudos da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE que congrega trinta e quatro países da Europa, América, Ásia e Oceania. De acordo com essa organização.

[...] cerca de 15% a 20% de todos os alunos apresentam em alguma fase de seu aprendizado, necessidades educacionais especiais. Essas necessidades demandam uma resposta educativa adequada por parte dos sistemas de ensino – com a superação das barreiras físicas e didáticas e a formação de recursos humanos –, o que requer uma cooperação entre a Educação Especial e todos os níveis e demais modalidades de ensino, para que se efetive uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, DOCUMENTO BÁSICO DA AÇÃO TEC NEP, 2009, p.4).

Essa compreensão reforça o lugar de onde nós falamos e a partir do qual vimos delineando nossa trajetória de formação e atuação profissional. Trajetória esta que teve no ano de 2004 seu ponto alto, data na qual já compúnhamos o quadro de professores da referida instituição e tivemos a oportunidade de participar de um curso de capacitação profissional com vistas à inclusão oferecidos pela Ação TEC

NEP aos Institutos Federais de Educação Tecnológica - IFETs a nível nacional e realizado em cada região.

O que a Ação TEC NEP propõe já é parte de um crescente debate que vem ocorrendo na sociedade internacional iniciado no último século do milênio passado, referente às condições de vida dos denominados excluídos, aí inserido o segmento das mulheres, dos negros, dos sem-terra, dos sem-teto, e muitos outros. No IFPA, antigo CEFETPA, por meio do TEC NEP foram implementados os Núcleos de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE.

Atualmente os NAPNE do IFPA procuram adequar a Ação TECNEP às suas demandas e possibilidades tendo como um de seus principais objetivos a articulação dos diversos setores da sua instituição nas atividades relativas à inclusão dessa clientela definindo prioridades e material didático-pedagógico específico a ser utilizado.

O NAPNE, campus Belém, tem como propósito contribuir para a formação do futuro docente do IFPA. Apóia as disciplinas dos cursos de formação de professores e desenvolve projetos de iniciação científica em conjunto com professores e acadêmicos das licenciaturas, assim como promove oficinas e palestras voltadas a questão da inclusão escolar.

Em 2007 assumimos a coordenação desse núcleo e desde então buscamos compreender o fenômeno inclusão escolar pelas vias da formação do professor, das condições de entrada e permanência na escola das pessoas com deficiências, dos mecanismos que potencializam a escolarização destes indivíduos e do papel do Ensino Superior na implementação do ensino, da pesquisa e da extensão com vistas à visibilizar cada vez mais o debate da diversidade e da diferença.

Na condição de coordenação, apresentamos a Secretaria de Educação Especial – SEESP¹, um Plano de Trabalho Simplificado para receber recurso federal com a proposta direcionada por eles, cujo incentivo era de oferecer a pessoas com

¹ Secretaria de Educação Especial foi extinta em 2011. Hoje seus programas e ações estão vinculados a SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

deficiências, cursos técnicos profissionalizantes para oportunizar prepará-los e qualificá-los para o mercado de trabalho.

Neste sentido, implementamos o “Programa de Apoio a Profissionalização de Pessoas com Deficiência” e ofertamos 15 cursos profissionalizantes cujo objetivo era preparar as pessoas com necessidades educacionais especiais - PNEES para exercer sua cidadania, e assim contribuir com sua inserção no mercado de trabalho; como também preparar os servidores do IFPA para acolhimento e convivência com pessoas com necessidades específicas, principalmente os docentes que aceitaram o desafio de ministrar os cursos para esse público.

Nesse momento iniciamos os encaminhamentos necessários para implantação dessa proposta. Dentre os desafios, o de convencer os professores da possibilidade de realização foi o que se mostrou mais proeminente. Isso porque esses profissionais se sentiam inabilitados para exercer a docência com esse público.

A lição que tiramos do desenvolvimento dos cursos foi a de que um dos encaminhamentos necessários para pensarmos a inclusão é possibilitar a convivência entre professores e alunos com deficiência. Reconhecemos nos processos de relação o caminho por meio do qual o indivíduo é capaz de ressignificar suas práticas e, por consequência, as ações educacionais inclusivas.

Em 2009 assumimos a ASSIN - Assessoria de Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. Como Assessora de Inclusão da Pró-Reitoria de Extensão – PROEXT e Gestora Estadual da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP do Ministério da Educação – MEC e tivemos a oportunidade de desenvolver uma pesquisa que buscou identificar e analisar as ações de gestão voltadas para pessoas com necessidades educacionais especiais – PNEEs² no IFPA, campus Belém.

² Pessoas com necessidades educacionais especiais.

Durante a pesquisa direcionada aos gestores e alunos PNEEs do IFPA, iniciamos um processo de questionamentos sobre a participação docente na formação profissional daqueles alunos mais especificamente no que diz respeito à prática docente procurando verificar com que perspectiva teórica de prática docente esses profissionais vinham operando e quais as conseqüências disso.

A maior constatação produzida nos discursos dos professores neste estudo foi de que a ausência da discussão da inclusão no seu processo de formação se constituía como o motivo que justificava sua inoperância para estabelecer melhor relação com alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem.

A partir daí pensamos uma proposta de introdução desta discussão pela via do planejamento realizado na semana pedagógica, contudo a maioria dos professores embora tivesse sido dispensada da sala de aula para participarem do evento assumiram uma postura de indiferença a esse momento de discussão sobre a temática inclusão, mesmo que alguns desses professores tivessem em suas salas de aula alunos com deficiência e não soubessem lidar com eles.

Esses profissionais decidiram não participar do encontro e o maior exemplo disso foi à ausência da maioria desses docentes na data destinada a este debate que deveria ser mediado por profissionais que cotidianamente lidam com pessoas com deficiência como também profissionais com deficiência que atuam em contextos escolares.

Perceber a indiferença dos professores neste momento reforçou ainda mais nosso interesse em re-pensar a formação, tomando o curso de licenciatura em Biologia do IFPA como ponto de partida para essas reflexões já que reconhecemos também o processo de formação como um meio pelo qual as representações sociais que orientam a ação – nesse caso de não comparecer ao evento – possam ser ressignificadas.

A temática da formação de professores e sua relação com a educação inclusiva é o ponto de partida para pensarmos as representações desses professores egressos do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPA sobre a formação de professores para a educação inclusiva. Esse movimento nos conduz a

reflexões acerca da importância de que já na formação inicial é fundamental garantir aos acadêmicos o conhecimento necessário de uma educação para a diversidade que consolide um projeto de “Educação para Todos”.

Diante desse quadro torna-se importante que os professores sejam instrumentalizados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos. Isto significa dizer que a capacitação docente por meio da atuação das universidades e dos centros formadores é ponto central para pensarmos a educação inclusiva.

A noção de escola inclusiva, cunhada a partir da Declaração de Salamanca (1994), toma uma dimensão que vai além da inserção das pessoas com deficiências, pois essas não são as únicas excluídas do processo educacional. É fato constatado que o nosso sistema regular de ensino, programado para atender aquele aluno “ideal”, com bom desempenho psicolingüístico, motivado, sem problemas intrínsecos de aprendizagem, e oriundo de um ambiente sócio-familiar que lhe proporciona estimulação adequada, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que, devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem, fracassam na escola. Glad Reforma essa questão quando afirma que:

[...] A escola pública criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão - não só de deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno „normal“. As classes especiais, por sua vez, se tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que por uma razão ou outra não se enquadram no sistema escolar (2000. p.18).

No contexto escolar atual é pertinente pontuar que a política de educação inclusiva foi implementada no Brasil na década de 90 e tem por objetivo acolher a todos os alunos, respeitando suas diferenças, rompendo com práticas estáticas, descontextualizadas e homogeneizantes, dando espaço para práticas criativas e ousadas, que despertem o interesse e viabilizem o desenvolvimento das potencialidades dos educandos. No campo da Educação Especial essa política visa promover a superação da histórica exclusão sócio-educacional sofrida pelas pessoas com necessidades especiais.

A discussão sobre a formação de educadores para a educação de todos, para a inclusão e escolarização adequada de pessoas com dificuldades de aprendizagem surgiu a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia em 1990. Nessa tendência de direitos sociais a Declaração de Salamanca (1994) recomendava que a formação inicial deveria inculcar em todos os professores uma orientação positiva sobre a deficiência, de forma que permitisse entender o que as escolas poderiam conseguir avançar com a ajuda dos serviços locais de apoio.

O art. 59, Lei 12.796/2013 que alterou a 9.394/1996, no inciso III, diz que os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes com deficiências “professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p.44). Fogaça *et. al*, (2008), citam Bueno (1999), para dizer que:

[...] de um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentem deficiências evidentes e por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atendem (p.28).

Autores como Oliveira (2004; 2006; 2007), Rodrigues (2007), realizaram estudos sobre a educação inclusiva pautados na Teoria das Representações Sociais. Esses estudos anunciam a importância da reflexão sobre a cultura escolar: os pensamentos, crenças, valores e hábitos compartilhados que influenciam a maneira como os professores, pais e gestores escolares lidam com a diversidade, com os desafios e barreiras enfrentadas no processo de aprendizagem dos alunos.

Alves–Mazzotti (2003), afirma que as representações sociais orientam e justificam práticas nos ajudando compreender as práticas docentes que resultam em desigualdades de oportunidades educacionais.

Neste sentido, em nosso estudo, a representação social possibilitará que identifiquemos onde e em que os professores apóiam, ancoram o significado que atribuem ao aluno PNEE inserido em suas salas de aula. Segundo Arruda (2002) a

ancoragem é o processo que dá sentido ao objeto que se apresenta à nossa compreensão.

Desta forma, justificamos a relevância da Teoria das Representações Sociais – TRS para nossos estudos, pois abre possibilidades de discussões sobre formação, inclusão/exclusão educacional e nos possibilita realizar na academia esse debate, posto que a compreensão dos processos educacionais com foco na inclusão escolar de alunos com deficiência representa um desafio a todos nós educadores.

Autores como Arendt (2002), Derrida (1991, 1995) com um debate mais alargado sobre diferença; Sasaki (1997), Mazzotta (2005), Mantoan (2003), Oliveira (2004), dentre outros realizam estudos sobre a Educação Inclusiva com o debate da inclusão da pessoa com deficiência e inclusão escolar pautado pela Teoria das Representações Sociais com o intento de desvelar os significados e sentidos produzidos em torno da inclusão e suas implicações para o exercício da cidadania das pessoas com deficiência.

Para subsidiar estes estudos nos inspiramos à luz de Schon (1983), Geroux (1997), Contreras (2002), Nóvoa (1992), Tardif (2002), Zabala (2010) e Pimenta (1999) dentre outros que vêm se debruçando sobre estudos relativos à formação reflexiva do professor, e descortina o papel da formação na elaboração de representações sociais e, por conseguinte, de práticas sociais que tem incluído/excluído sujeitos em função de condições de diferença que os interpela, assim como na perspectiva de também colaborar para a prática docente.

A rigor, tomamos este estudo como um movimento capaz de colocar em questão as ações formativas em nível de licenciatura isso porque as Instituições de Ensino Superior não são dotadas de um poder que impossibilite o seu não questionamento. São exercícios que abrem portas para que o meio acadêmico possa se olhar e se redefinir, em função do papel social que desempenha.

Diante das proposições apresentadas até aqui procuramos configurar um objeto de estudo que colocasse em questão a formação do professor de licenciatura em Biologia do IFPA com vistas à inclusão escolar de alunos com necessidades especiais a partir da Teoria das Representações Sociais buscando responder a

seguinte problema de pesquisa: **Quais as Representações Sociais de egressos de Licenciatura em Biologia do IFPA sobre sua formação docente na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência?**

Diante do exposto, o problema central que norteou essa trajetória foi tratado a partir das seguintes **questões norteadoras**:

- Qual o perfil de egressos de Licenciatura em Biologia do IFPA sobre sua formação docente na perspectiva da inclusão escolar?
- Como os egressos descrevem sua formação docente para atuarem junto aos alunos com deficiências?
- Como se organizam as objetivações e ancoragens de egressos do IFPA sobre formação docente e inclusão escolar de alunos com deficiências?
- Quais as implicações das representações dos egressos sobre inclusão de alunos com deficiências na sua formação acadêmica profissional?

Para dar conta das indagações acima levantadas e responder ao problema de pesquisa definimos os seguintes objetivos:

OBJETIVOS:

Geral: Analisar o processo de construção das RS de egressos de licenciatura em Biologia do IFPA sobre sua formação docente na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência.

Específicos:

- ✓ Identificar o perfil de egressos de Licenciatura em Biologia do IFPA sobre sua formação docente na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência;
- ✓ Descrever a formação docente de egressos do IFPA para atuarem junto aos alunos com deficiência;
- ✓ Destacar as objetivações e ancoragens de egressos do IFPA sobre formação docente e inclusão escolar de alunos com deficiências;
- ✓ Analisar as possíveis implicações das representações dos egressos do IFPA na sua atuação docente.

A trajetória construída permitiu estruturamos este estudo em cinco seções, a contar desta **INTRODUÇÃO, seção I**. Iniciamos fazendo uma breve retrospectiva de nossa trajetória acadêmica, profissional e do mundo contemporâneo para situar e apresentar o tema da nossa pesquisa. Abordamos as nossas inquietudes que nos levaram ao objeto de estudo, apresentamos o objetivo geral e os específicos, bem como a problemática central que norteou a pesquisa, além da citação das fontes bibliográficas.

A seguir **na seção II, denominada TRAÇANDO A ROTA: OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO** apresentamos a construção metodológica da pesquisa de campo, quais sejam: a abordagem, o tipo de estudo, Técnicas de coletas de dados, Tipo de análise, Os sujeitos da Pesquisa, Caracterização do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPA e os cuidados éticos.

A seção III denominada de Estado da Arte apresentou um breve panorama dos resultados de nossas pesquisas acerca das dissertações e teses que foram produzidas em Programas de Pós Graduação em Educação reconhecida pela Capes no período de 2005 – 2010 em Universidades Federais, Estaduais e Particulares que se constituíram a partir do fenômeno da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais subsidiadas pela Teoria das Representações Sociais – TRS.

A seção IV denominada de REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Proposições teóricas para a tríade temática discorreu sobre a Teoria das Representações Sociais, Inclusão Escolar da pessoa com deficiência e Formação de Professores para a Inclusão, onde apriori destacamos a importância da formatação desse trinômio articulado entre si e passíveis de estabelecer diálogos que contribuam para compreender a educação como fenômeno social.

Nos tópicos abordados nessa seção tratamos da revisão da literatura a qual serviu de suporte teórico acerca das temáticas propostas. Nestes tópicos discorreremos sobre reflexões relativas à formação de profissionais da Licenciatura em Biologia do IFPA na perspectiva da inclusão escolar da pessoa com deficiência a partir de suas representações sociais.

A seção V, nomeada de FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O que revela o campo empírico corresponde à apresentação e análise dos dados. Esta seção se ocupa da apresentação dos seguintes subtemas:

5.1- A descrição da sua formação docente para atuarem junto aos alunos com deficiências.

5.2- A organização de suas objetivações e ancoragens sobre formação docente e inclusão escolar de alunos com deficiências;

5.3- As implicações dessas representações sobre inclusão de alunos com deficiências na sua formação acadêmica profissional.

Finalizamos este estudo tecendo as **Considerações Finais** que retomaram os objetivos da pesquisa apresentando sinteticamente os achados, nossas impressões acerca deles e possíveis apontamentos para futuras pesquisas.

Este foi o caminho inicial trilhado por nós nesta pesquisa pelo qual os convidamos a percorrer com a certeza de que novos percursos podem ser planejados e que a diferentes lugares podem conduzir e que muitas aprendizagens poderemos compartilhar.



**SEÇÃO II – TRAÇANDO A ROTA: OS CAMINHOS
DA INVESTIGAÇÃO**

Por mais longa que seja a caminhada o mais importante é dar o primeiro passo.

Vinícius de Moraes

Nesta seção abordamos nosso caminho, a rota que construímos e percorremos e que auxiliou na realização da pesquisa. Rota esta que é condição indispensável para dar os primeiros passos rumo às respostas que buscamos em relação ao problema de pesquisa que traçamos.

O referencial metodológico que adotamos está diretamente relacionado a Teoria das Representações Sociais - TRS, na perspectiva da abordagem processual criada por Moscovici (2010), isso porque é uma abordagem que nos possibilita ouvir o que os professores egressos de licenciatura em Biologia do IFPA têm a dizer sobre a formação docente recebida na referida instituição e a inclusão de alunos com deficiências.

Isso significa apreender os sentidos e significados atribuídos à formação e aos alunos com necessidades educacionais especiais por esses professores egressos do IFPA. Assim como analisar o processo de construção dessas representações e o reflexo delas na ação do indivíduo.

A TRS permitiu que as informações/representações dos sujeitos fossem estudadas em seu contexto natural e social onde ocorreu a formação e atualmente a prática e as percepções desses professores bem como suas relações sociais.

Moscovici (2010) define representações sociais como:

Um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente em nossa sociedade dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (2010, p.189).

Para acessar esse conjunto foi necessário um aparato metodológico. Nesta perspectiva a pesquisa científica traz no bojo das suas intenções de produção do conhecimento a necessidade de acesso a um conjunto de procedimentos sistemáticos logicamente estabelecidos, que visa encontrar as soluções para problemas propostos.

O percurso metodológico se materializa por meio de procedimentos sistemáticos e racionais. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.17) que, contudo, não eliminam a criatividade do pesquisador. É essa compreensão que iluminou nossas opções em relação a abordagem, ao tipo de estudo, as técnicas de produção de dados e os cuidados éticos, embora saibamos que, de modo geral, é o próprio objeto de pesquisa que solicita um certo aparato metodológico.

O percurso metodológico se mostrou como consequência das demandas resultantes do objeto de estudo, daquilo que necessitamos para responder o problema que levantamos. Assim sendo, imbuídos dessa compreensão, apresentamos a partir daqui as opções que, a nosso ver, sustentaram o caminho que nos propomos seguir tendo como ponto de partida o objeto sobre o qual nos debruçamos.

2.1 – A abordagem do estudo

Optamos nesse estudo pela abordagem qualitativa, na perspectiva das pesquisas descritiva – interpretativa - analítica porque segundo Minayo (1994, p.21) “responde a questões muito particulares [...] e detalha o processo de constituição das representações sociais”.

Qualitativa, porque de acordo com Chizzotti (2009, p.79) estabelece uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Ao considerar a escolha do método de pesquisa, sistematização e análise dos dados prescindem de coerência diante do objeto de estudo apontado a referida abordagem atende a intencionalidade do presente projeto, pois de acordo com Chizzotti (2009, p.83):

Na pesquisa qualitativa todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois que elas têm um conhecimento prático de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as ações individuais. Isso não significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais com o contexto geral da sociedade.

Nesse sentido, essa abordagem está em consonância com a intenção de considerar as práticas dos professores vivenciadas no contexto da formação acadêmica e no contexto da atuação escolar em relação à problemática da educação inclusiva de pessoas com deficiências. Assim, essa abordagem nos permite analisar as representações sociais de professores sobre a formação docente para a educação inclusiva.

Dito de outra maneira, a abordagem qualitativa associada a Representações sociais possibilitam localizar o sujeito no seu contexto de pertencimento bem como de apreender as produções advindas deste contexto, no caso do nosso estudo, as produções e significações em torno da formação docente e da inclusão escolar.

A importância de estudos que se coloquem na perspectiva qualitativa se dá, segundo Flick (2009, p.20) em função da sua “particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralidade das esferas de vida”. Ainda de acordo com o referido autor, a pluralidade na qual o mundo contemporâneo está envolto é mais uma das justificativas para o uso desta perspectiva de pesquisa, isso por que:

A mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais. Trata-se de situações tão novas para que suas metodologias dedutivas tradicionais – questões hipóteses de pesquisas obtidas a partir de modelos teóricos e testadas sobre evidências empíricas – agora fracassam devido à diferenciação dos objetos (2009, p.21).

Este é o desafio em nosso processo de pesquisa, não fracassar em relação ao trato do objeto psicossocial que aqui apresentamos como ponto de partida para a elaboração desta dissertação.

Para além da abordagem de uma pesquisa é necessário também optar pelo tipo de estudo que norteará esta pesquisa. Se considerarmos que a abordagem se configura em um plano epistêmico, o tipo de pesquisa se materializa no contexto da possibilidade de execução da pesquisa. Sobre essa questão, discorreremos a seguir.

2.2 – Tipo de estudo

Apresentamos a pesquisa **Descritiva** como opção, não só porque é uma das características predominante da pesquisa qualitativa, mas também porque potencializa tratar dos objetos psicossociais. Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que os dados coletados nessa perspectiva são tratados procurando garantir a riqueza de informações que encerram. Essa riqueza de informações produz para o pesquisador uma riqueza de possibilidades de acesso e tratamento desses dados.

Assim, por meio do exercício de descrição o pesquisador se coloca a compreender, inferir, interpretar e analisar os dados, isso porque como afirma Trivinõs (1987), na descrição do fenômeno é possível perceber a variedade de significados que o ambiente lhe imprime, produto de uma visão subjetiva produzida a partir de um contexto. Para além do que é um subjacente a esta perspectiva de pesquisa se soma a possibilidade de reconhecer o ponto inicial de tratamento dos dados que culmina com a interpretação e análise dos mesmos.

Ao processo de descrição atribuímos à interpretação e análise, isso porque uma pesquisa que se intitula qualitativa não pode se eximir do exercício de descrever, interpretar e analisar.

O processo **Interpretativo – Analítico** são dois movimentos estreitamente correlacionados que buscam a compreensão de “um problema da vida prática” (MINAYO, 1994, p.17), problematizado no contexto acadêmico. No caso da nossa pesquisa, as representações sociais de professores sobre a formação docente para a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Gil (1999, p.168) apresenta a seguinte definição desses dois processos:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Desta forma, pelo movimento de descrição, análise e interpretação é possível garantir condições básicas de realização de estudos qualitativos, capazes de produzir sentido para além dos dados pela via do diálogo entre empiria e teoria com

vistas à construção de compreensões a partir de dimensões, categorias, relações, produtoras de significados em relação a um objeto investigado.

Para executar uma pesquisa, além da abordagem e do tipo de estudo, ao pesquisador será atribuída a responsabilidade de pensar as técnicas de coletas de dados a partir das quais produzirá os seus instrumentos. A respeito dessa questão que nos reportaremos a seguir.

2.3 – Técnicas de Coleta de Dados

Alves-Mazzotti (2000) considera que a combinação de estratégias é uma necessidade e uma realidade nas pesquisas atuais, sobretudo na educação. Desta forma, por se tratar de uma pesquisa qualitativa que se caracteriza pelas investigações em que se realiza coleta de dados junto a pessoas dentro de um determinado contexto consideramos pertinente o uso do questionário para a realização do levantamento socioeconômico, da entrevista na modalidade semi-estruturada para a apreensão das representações sociais dos professores egressos e da Técnica de Associação Livre de Palavras para a liberação das imagens e sentidos produzidos na subjetividade de cada professor pesquisado.

Como Técnica de produção de dados o **questionário** é segundo Chizzott (1991, p.55).

[...] um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e seqüencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar.

Embora o autor faça uso desta técnica com intenção de apreender dados sobre um determinado objeto, para nós o objetivo único foi capturar as informações sócio-demográficas dos sujeitos participantes desta pesquisa que serão usadas posteriormente para definir o perfil dos sujeitos que no caso da Teoria das Representações Sociais diz respeito a pergunta construída por Denise Jodelet – Quem sabe? Para esse fim foram usadas perguntas fechadas.

Outro instrumento utilizado foi a **Entrevista Semi - Estruturada** que para Selltiz (1987) é aquela que combina perguntas fechadas e abertas, sendo necessária

a elaboração de um roteiro de tal forma a possibilitar um diálogo mais proveitoso para a obtenção das informações úteis à pesquisa, principalmente porque não se restringe nem a perguntas inflexíveis nem a perguntas muito amplas acerca da temática. Nosso roteiro contém 09 perguntas acerca da temática que foram divididas em três blocos, a saber: 03 perguntas sobre Formação docente; 03 sobre Inclusão escolar de aluno com deficiência e 03 sobre Prática inclusiva. As entrevistas foram realizadas individualmente nos espaços escolhidos pelos professores convidados. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita pela pesquisadora. Do processo de transcrição gerou os primeiros movimentos analíticos.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 51), este tipo de instrumento de coleta de dados na pesquisa qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre o sujeito-pesquisador e os sujeitos investigados. Por meio desta técnica esperamos apreender os discursos verbais dos professores sobre sua formação docente e a educação inclusiva que serão tomados como a fonte reveladora das representações sociais desses profissionais.

Faz parte do instrumental desta pesquisa a **Associação Livre de Palavras**. Este é um teste que tem por objetivo destacar imagens relevantes das possíveis representações dos docentes que serão aprofundadas, nas entrevistas, quando necessário. É uma técnica bastante difundida em pesquisas que utilizaram como suporte metodológico as representações sociais como a realizada por Marcondes (2004), Acosta (2005) entre outros, uma vez que possibilita acesso aos conteúdos, tanto nucleares, como periféricos e latentes³.

No presente estudo a técnica foi operacionalizada por meio de três palavras indutoras – “Formação docente”, “Inclusão escolar de aluno com deficiência” e “Prática inclusiva”; as mesmas palavras utilizadas nos três blocos que fizeram parte do roteiro da entrevista. Para nós essa técnica foi utilizada com a finalidade de despertar nos professores o material psicossocial sobre formação de professores e educação inclusiva a ser apreendido com maior profundidade e riqueza de detalhes

³ As questões de natureza nucleares e periféricas das representações sociais são tratadas nos estudos que optam pela abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais, que não é o caso da pesquisa que realizamos. Desse modo são as imagens e os possíveis conteúdos latentes apreendidos por meio dessa técnica o que nos interessa usar no corpus analítico da dissertação.

na entrevista semi-estruturada. Isso significa dizer que não utilizamos as respostas para fins de análise, mas como um meio de potencializar o momento da entrevista.

Após a produção de dados é necessário ao pesquisador mergulhar naquilo que se constituíram como base para resolver o seu problema de pesquisa, no nosso caso, os resultados dos questionários, das entrevistas e da associação livre de palavras a fim de realizarmos as análises. É sobre o processo analítico da dissertação que trataremos a seguir apresentando o tipo de análise.

2.4 – Tipo de análise

Para o tratamento metodológico dos dados utilizamos a técnica da análise de conteúdo categorial na perspectiva de Laurence Bardin para o qual é imprescindível a expressão da comunicação por meio de um código verbal falado ou escrito, e que segundo Gomes (1994, p.74), desvenda “[...] o que está por trás dos conhecimentos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” [...].

Bardin (2008, p.40) compreende que “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. As comunicações estabelecidas são evidenciadas na emergência de mensagens, as quais sofrem inferências relacionadas ao contexto sócio-histórico. A partir desse movimento surgem as temáticas analíticas a serem interpretadas e analisadas a partir dos referenciais teóricos e da inferência do pesquisador.

Conforme Bardin (2008, p.145), “a categorização é uma operação de classificação de elementos em conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. A autora aponta ainda que o critério de categorização pode ser: semântico, sintático, lexical e expressivo.

Da nossa parte o critério fixou-se na semântica, ou seja, o significado das palavras, os sentidos que elas podem tomar de acordo com o contexto. A partir dessa opção foi possível agrupar semanticamente as unidades de sentidos presente nas falas dos professores. Dito de outra maneira, possível apreender as consensualidades do grupo estudado que se constitui como ponto fundante nos

estudos das representações sociais já que estas são antes de tudo consensos produzidos entre grupos.

Neste instante acontecerá o tratamento dos conteúdos do questionário e das entrevistas visando detectar as representações sociais dos 10 (dez) professores sujeitos dessa pesquisa acerca de sua formação com vista à inclusão escolar de alunos com deficiência tomando como base os dois componentes do campo representacional que as organizam: objetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001).

Seguindo as proposições de Bardin (2008) procedemos à disposição e especulação dos documentos para o tratamento da análise dos dados obtidos. Sendo assim, os procedimentos que seguimos estão sendo organizados da seguinte maneira: Transcrição das entrevistas; organização do corpus por categorias conforme a frequência de ocorrência das respostas, ou seja, das unidades de sentido; elaboração das temáticas interpretativas e das temáticas analíticas.

2.5 – Os sujeitos da pesquisa

Representações são sempre de alguém sobre algo, como diz Jodelet (1986). E, como construções simbólicas, carregam às características de quem as faz. Nossas análises centraram-se na discussão das representações sociais a partir da análise do corpus resultante da entrevista com dez professores egressos do curso de Licenciatura em Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, acerca de sua formação docente para a educação inclusiva.

Para a seleção dos sujeitos adotamos os seguintes critérios:

1. Ser egresso do curso de Licenciatura em Biologia do IFPA escolhido para a realização da pesquisa;
2. Ter experiência educacional de no mínimo um ano em espaços pedagógicos diferenciados no âmbito da educação formal, no sistema municipal, estadual, federal e/ou privado;
3. Possuir experiências de docência com educandos com deficiências;
4. Aderir à participação da pesquisa.

Em relação ao primeiro critério, sua pertinência está no fato de tratarmos da formação de professores a partir de um contexto institucional do qual participamos na condição de formadora e orientadora de trabalho de conclusão de curso voltados para a questão da inclusão escolar. Assim, como também ter sido formado pela licenciatura do IFPA garante condições de discutir esse espaço formativo e as possibilidades de constituição de representações sobre a formação docente para a educação inclusiva tendo em vista seu fluxo curricular pela vida das disciplinas teóricas e práticas.

Outro critério de seleção para a escolha do curso de Licenciatura em Biologia foi à relevância dos trabalhos voltados à discussão da inclusão, assim como trabalhos de conclusão de curso, cujo objeto pesquisa a questão da inclusão na formação do professor e, em especial, um projeto do qual participamos na condição de orientadora com dois acadêmicos do curso que submetemos ao Prêmio Técnico Empreendedor, o qual foi aprovado em 1º lugar na região norte e selecionado entre os três melhores do Brasil, ficando em 2º lugar nacional na categoria tecnólogo com o tema inclusão escolar.

Ressaltamos que o Prêmio Técnico Empreendedor é uma iniciativa do Ministério da Educação - MEC, Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA, do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE e do Banco do Brasil e tem como finalidade estimular, reconhecer, premiar e divulgar as atividades de empreendedorismo e cooperativismo desenvolvidas pelos alunos dos cursos técnicos e tecnológicos das Instituições Públicas de Educação Profissional e Tecnológica (IPEPT). Desse modo, a garantia de uma compreensão mais alargada do processo de formação pelo qual passou os professores sujeitos da pesquisa, se dá pela condição de egresso do curso, o que na nossa compreensão contribui para esse olhar mais amplo em relação ao processo de formação pelo qual passaram.

No que diz respeito ao segundo critério, entendemos que perceber como se constituem as representações sociais desses professores produtores de imagens e sentidos nos ajudou a perceber os desafios do IFPA para pensar suas licenciaturas, levando em consideração algumas especificidades desse campo científico e o objetivo último em relação à educação inclusiva.

Em se tratando do terceiro critério, pensamos que o exercício da docência é condição para que o professor problematize seu processo de atuação profissional, o contexto institucional do qual faz parte, bem como questões que somente no dia a dia da escola é possível de serem percebidas a partir da vivência, ou seja, tratar de questões que envolvem a cotidianidade da escola sem dela fazer parte é apostar em falácias, em opiniões, ao invés de representações sociais. Opiniões, falácias sobre inclusão escolar, qualquer um pode construir, todavia representações sociais exigem um grau de pertencimento que somente a empiria possibilita como afirma Moscovici (1978).

No que tange ao quarto critério que complementa o terceiro entendemos que a experiência com a docência associada à presença de aluno com deficiência é a relação indispensável para pensarmos nas representações sociais de professores sobre sua formação com vista à inclusão escolar de alunos com deficiência.

A importância de termos nesta pesquisa professores com experiência na docência envolvendo aluno com deficiência nos ajuda explicar as implicações da formação desses professores para a educação inclusiva. Compreendemos que somente a formação não pode dar conta de explicar as implicações sem que o professor já tenha experimentado essa condição, isso porque, a partir daí é capaz de perceber seu processo formativo e a relação deste com o exercício da profissão.

O último critério estabelecido, aderir à pesquisa, em função de que não somos donos de nenhum sujeito ou tão pouco de nenhum contexto. Em tempos em que a prepotência de alguns pesquisadores prejudica futuras relações com outros possíveis sujeitos pelo modo como se conduzem com seus interlocutores em tempos em que não há a preocupação com o retorno da pesquisa ao contexto a partir de onde ela foi produzida, ou o comprometimento com os achados é importante primar pela autonomia do sujeito em relação a sua participação ou não em uma pesquisa.

Podemos ser taxativos ao afirmar que como pesquisadores, somos nós que necessitamos daqueles que podem se constituir como interlocutores e produtores de sentidos em relação a um objeto/fenômeno de um determinado contexto. Desse modo, exercitar a conquista, por meio do convencimento da importância da participação de determinados sujeitos deve ser uma prática contínua daqueles que

se põem a apreender, do ponto de vista científico o ser humano, a sociedade e seus processos interativos e atitudinais nos contextos dos quais fazem parte.

Por fim, buscamos a partir do processo de formação identificar quem são esses professores que consensuam representações sociais sobre a formação docente para educação inclusiva e desta forma, apreender ideias, crenças, valores, vivências, saberes etc. que produzem imagens e sentidos que dão corpo as representações sociais sobre sua formação docente com vistas à inclusão escolar de alunos com deficiências.

Nesta perspectiva apresentamos o perfil dos 10 professores egressos do curso de Licenciatura em Biologia do IFPA participantes da pesquisa, colhidas por meio do instrumento de coletas de dados (questionário) que se processou a partir dos indicadores: gênero, naturalidade, estado civil, faixa etária, religião, atuação profissional, renda familiar, atuação antes da licenciatura, tempo de atuação após a conclusão do curso de licenciatura, tempo total de atuação como docente, atuação com turmas com alunos com deficiência.

Compreendemos que inegavelmente, o magistério é ilustrado pela presença marcante de mulheres, poderíamos dizer que é uma profissão significativamente feminina, depois que as mulheres passaram a ocupar espaço social, fruto, das revoluções e de conquistas de ordem do gênero ao longo da história. Diz Louro que:

A escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um locus privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres. É, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero. Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, à princípio, marcadamente masculino (1997, p.77).

Entretanto, se considerarmos a hierarquia dos campos de conhecimento, verificaremos que essa situação pode ser relativizada, ou seja, que o magistério dependendo da área de conhecimento tem presença mais marcante feminina ou masculina, isso significa dizer que algumas questões de ordem da representação em relação ao espaço de ocupação dos gêneros ainda não foram suprimidas do nosso contexto social atual.

Verificamos na Educação Infantil, por exemplo, e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que são as mulheres que imperam. Todavia, essa ocupação também está relacionada às representações da docência associada à maternidade, ou seja, de que crianças devem ser cuidadas, acompanhadas, educadas e que esse é um papel feminino.

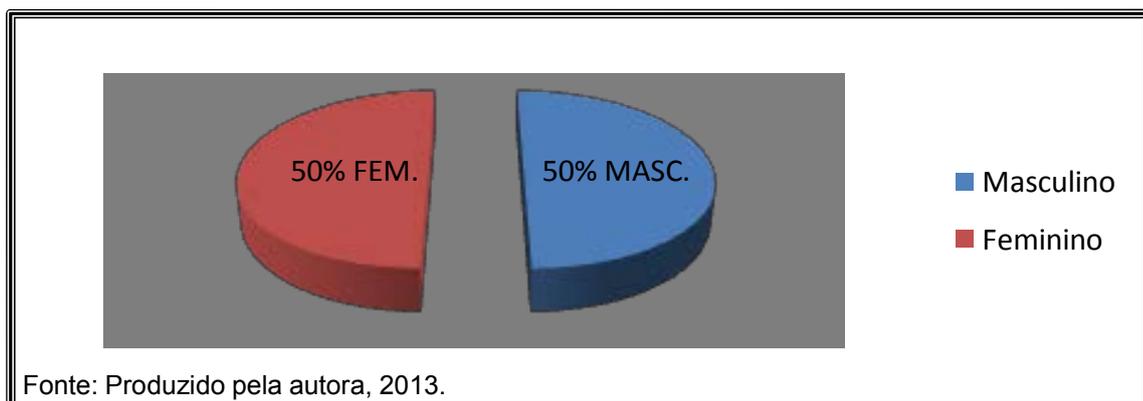
Tal compreensão vai de encontro ao próprio processo de formação profissional que não se justifica pelo gênero, mas pela conclusão de um curso. Queremos dizer com isso que o que faz alguém ter competência para atuar, seja com as crianças, seja com os adultos no campo do cálculo, por exemplo, é o processo de formação pelo qual o indivíduo passou e não a sua condição de gênero.

A respeito dessa questão Freire (1995) já denuncia essa associação entre família e escola que desqualifica a função profissional que o professor ocupa, sobretudo na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino Fundamental, ou seja, dessa associação de docência com maternidade. Um exemplo claro disso é a negação do homem no magistério nesses dois níveis de ensino. É como se somente as mulheres tivessem as credenciais para exercer a função de professora, independentemente do processo formativo que elas ou eles possam ter vivenciado enquanto licenciandos do curso de pedagogia. Verificaremos essa questão mais detidamente no item referente ao curso pelo qual foram formados os participantes dessa pesquisa.

Quando avançamos nos níveis e nos aproximamos de campos da área das ciências exatas e naturais, são os homens que demonstram maior índice de participação. Esta ocupação masculina também resulta das representações que se formou em torno da masculinização do campo científico e das ciências fundadoras desse campo.

Com a intenção de garantir equitativamente a participação dos sujeitos em relação ao gênero, embora o número de homens seja bem maior entre os egressos do Curso de Biologia do IFPA, optamos por garantir um percentual de 50% para homens e 50% para mulheres como mostra o gráfico 01.

Gráfico 01: Gênero



Em relação à naturalidade, 100% dos participantes da pesquisa são paraenses. Esse dado pode assumir inúmeros significados, mas vamos nos ater em uma que consideramos relevante para pensarmos esse percentual. De modo geral, se levarmos em consideração a valorização do profissional do magistério da Educação Básica, verificamos que, em termos salariais, a possibilidade da mudança de um Estado para outro, a partir da questão salarial, é pouco convidativo, ou seja, que a possibilidade de migrar é quase nula.

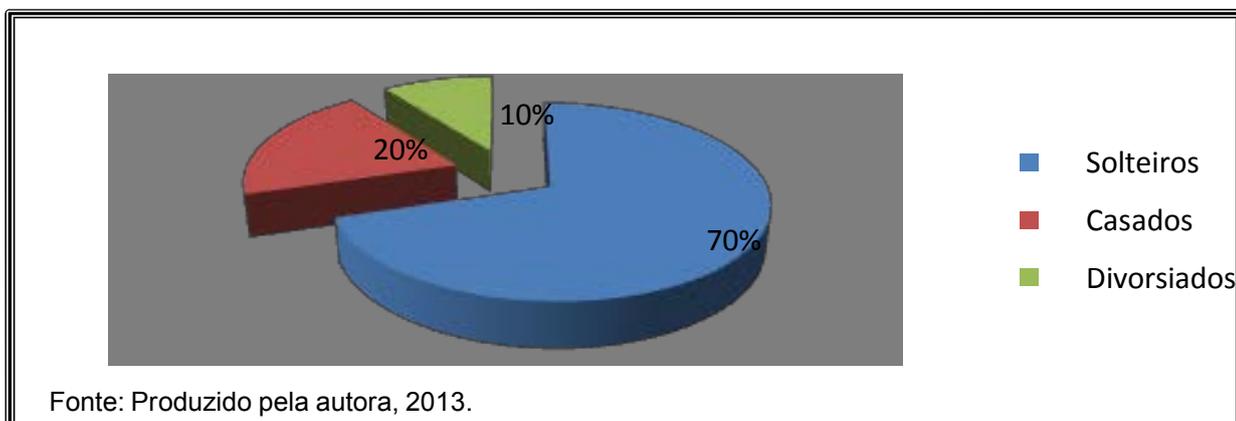
Se olharmos o magistério, a partir do Ensino Superior, verificaremos que, embora os professores desse nível de ensino também reclamem maior valorização, ainda assim, é notória a mobilidade de pessoas de um Estado para outro a partir de concursos em Universidades e Institutos, sobretudo, federais. Isso implica dizer que, as condições dadas aos profissionais do magistério, são distintas e o que se toma como base é o nível de ensino no qual atua. Essa é uma questão que denuncia a hierarquização da atuação docente e por consequência a marginalidade de determinados grupos de professores em detrimento de outros.

Podemos deduzir que pela ausência de uma política pública nacional para valorização do magistério, independentemente do nível de ensino no qual o professor atua, produz essas assimetrias e impossibilidades de mobilidade no nosso país como mostra o quantitativo integral de professores, genuinamente paraenses.

No que concerne ao estado civil, 70% dos professores se assumem solteiros, 22% casados e 10% divorciados. Podemos fazer um cruzamento do estado civil com

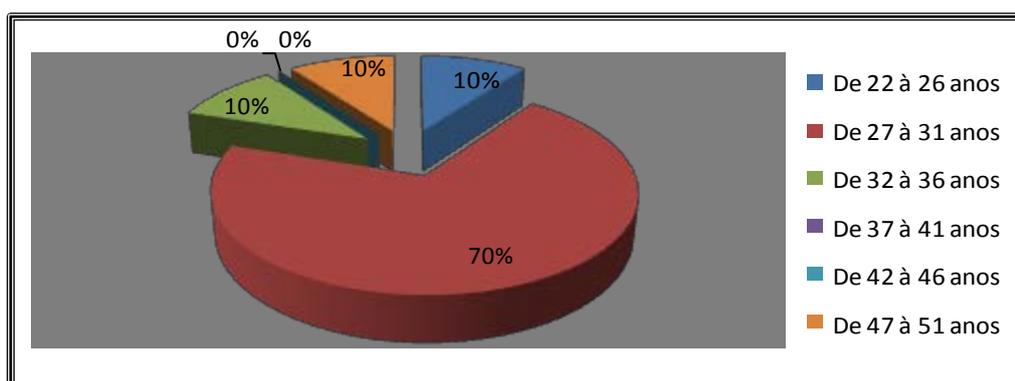
a faixa etária de idade desses professores, a partir do qual é possível justificar o porquê desses primeiros percentuais. O gráfico 02 apresenta esses percentuais.

Gráfico 02: Estado Civil



Em se tratando da faixa etária, 10% estão entre 22 e 26 anos, 70% estão entre 27 e 31 anos, 10% estão entre 32 e 36 anos, 0% estão entre 37 e 46 anos e 10% estão entre 47 e 51 anos de idade. Do total dos participantes solteiro, 70% estão localizados entre a faixa etária 22 a 31 anos, com destaque para aqueles que estão entre 27 e 31 anos. Esse fenômeno se relaciona diretamente a algumas questões. O gráfico 03 identifica essa distribuição por faixa etária.

Gráfico 03: Faixa Etária dos professores



Fonte: Produzido pela autora, 2013.

A primeira questão, que se refere ao percentual de professores com faixa etária de 22 a 26 anos, talvez se explique pelo fato de que nessa faixa etária muitos ainda não são professores por se encontrarem em processo de formação, ou são formados mais estão em busca de inserção profissional, sobretudo, pela via dos

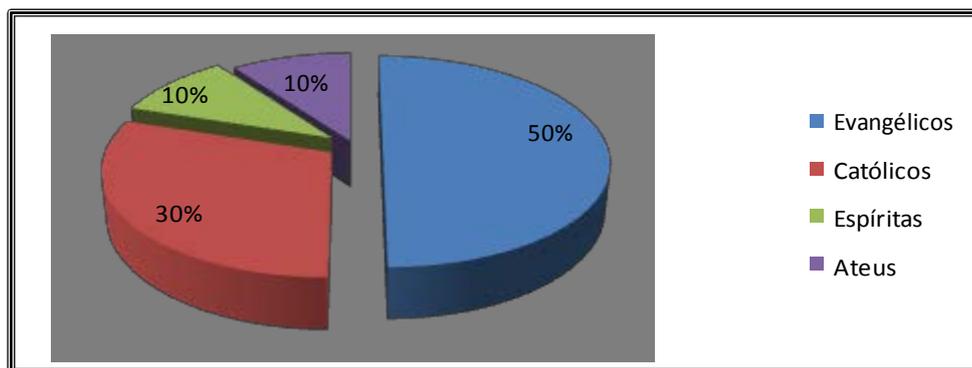
concursos públicos. Por termos considerado como um dos critérios de inclusão para participar da pesquisa ser docente, a pelo menos um ano, logo já era de se esperar professores que se encontrassem na faixa etária para além dos 25 anos de idade.

A segunda questão referente à faixa e a condição civil, que pode ser pensada, por um lado, a partir da compreensão de que como muitos profissionais têm buscado primeiramente a estabilidade para depois constituir família, retardando inclusive a saída da casa dos pais, como meio de criar condições para adquirir bens, por exemplo, talvez seja essa umas das explicações para que a maioria dos professores que estão participando desta pesquisa estejam em condição de solteiros e permaneçam morando com os pais.

Do outro lado podemos presumir que pelas condições e exigências para que a família seja constituída na atualidade também podem forçar esses professores a se manterem solteiros, isso porque a sociedade contemporânea, segundo Perlin e Diniz (2005), exige dessa geração a manutenção de preceitos do modelo tradicional em relação aos valores e padrões morais a exemplo da “efetivação do contrato matrimonial e o exercício da parentalidade” (p.16), da mesma forma como os força “a adequarem-se às transformações sociais, tais como as exigências do mercado de trabalho, a valorização do crescimento individual, da independência financeira e da flexibilidade no exercício dos papéis de gênero” (p.17).

Essa dupla exigência de ocupação de papéis na sociedade contemporânea sobrecarrega a atual geração o que talvez contribua para que se mantenham distância da idéia de constituírem família.

Outros papéis também constituem a condição humana, dentre eles, aqueles produzidos no contexto da religião que o indivíduo assume para sua vida. No que tange a essa questão, dentre os professores pesquisados 50% se declaram evangélicos, 30% católicos, 10% espíritas e 10% ateus. Vejamos o gráfico 04.

Gráfico 04: Religião

Fonte: Produzido pela autora, 2013.

Esses percentuais revelam algumas constatações evidenciadas já há algum tempo, sobretudo a partir da década de 1990 (GUERRA, 2003), dentre elas a perda de fieis da igreja católica para outras religiões, principalmente as de denominação evangélicas.

Essa significativa mudança de acordo com Guerra (2003) é fruto não exclusivamente da decadência da igreja católica em função de uma diversidade de facções de compreensões particulares do que seja ser católico, por exemplo, ou do fortalecimento das igrejas evangélicas, mas, sobretudo, pelo fortalecimento do livre pensamento, da livre escolha e da capacidade que a humanidade desenvolveu de analisar conjunturas e colocar em xeque padrões estabelecidos, o que levou a humanidade a se aproximar de outras maneiras de pensar acerca da religião, como é o caso do espiritismo e o ateísmo.

Pensar a questão da inclusão escolar a partir dessas questões de ordem religiosa possui um valor, haja vista que dentro desse debate da educação inclusiva, para além das perspectivas das políticas públicas voltadas para esse fim, outras, de natureza mais subjetiva ocupam espaço na vida do ser humano. Essas subjetividades também podem ser produzidas por meio dos processos de interação/pertencimento religioso.

Queremos dizer com isso que a religião também funciona como um dispositivo capaz de atuar dentro da dimensão ética da ação humana, dado as marcas de alguns de seus princípios que se voltam para pensar acerca de como devemos agir em relação às outras pessoas. Um dos dez mandamentos faz

referência a essa questão quando afirma que devemos amar ao nosso próximo como amamos a nós mesmos (MARCOS: 12-33).

Não queremos aqui responsabilizar a religião por processos de inclusão escolar, mas reconhecer que como parte da dimensão humana, também atua na conformação de representações sociais que julgamos propositoras de novos tempos em relação às diferenças e as diversidades que compõem o mosaico da sociedade contemporânea.

Considerando que os sujeitos foram escolhidos aleatoriamente, mais uma vez percebemos a força das questões de gênero já afirmadas por Louro (1997) em relação aos que são dotados do “direito” de pertencer a alguns espaços e de participar da produção de conhecimento em determinadas áreas da ciência.

Por termos optado pela licenciatura e que, portanto, atuam na formação de professores para o exercício da docência na Educação Básica, já era de se esperar esse nível de ensino como locus privilegiado de atuação dos sujeitos a partir da especificidade da Biologia. É por esse motivo que 100% dos participantes da pesquisas estão atuando na educação no Ensino Médio e em menor frequência, esses mesmos professores estão nas séries finais do Ensino Fundamental, apenas 10% e também 10% na Educação de Jovens e Adultos e 20% também no Ensino Superior.

Com relação a questão salarial, verificamos que 50% recebem de 6 à 7 salários mínimos, 40% de 8 a 9 salários mínimos e 10% acima de 10 salários mínimos. A questão do salário mínimo no Brasil remonta ao Governo de Getúlio Vargas e representa, pelo menos, em tese, por um valor que dá condições de sustentabilidade ao brasileiro em qualquer lugar do país.

O salário representa ainda um dos critérios da profissionalidade de um indivíduo. Hoje possuímos um piso salarial nacional para os professores, garantido em lei, todavia nem todos os municípios e Estados se adequaram a essa questão. Podemos usar como ilustração disso as constantes greves, desde que esse piso foi estabelecido em 2008, onde os professores reclamam do não cumprimento.

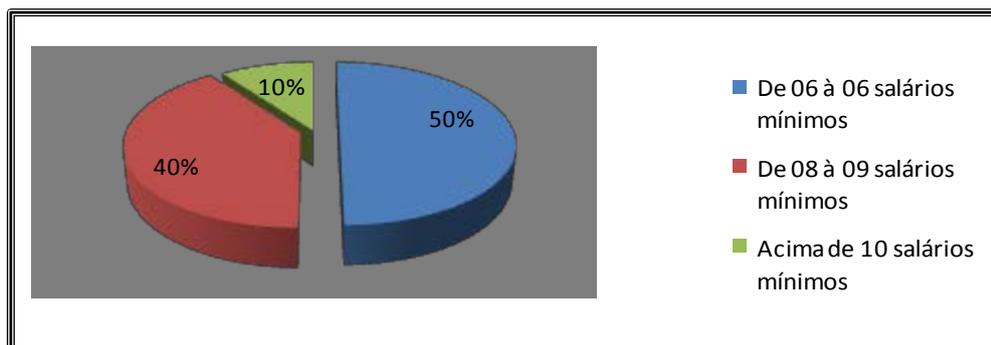
De acordo com Gatti, Barreto e André (2011, p.161).

Os dados sobre remuneração (salário mais regência) de seis secretarias estaduais na região Norte, nos meses iniciais de 2011, informam que a média de remuneração nesses estados, por 40 horas semanais de trabalho, aí computadas horas-aula e horas-atividade, fica em torno de R\$ 1.751,00 e, para 20 horas semanais, em torno de R\$ 956,00. Há diferenças sensíveis entre os estados, girando essa diferença, em média, em torno de R\$ 524,00, sendo a maior diferença encontrada no valor de R\$ 950,00. Portanto, a variação regional dessa remuneração é grande.

Embora as autoras não indiquem valores mais precisos em relação ao Estado do Pará, é importante trazer esses dados, pois de acordo com as últimas agendas de discussões e de motivações de greve, a questão do não cumprimento do piso salarial é um dos pontos presentes nos discursos dos professores, que tem sido veiculada na mídia televisiva e impressa.

É importante frisar algumas questões que se vinculam a essa diferenciação salarial entre os professores sujeitos da pesquisa, dentre as questões, estar vinculado ao ensino público municipal, estadual ou particular faz diferença, isso porque as dependências administrativas valorizam do ponto de vista salarial de modos diferentes a categoria dos docentes.

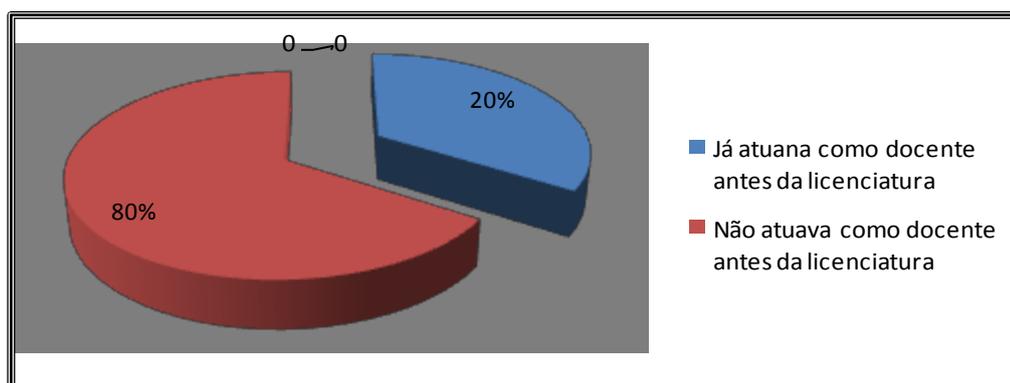
Se considerarmos ainda que os turnos da manhã e da tarde podem agregar até 150 horas de aula pelo currículo da educação básica e 120 no turno da noite, logo, um professor de hora aula poderá assumir a partir de duas dependências administrativas distintas, até 420 horas. Queremos dizer com isso que quando um professor recebe um valor mais alto dentro da educação básica, significa dizer que sua carga horária de trabalho sempre extrapola às 200 horas. O gráfico 05 apresenta os percentuais salariais dos professores pesquisados.

Gráfico 05: Dados Salariais

Fonte: Produzido pela autora, 2013.

Algo que chama atenção em relação aos participantes da pesquisa diz respeito a atuação docente antes da licenciatura. Do total desses professores, 80% não atuavam antes da licenciatura, contudo 20% já exerciam a função.

Considerando que algumas pessoas são reconhecidas como aptas para tratar conteúdos do campo da biologia, da física, e da química, sem ter passado pela licenciatura em função do nível de acúmulo que possuem por ter concluído o bacharelado, ou da capacidade de atender uma ordem mercadologia (aprovar alunos no vestibular), podemos justificar, mais uma vez esse percentual de profissionais atuando, sem a licenciatura, sobretudo, nos cursinhos pré-vestibulares. O gráfico 06 ilustra essa questão.

Gráfico 06: Atuação na docência antes da licenciatura

Fonte: Produzido pela autora, 2013.

Alguns dos participantes da pesquisa possuem uma especificidade que consideramos relevante destacar. São professores que na sua maioria, 50% possuem em média 6 anos de docência após a conclusão do curso de licenciatura,

apenas 20% possuem 2 anos, 10% possuem 1 ano e 20% possuem 1 ano no exercício da profissão. Contudo, se compararmos com o tempo total de atuação profissional, é possível verificar que existem professores com até 26 anos de exercício do magistério, cerca de 10% do total, da mesma forma como de 15 anos, também 10%. Os demais correspondem ao mesmo tempo de atuação total ao tempo de formação.

Esses professores com maior índice de atuação correspondem aquele percentual que possui maior salário, entre 6 e 9 salários mínimos, o que significa dizer que também o tempo de serviço pode contribuir como um dos fatores para a diferenciação salarial.

Como última questão, em relação ao perfil dos professores participantes da pesquisa, 100% possui como marca comum, a atuação em turmas da Educação Básica que tinham matriculados alunos apresentando alguma deficiência. Esse foi um dos critérios de inclusão que nos fizeram eleger esses professores e não outros, o que para nós os constituem como grupo que produz consensualidades em torno da questão da inclusão escolar.

Como afirma Jodelet (2001) quando tratamos de representações sociais na perspectiva Moscoviciana é preciso saber quem fala; quem são esses sujeitos, quais as suas marcas sócio-demográficas. Foi este o exercício apresentado neste item até aqui.

2.6 – Caracterização do curso de Licenciatura em Biologia do IFPA

No ano de 2000, o IFPA iniciou a implantação de cursos superiores voltados para a formação de professores em decorrência do Decreto nº 2.406/1997, como resposta a uma política pública que visa atender à demanda regional quanto à formação acadêmica de professores leigos. Desta forma passou a ofertar cursos de Licenciatura com o propósito de contribuir com a elevação do nível de qualidade da educação escolar na Região Norte.

A proposta do Curso de Licenciatura em Biologia reflete a missão do IFPA expressa no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009 - 2013, o qual indica sua proposta de contribuição para o desenvolvimento da região em que está localizada, e a preocupação de valorizar a diversidade e integrar os saberes em todos os níveis e modalidades de ensino, o que atende às determinações da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional de 1996 e da Lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008).

O curso de Ciências Biológicas - Licenciatura do IFPA está orientado sob fundamentos teóricos e metodológicos visando efetivar a tríade: ensino, pesquisa e extensão, objetivando formar profissionais qualificados para atuarem na Educação Básica e em outros espaços educativos, bem como capazes de prosseguirem seus estudos na pós-graduação como ressalta o Projeto Político Pedagógico do curso ao afirmar que o IFPA tem como missão:

Promover a educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades por meio do ensino, pesquisa e extensão, para o desenvolvimento regional sustentável, valorizando a diversidade e a integração dos saberes (IFPA, 2009, p.5).

Com este propósito o curso espera possibilitar a formação de cidadãos com embasamento teórico-metodológico visando à construção de aprendizagens significativas, instrumentalizando o futuro professor para posicionar-se de maneira crítica, criativa, responsável, construtiva e autônoma no processo escolar e social.

A estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas observa as determinações legais presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9.394/96), nos Pareceres CNE/CP nº 09/2001, nº 27/2001 e nº 28/2001, nas Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e nº 02/2002, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Biologia (Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 e Resolução CNE/CES nº 07/2002), bem como nos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura de 2010 que norteiam as instituições formadoras, definem o perfil, a atuação e os requisitos básicos necessários à formação profissional de Ciências Biológicas, quando estabelece competências e habilidades, conteúdos curriculares, estágios e atividades complementares, e no Projeto Pedagógico do IFPA.

Em sintonia com as novas exigências legais e as necessidades da sociedade, no que concerne à formação de professores, o curso de Licenciatura em Biologia se propõe a formar professores em nível superior visando superar a tão difundida dicotomia bacharelado-licenciatura.

A matriz curricular do curso está organizada por disciplinas em regime semestral, distribuídas em três núcleos de organização dos conteúdos: específico, complementar e didático-pedagógico: O Núcleo Específico compreende os conhecimentos da Biologia, necessários à formação do Biólogo-educador.

O Núcleo Complementar contempla conteúdos de outras áreas de conhecimentos afins e objetiva ampliar a formação do profissional de Ciências Biológicas em relação à Transversalidade, interdisciplinaridade, Contextualização e integração de áreas em projetos de ensino.

O Núcleo Didático-Pedagógico – NDP integra fundamentos filosóficos, sociopolíticos, econômicos e psicológicos da educação, além da didática necessária à formação do professor de Biologia subsidiando-o a realizar o processo da simetria invertida e transposição didática, que são pontes para a construção do professor reflexivo. O NDP oferece subsídios educacionais para a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva em função da

[...] necessidade de uma formação que atenda e respeite os diferentes grupos que compõem a sociedade, exige que a formação do professor seja desenvolvida dentro de uma lógica que relacione todas as diferenças que existem na escola. (IFPA, 2009, p.10).

Assim, dentre os princípios e diretrizes que fundamentam o Curso destacam-se: estética da sensibilidade; inclusão; ética da identidade; inter e transdisciplinaridade; contextualização; flexibilidade e inter subjetividade. Esses são princípios de bases filosóficas e epistemológicas que dão suporte a Estrutura Curricular do curso e, conseqüentemente, fornecem os elementos imprescindíveis à definição do perfil do Licenciado em Biologia.

Além dos núcleos de organização dos conteúdos, compõe a matriz, uma carga horária para a Prática como Componente Curricular que compreende a disciplina Vivência na Prática Educativa, o Estágio Curricular Supervisionado e as Atividades Acadêmico – Científico - Culturais, totalizando uma carga horária de 3.340 horas a serem cumpridas da seguinte forma: 2.120 horas de disciplinas obrigatórias, 120 horas de disciplinas optativas e 1000 horas de Atividades Práticas, incluindo as 400 horas de Estágio Supervisionado, neste plano denominada de Vivência na Prática Educativa. Os semestres estão distribuídos de acordo com a

estruturação das competências a serem adquiridas pelos alunos no decorrer do curso.

O Projeto do Curso de Licenciatura em Biologia, ora proposto, apresenta duas questões fundamentais: a) a necessidade de aperfeiçoar através do fortalecimento da Licenciatura a formação do professor de Biologia para atender a uma forte demanda regional e local; b) a necessidade de ampliar as possibilidades profissionais e acadêmicas do egresso por meio da solidificação e acréscimo de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas estratégicas da Biologia.

O referido curso tem como objetivo formar profissionais capazes de compreender os processos biológicos bem como atuar no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da educação básica, possibilitando a reflexão sobre os principais fenômenos que compõem a realidade biológica em suas múltiplas escalas de análise e desenvolvimento de projetos de pesquisas, assim como a produção de conhecimentos na área da Biologia e da Educação de forma integrada.

O currículo de formação dos Biólogos licenciados foi organizado em um regime seriado a ser operacionalizado em blocos semestrais com uma entrada por ano através de processo seletivo. As re-matrículas, presenciais e obrigatórias são semestrais. O curso totaliza seis semestres. Sendo assim, a duração mínima do curso é de três anos e máxima de cinco anos.

O ingresso de alunos aos cursos oferecidos pelo IFPA está condicionado a três possibilidades conforme a Organização Didática em vigor, Art. 10:

a) A partir de 2009 as vagas são ofertadas em sua totalidade através do SISU (Sistema de Seleção Unificada) com aproveitamento da nota do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). Em 2012 o IFPA campus Belém passou a trabalhar com ações afirmativas procedendo-se da seguinte forma: 50% para Candidatos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em escolas públicas, 10% para Candidatos com deficiência; 10% para Candidatos auto declarados negros (afro descendente) que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituições públicas de ensino; 30% para Candidatos inscritos em Programas do Governo Federal (BOLSA FAMÍLIA).

b) Através de processo seletivo especial de vagas ociosas (Vestibulinho), ocorrido anualmente após diagnose feita pela Coordenação do Curso para disponibilização das vagas;

c) Transferência de outra instituição ou em decorrência de Convênio, Intercâmbio ou Acordo Cultural.

As vagas para o Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura deverá ser ofertada anualmente, em entrada única, para o preenchimento de 40 (quarenta) vagas.

2.7 - Cuidados Éticos

Quanto aos cuidados éticos diante da pesquisa adotou-se um documento informativo referente aos objetivos e a metodologia da investigação que foi entregue aos professores participantes da pesquisa no início da entrada em campo. A fim de oficializar a realização da pesquisa disponibilizou-se uma Declaração de Aceite que foi assinada pelos professores (TEIXEIRA, 2009, p.158),

Portanto, com o consentimento dos docentes e mediante a assinatura do termo de Consentimento Livre esclarecimento – TCLE (Apêndice A) apresentamos declaradamente as intenções da pesquisa e o papel dos participantes para assumir o compromisso ético como base fundante na prática da produção do conhecimento científico.

Quanto à preservação da identidade dos sujeitos, substituímos seus nomes por codinomes. Os homens serão denominados de Lucas, Marcos, Mateus, Daniel, João, enquanto que as mulheres de Maria, Rute, Ester, Ana, Marta.

Como já dito, a coleta de dados foi realizada por meio de questionário, entrevista e o Teste de Associação Livre de Palavras – TALP pelo qual o entrevistado evocava três termos para cada um dos estímulos propostos enumerando por ordem de importância as três primeiras evocações. O tempo médio de entrevista foi de 50 a 60 minutos. Todo o conteúdo foi gravado em aparelho MP3 e também em nosso celular com posterior transcrição. O aceite de participação foi documentado mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido respeitando os aspectos éticos.

A comunicação com os professores egressos escolhidos para participar da pesquisa foi feita inicialmente por telefone, cujos contatos conseguimos na coordenação do curso. Entretanto, a dificuldade aumentava à medida que descobríamos que a maioria dos professores não possuía o mesmo contato e encontrá-los se tornou mais difícil.

Começamos o processo de ligar para todos os contatos que tínhamos em mãos e fazer o convite para o professor egresso que ainda preservava o mesmo número de telefone. Contudo, para nossa surpresa tivemos o conhecimento de que alguns deles não estavam atuando em sala de aula e sim trabalhando em outros espaços como o museu, em laboratórios, em pesquisas de projetos; outros foram trabalhar em cidades do interior do estado e outros para fora do estado. Vale ressaltar que alguns professores fizeram concomitante ao curso de licenciatura em Biologia cursos como medicina, farmácia e odontologia e decidiram atuar nessa área desistindo da docência.

Gatti (2005), Gatti, Barreto e André (2011) apresentam ricas contribuições para pensarmos a questão do abandono da docência. Dentre essas questões podemos destacar a valorização. De acordo com as referidas autoras a profissão de professor não goza de *status* ou prestígio, da mesma forma como não representa a possibilidade de condição financeira confortável e, sobretudo, reconhecimento social. Essas são questões que julgamos justificadoras da falta de interesse e do abandono pela não escolha da profissão de professor.

Diante do exposto, o primeiro professor convidado para participar dessa pesquisa foi nosso orientando na graduação e fizemos o projeto que nos concedeu o primeiro lugar regional e segundo lugar nacional no Prêmio Técnico empreendedor que já mencionamos anteriormente, o qual aceitou o convite para participar da pesquisa. A partir dessa entrevista o professor nos possibilitou o acesso a outros professores egressos que compõe o quadro de seus amigos em sua rede social, no *facebook* e desta forma conseguimos contactar os demais professores participantes desta pesquisa, por meio da rede social que facilitou nossa comunicação para agendarmos as entrevistas.

No momento do contato para agendarmos nosso encontro tentamos deixar os professores convidados bem à vontade para escolher o ambiente onde o processo de coleta de dados seria realizado e de acordo com a disponibilidade de cada um, íamos ao seu encontro para realizar as entrevistas. De modo geral esses espaços onde coletamos os dados foram o IFPA, a faculdade e escola onde os professores trabalham utilizando para esse encontro, o tempo de intervalo de cada um.

Nossas impressões sobre este momento foram de que os professores responderam as perguntas com bastante naturalidade e sem pensar sobre o assunto para elaborar as respostas, até porque o assunto faz parte da rotina de seu dia a dia. Na realidade sentimos que responderam muitas vezes em forma de desabafo. Às vezes, o tom era de crítica e de enfrentamento em relação à inserção do aluno com deficiência na turma: “Eu vou dizer o que eu penso disso aí!”, ou ainda, foi possível ouvir: “Eu estou fazendo tal coisa, mas não é fácil. “Precisamos de apoio...” Eram expressões de quem necessita falar e ser ouvido, carregadas de sentidos.

Percebemos suas necessidades em busca por um laudo, um veredicto que aliviasse a angústia de não saber-agir/reagir ou do desejo de que todos se comprometam e se preparem para aprender a agir e reagir diante de situações que precisam ser refletidas por todos e que colocam muitas vezes como responsabilidades nas mãos dos professores para que possam dar conta.

Dúvidas ou ideias sobre a prática, o agir sobre a realidade que exige respostas e posicionamentos, atitudes e comportamentos, mostravam expressões faciais ou frases que indicavam preocupação, insatisfação com a auto-exigências para resolverem a situação e principalmente indignação pela falta de apoio da escola e do trabalho em equipe com todos os atores responsáveis pelo processo de educação.

Enfim, assim como a metodologia pensada para a realização de um estudo é parte fundante para que atenda aos princípios de cientificidade, o levantamento de estudos, também denominado de estado da arte deve se constituir como fundamental nesse processo, pois contribui tanto para reconhecermos as produções de outros pesquisadores, dando-lhes os devidos créditos, assim como fazer do resultado desse levantamento um critério para configurarmos um objeto de estudo

que contribua com a ampliação de debates sobre determinadas temáticas e não incorra na reprodução do já dito. Passamos a apresentar os achados em relação às temáticas presentes na conformação desta dissertação.

2.8 – Organização da análise dos dados

O corpus de análise desta pesquisa está orientado pelos objetivos específicos traçados. É a partir do que está estabelecido nesses objetivos que apresentamos as análises dos dados. As análises das informações colhidas por meio dos instrumentos de coletas de dados (questionário, Associação livre de palavras e entrevistas) realizadas com os sujeitos da pesquisa (dez professores egressos do Curso de Biologia do Instituto Federal do Pará).

O corpus de análise está organizado em cinco subseções, por meio dos quais apresentamos as temáticas e categorias analíticas que correspondem aos objetivos traçados para a realização desta pesquisa, a saber e que estão detalhados na seção V referente a Apresentação e Análise dos Dados:

Na subseção 5.1 descrevemos sinteticamente a formação docente dos professores pesquisados tomando como base duas categorias, a saber: **teoria** e a **prática pedagógica**. A descrição da formação docente a partir da categoria **teoria** fez emergir a subcategoria **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPA** e como discurso as **disciplinas pedagógicas**. Na segunda categoria, **prática pedagógica**, emergiu como subcategorias **Ações Coletivas** com discursos que evidenciam os professores, os alunos, o corpo técnico-pedagógico e o poder público; e **Metodologias**, com discursos indicativos de metodologias acessível, alternativa, diferenciada, facilitadora, direcionadas.

Na subseção 5.2 destacamos as ancoragens e objetivações dos professores sobre sua formação. Identificamos que os professores ancoram as representações sociais na **apreensão do conhecimento** e na **minimização do exercício da prática**. Em relação às imagens figurativas – apreensão do conhecimento e minimização do exercício da prática – os professores, com base no discurso a partir das experiências vividas, consensuam as referidas imagens produzidas. Sendo assim, podemos afirmar que a representação social dos professores para educação

inclusiva se instrumentaliza e ganha autoridade na lógica que por ora apresentamos.

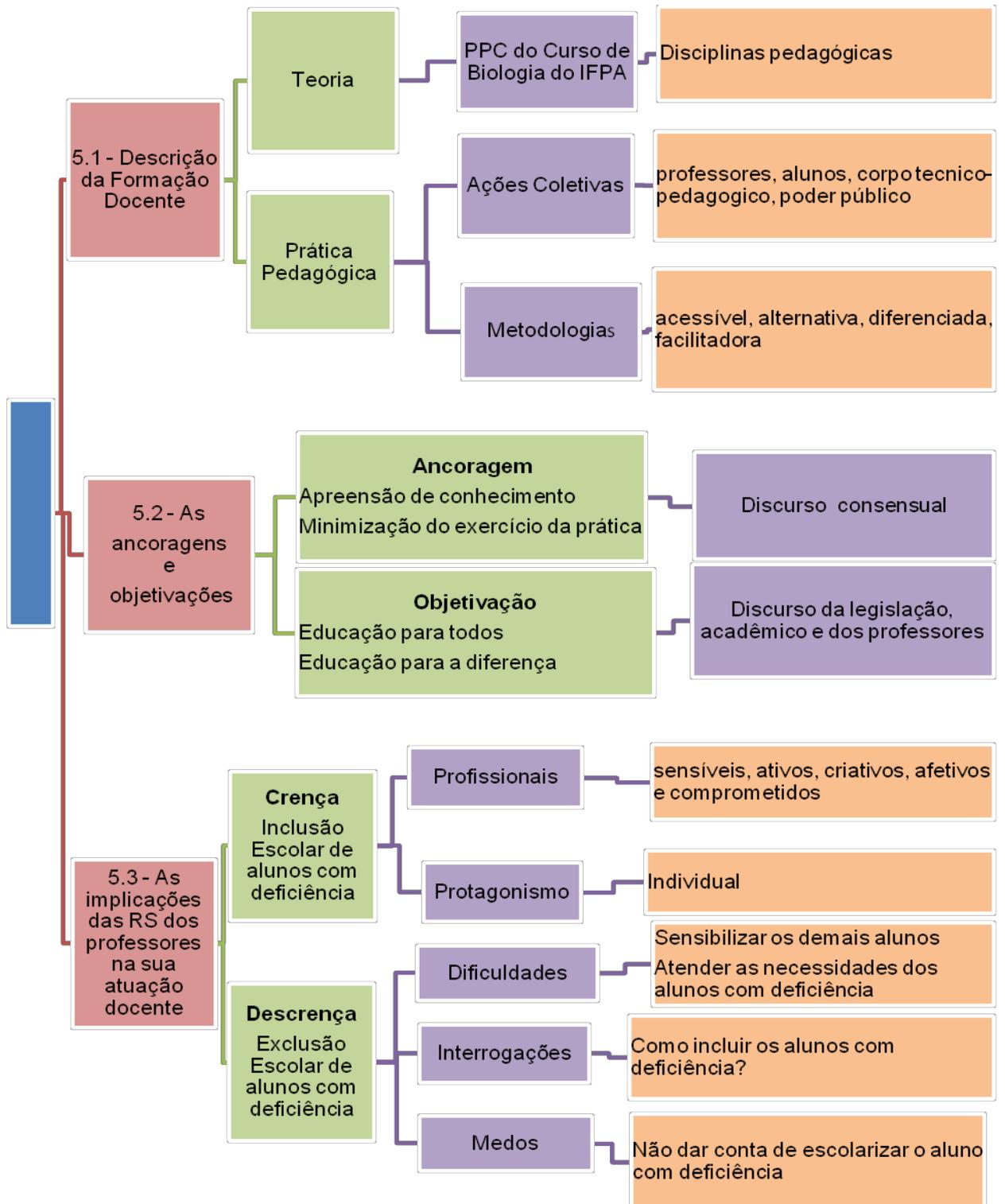
O processo de objetivação, ou seja, de organização dos elementos da representação adquirem materialidade a partir de duas marcas do discurso ideológico cultivado tanto no contexto da legislação brasileira, quanto das instituições de ensino superior (discurso acadêmico) e nas representações sociais dos professores pesquisados. É na idéia de **Educação para todos** e **Educação para a diferença** que o processo de **ancoragem e objetivação** se completa para compor as representações sociais dos professores sobre a sua formação para a educação inclusiva.

Na subseção 5.3 analisamos as implicações das representações sociais dos professores sobre sua formação para sua atuação com vistas à educação inclusiva. Essa subseção produziu as categorias **crença na inclusão escolar de alunos com deficiência** e **descrença na exclusão escolar de alunos com deficiência**. Em relação à primeira categoria de análise surge como subcategorias **Profissionais**, acompanhados dos discursos de corajosos, capacitados, sensíveis, ativos e criativos, a partir do processo de formação recebida e **protagonismo** reforçado pelo discurso da das ações individuais. É esse modelo de profissionais que são considerados capazes de possibilitar processos de inclusão escolar na visão desses professores.

A segunda categoria produziu três subcategorias. Foram elas **Dificuldades**, **Interrogações** e **Medos**. Em relação à primeira subcategoria, os discursos destacam a dificuldade em dar atenção e de lidar com os alunos. Em se tratando da segunda categoria, as interrogações em relação a como incluir os alunos com deficiência e que metodologias utilizar ganham maior força nas vozes dos professores. Já terceira e última subcategoria destacam os medos dos professores em não dar conta de escolarizar e prejudicar o aluno com deficiência.

Dentro de cada subseção de análise não há separação entre as categorias e subcategorias no processo de interpretação e análise. Ambas são tratadas relacionadamente, pois compõe um todo de cada subseção, como mostra o gráfico 07 que é detalhado na seção V.

Gráfico 07: Organograma de Análise dos dados





**SEÇÃO III – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA – UM
ESTADO DA ARTE**

Pensar e lembrar [...] é o modo de deitar raízes, de cada um tomar o seu lugar no mundo a que todos chegamos como estranhos. O que em geral chamamos de uma pessoa ou uma personalidade, distinta de um mero ser humano ou de um ninguém, nasce realmente desse processo de pensamento que deita raízes.

Hannah Arendt

Da mesma maneira que reconhecemos na ciência o caminho por meio do qual podemos repensar a condição humana, este exercício deve ser materializado sem perder de vista o rigor científico. Dentro das várias demandas que a ciência nos impõe, uma delas é o reconhecimento daquilo que já foi produzido e que deve ser tomado como ponto de partida para que outras produções intelectuais nasçam e se somem a esse arsenal de produção.

O levantamento *a priori* de uma intenção de pesquisa deve ser levado em consideração, como forma de endossar nossas escolhas e fortalecer as justificativas que sustentam a opção por certo tipo de estudo. Não podemos vislumbrar a configuração de um objeto investigativo sem levar em consideração a produção já disponível, sob pena de nos mostrarmos mesquinhos e desrespeitosos com aqueles que como nós dedicaram um tempo da sua vida para tentar explicar os interstícios da vida humana.

É na esteira desse tempo que apresentamos o Estado da Arte a partir de um breve panorama dos resultados de nossas pesquisas acerca das dissertações e teses que foram produzidas em Programas de Pós Graduação em Educação reconhecida pela Capes no período de 2005 – 2010 em Universidades Federais, Estaduais e Particulares que se constituíram a partir do fenômeno da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais subsidiadas pela Teoria das Representações Sociais – TRS.

A finalidade deste trabalho de levantamento foi aprofundar conhecimentos sobre o nosso objeto de investigação desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em educação da UFPA. A metodologia adotada foi à revisão sistemática dos bancos

de dados das Bibliotecas Digitais das universidades e o sítio de resumos de dissertações e teses da Capes, apresentada detalhadamente na subseção 3.1.

3.1 – Metodologia da pesquisa para o levantamento do estudo

O recurso metodológico utilizado para este trabalho foi revisão sistemática das produções acadêmico-científicas na base de dados da Biblioteca Digital de Universidades Públicas Federais, Estaduais e Particulares, e os resumos das dissertações e teses catalogadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

Os descritores utilizados para a seleção dos trabalhos foram Representações Sociais, Representações sociais de Professores e inclusão e Representações Sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência. Para a seleção dos estudos adotamos como critério de inclusão pesquisas realizado no Brasil, em português, defendidas no período de 2005-2010 em Programas de Pós-graduação em Educação credenciado pela CAPES.

A partir do levantamento das produções foram realizadas agrupamento de estudos pautados nas seguintes proximidades: estudos que focaram as representações sociais, representações de professores e inclusão e representações sociais de professores sobre inclusão de alunos com deficiência. A partir daí elaboramos os quadros demonstrativos que deram vazão à organização dos gráficos e apresentação das análises.

A busca resultou em **6.764** estudos dos quais foram excluídos **6.452** que embora tratassem de representação social apresentavam uma variabilidade de temas, quais sejam: educação infantil, projeto pedagógico, ensino-aprendizagem, de alunos, meio ambiente, sobre os saberes necessários a profissão, dentre outros e que, portanto, não estava atrelada a inclusão de alunos com deficiência, além de pesquisas repetidas, restando **312** para revisão das quais **199** mostravam-se aparentemente próximas ao critério que estabelecemos para o levantamento que fora realizado, qual seja: “representações sociais de professores sobre inclusão” onde foram encontrados temas como: “Representações sociais de professores sobre a avaliação de alunos incluídos na rede pública de ensino”, dentre outros, que não estava vinculada a inclusão de alunos com deficiência.

Após avaliação mais detalhada resultou em apenas **09** estudos, dos quais **08** são dissertações e **01** tese que atenderam aos critérios pré-estabelecidos “representações sociais de professores sobre inclusão de alunos com deficiência” como mostra o quadro a seguir:

Quadro 02: Distribuição das produções pelos termos descritores de busca.

Temas abordados	Quantidade	Excluídos	Restantes
Representações Sociais	6.764	6.452	312
Representações sociais de professores e inclusão	312	113	199
Representações sociais de professores sobre inclusão de alunos com deficiência	09	---	09

Fonte 2012: Elaboração da autora.

A análise da revisão apurou informações sobre o número de produção científica por ano, região onde foram realizadas as pesquisas, produção por dependência administrativa⁴, gênero, natureza metodológica do estudo, abordagem teórica e os resultados a que chegaram. Pesquisas que representam 88,9% dissertações de mestrado e 11,1% teses de doutorado.

De posse desses agrupamentos iniciamos o processo de inclusão e exclusão das produções que geraram os dados a serem apresentados a seguir dando indícios de que embora a TRS já esteja presente no cenário brasileiro há quase 30 anos no campo da educação, as produções que tratam do fenômeno da inclusão a partir dessa teoria datam da primeira década do século XXI.

⁴ A expressão dependência administrativa é adotada pela CAPES para se referir a condição Federal, Estadual ou Particular dos programas.

3.2 – Apresentação dos resultados e discussão do levantamento

A teoria das representações sociais avança em várias frentes, sobretudo no campo da psicologia, da saúde e da educação. Jodelet (2011, p.22) afirma que o Brasil é um grande representante tanto da América do Sul e do Norte e mesmo da Europa. Segundo a autora essa assertiva resulta do conhecimento de que em 2010 apenas cinco Estados brasileiros não possuíam representantes da referida teoria, ligados, seja a programas de pós-graduação *stricto sensu* ou em grupos de estudos e pesquisas.

Embora o campo da educação revelado por Denise Jodelet como profícuo, discutindo representações sociais de vários fenômenos, o exemplo mais emblemático foram 6.764 que conseguimos visualizar no período em que realizávamos o mapeamento das produções. Porém, é preciso pensar acerca do uso da Teoria das representações Sociais para discutirmos o fenômeno da inclusão, dizemos isso em função do número ínfimo apresentado no quadro 01 e mais, no que tange a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, nenhuma produção foi encontrada, o que para nós reforça o interesse em enveredar para essa direção e de fazer uso de um referencial teórico que tem fortalecido várias discussões, sobretudo aquelas que geram preconceitos, estigmas na sociedade.

Apresentamos a seguir um quadro geral das pesquisas que atenderam os critérios de estudos relativos às Representações Sociais de professores sobre à inclusão de alunos com deficiência no processo de mapeamento das produções e que serão tratados a seguir a partir de cada componente constitutivo do quadro 03.

Quadro 03: Distribuição das pesquisas por componente de análise

Ano	Instituição	Nível ⁵	Autor	Título	Região	Gênero ⁶	Dep. Adm. ⁷
2005	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	M	Andrea Soares Wuo	Representações Sociais de Alunos e Professores sobre a Síndrome de Down	Sudeste	F	Particular
2006	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Assis – UNESP	M	Aline Elizabeth Moraes Martins	Representações sociais de docentes sobre a Inclusão escolar de alunos com deficiência na rede municipal de ensino	Sudeste	F	Pública Estadual
2006	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	M	Mônica Pagel Eidelwein	Concepção dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre o aluno com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola comum	Sul	F	Pública Federal
2007	Universidade do Estado do Pará - UEPA	M	Kássya Christinna Oliveira Rodrigues	Representações sobre eu-outro- outros no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais em dois programas de educação e saúde de Belém do Pará	Norte	F	Pública Estadual
2007	Universidade Estácio de Sá - UNESA – ESTÁCIO	M	Jane dos Santos Melo	Representações sociais de professores sobre o aluno deficiente mental inserido no ensino regular	Sudeste	F	Particular
2008	Universidade Estácio de Sá - UNESA – ESTÁCIO	M	Cristiane Correia Taveira	Representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares	Sudeste	F	Particular
2008	Universidade de Brasília – UnB	M	Víllia Mariza Fraga Modesto	Inclusão escolar: um olhar para a diversidade: as representações sociais de professores do	Centro-Oeste	F	Pública Federal

⁵ Usamos **M** para designar mestrado e **D** doutorado.

⁶ Usamos **M** para designar masculino e **F** feminino.

⁷ Usamos **Dep. Adm.** como abreviatura de Dependência Administrativa.

				ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais			
2008	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	D	Katia Regina Xavier da Silva	Criatividade e inclusão na formação de professores: representações e práticas sociais	Sudeste	F	Pública Federal
2009	Universidade do Estado do Pará - UEPA	M	Roseane Rabelo Souza	Representações sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais	Norte	F	Pública Estadual

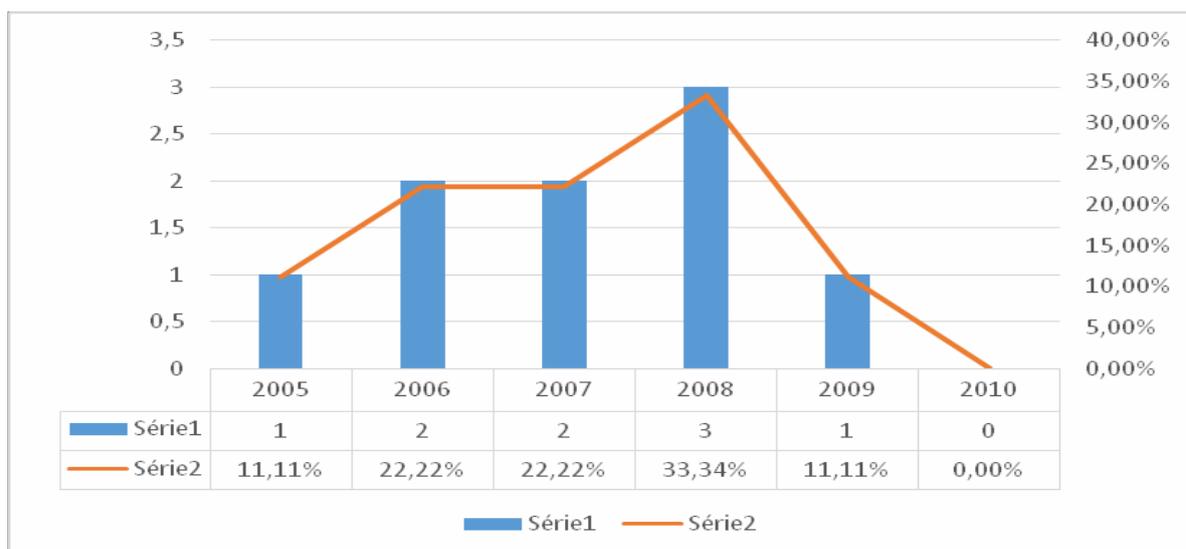
2012: Elaboração da autora.

3.3 – Produção científica por ano

É inegável um número significativo de produções em que o fenômeno da inclusão ganha destaque não só como resultado dos avanços do ponto de vista legal, mas também por esforços de grupos organizados que têm buscado garantir a efetivação dos direitos previstos nos documentos internacionais e na legislação brasileira.

Contudo, embora a temática da educação inclusiva se faça presente, ainda assim é baixa a produtividade acadêmico-científica, sobretudo entre os anos 2005-2010. Essa ausência aponta a necessidade de cada vez mais trazer para a agenda da universidade a discussão da atuação do professor frente à inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, seja na educação básica ou no ensino superior. O gráfico 08 reforça o que vimos anunciando até o presente momento.

Gráfico 08: Distribuição da produção acadêmica por ano



Fonte 2012: Elaboração da autora

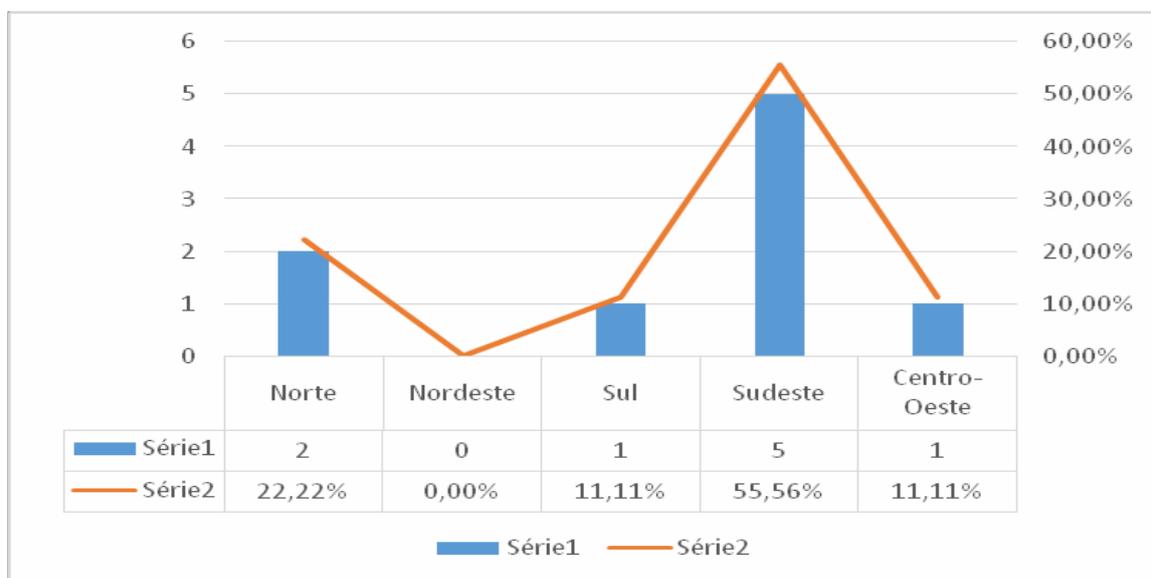
Vale ressaltar que no ano de 2010 não consta registro no Banco de teses e dissertações com os descritores utilizados, se contrapondo a alta produtividade que a Teoria das Representações Sociais - TRS tem gerado no cenário nacional. Ousamos elucubrar que isso possa ser devido à ausência de alunos com deficiência nas escolas regulares.

Dizemos isso por reconhecermos que muitos estudos são gerados a partir de inquietações, na maioria das vezes, vivenciadas pelo pesquisador, ou seja, de que os professores que adentram nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil não convivem com questão de alunos com deficiência de tal modo que os faça querer entender melhor essa questão pela via da pesquisa científica.

3.4 – Região onde foram realizados

Já é impregnado no senso comum de que o Sudeste brasileiro é a região de maior produtividade, seja na perspectiva da economia, da educação, do trabalho, da produção do conhecimento científico, dentre outras questões que orientam e organizam a vida em sociedade. O gráfico 09 reafirma o já revelado nos discursos da sociedade brasileira isso porque das produções capturadas mais de 50% foram produzidas nessa região, como ilustramos a seguir:

Gráfico 09: distribuição da produção acadêmica por região.



Fonte 2012: Elaboração da autora

Um dos fatores que colocam a região Sudeste em destaque na produção do conhecimento científico se deve ao fato de que foi nela que ocorreram os primeiros credenciamentos de programas de pós-graduação em educação em nível *stricto sensu*, mais precisamente em 1965 no Rio de Janeiro e 1969 em São Paulo (CAMPOS; FÁVERO, 1994,p.06), assim como o maior número de Programas credenciados e com maiores notas gerando assim condições diferenciadas de produção, quer sejam em relação a maior quantidade de vagas em função do número de professores pesquisadores atrelados a esses programas, número de bolsas, dentre outros atrativos ainda pouco visíveis nas demais regiões.

É válido destacar que a segunda região em número de produção foi a Norte, o que para nós resulta de interesses ligado diretamente a movimentos de inclusão nesta região, assim como de um grupo de pesquisadores já constituído que tem produzido suas pesquisas a partir da Teoria das representações Sociais, sobretudo a Linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, linha esta ligada a Universidade do Estado do Pará – UEPA a qual as duas produções apresentadas no mapeamento são vinculadas.

Embora a região Nordeste possua dois grupos com produção e visibilidade maior que a do Norte no contexto dos eventos Internacional e Nacional, nenhuma

produção foi localizada. Pensamos que isso se deve ao fato de que os dois grupos aos quais nos referimos estão ligados a psicologia e a saúde no interior da Universidade Federal da Paraíba – UFPB o que explica a ausência de pesquisas sobre representação de professores sobre inclusão de alunos com deficiência, ou seja, estas produções não estão vinculadas ao campo da educação.

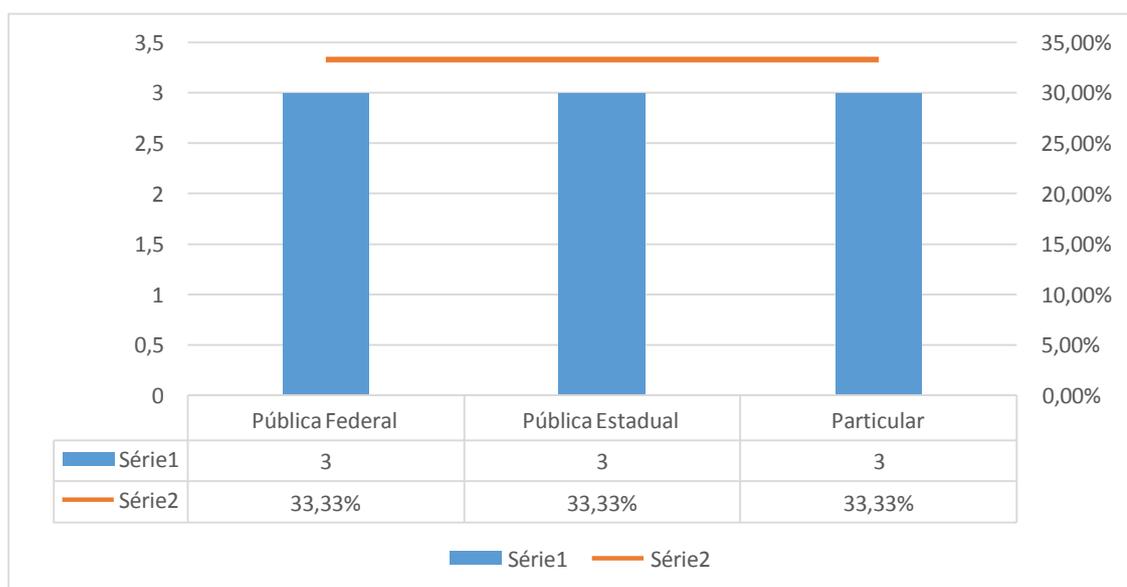
3.5 – Produção por dependência administrativa

A distribuição das produções por dependência administrativa revela em nossos estudos uma tradição que julgamos proceder, em primeiro lugar, do nível de atuação da esfera pública federal resultante das responsabilidades previstas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 que atribuem prioritariamente o gerenciamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental aos Municípios, o Ensino médio aos Estados e o Ensino Superior à União.

Com relação às instituições particulares, percebemos um nível de produção que é reflexo do aumento de autorização do funcionamento de novos centros universitários, Institutos, Escolas de ensino Superior que dão vazão a criação de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Embora existam alguns nomes no cenário nacional que tem contribuído para formar pesquisadores, como o caso das Pontifícias Universidades Católicas, apenas em uma delas foi detectado uma pesquisa sobre Representações Sociais e inclusão. Tínhamos a hipótese de que nessas instituições seriam encontradas inúmeras produções, o que não foi comprovado.

Embora o número de Universidades Federais e Particulares seja superior ao número de universidades Estaduais, os dados revelam que não existe uma discrepância em termos de produtividade com relação a estudos que se constituem a partir da Teoria das Representações Sociais e tratem do fenômeno da inclusão tendo os professores como participante como destaca o gráfico 10.

Gráfico 10: Produção acadêmica por Dependência Administrativa.



Fonte 2012: Elaboração da autora

Neste sentido, não conseguimos chegar a uma conclusão que nos permitisse aferir respostas, isso porque não queremos acreditar em coincidências ou algo do gênero.

3.6 – Produção a partir do gênero

A feminização do Magistério é uma afirmativa que não necessita de grandes estudos para se chegar a essa constatação, sobretudo quando se refere à educação básica. Todavia muitos são os estudos e os sentidos atribuições a essa expressão. Tambara (1998), Werle (2005, p.610) afirmam que o magistério sob a ótica do gênero provocou uma “feminilização”:

[...] pela “identificação entre a natureza feminina e a prática docente no ensino primário”, num movimento de colagem das características próprias do sexo feminino ao magistério. Para o autor, a Escola Normal foi a grande responsável por esse processo de constituição da forma feminil, envolvendo o assemelhamento da docência com trabalho doméstico, dependência e fragilidade.

A feminização do magistério também é tratada como referência a expansão da mão-de-obra feminina (ALMEIDA *apud* WERLE, 2005, p.611) e como consequência da luta das mulheres para se estabelecerem profissionalmente (SILVA *apud* WERLE, 2005, p.611).

Fazemos essas primeiras considerações para dizer que 100% dos estudos encontrados no processo de mapeamento foram produzidos por mulheres o que para nós pode ser reflexo da feminização do magistério e que como se tratam de estudos que focaram o contexto da educação básica, como já mencionamos anteriormente, nenhum faz referência ao Ensino Superior⁸, esse é mais um indício que explica a referida porcentagem assim como o fato de serem as mulheres que, de modo geral, atuam com os alunos com alguma deficiência, já que são elas que maciçamente integram o Ensino Fundamental⁹.

3.7 – Natureza metodológica

Muitas teorias apresentam caminhos metodológicos com algum nível de definição *a priori*. No caso da Teoria das Representações Sociais, seus maiores representantes afirmam que ela se assenta na utilização de uma multiplicidade de possibilidades, sendo definida como de orientação multe metodológica.

Isso se dá também em função das três vertentes que congregam a referida teoria, são elas, a processual liderada por Denise Jodelet, a Estrutural por Jean Claud Abric e a Societal por Willem Doise, que em função das intenções próprias de cada abordagem tendenciam para percursos metodológicos distintos.

Embora essa seja uma de suas marcas, percebemos que não houve grande variação, como mostra o quadro 03, talvez em função de a maioria encontrar-se atrelada a mesma abordagem já que das pesquisas aqui apresentadas 07 adotaram a abordagem processual, 01 a abordagem processual e a estrutural simultaneamente e 01 a abordagem estrutural.

⁸ Fazemos referência ao Ensino Superior em função do reconhecimento de nesse nível de formação o número de professores é bem maior do que na Educação Básica.

⁹ Esse é o nível de Ensino que recebe o maior número de alunos que apresentam alguma deficiência.

Quadro 04: Tendências Metodológicas

Autor	Abordagem Metodológica	Tipo de estudo	Instrumento de produção de dados	Tipo de análise
Andrea Soares Wuol	-Qualitativa	-Estudo de caso	-Observação -Questionário -Entrevista individual -Entrevista em grupo	-Análise de conteúdo
Aline Elizabeth Moraes Martins	- Quanti/Qualitativa	---	-Entrevista semidirigidas	-Análise de conteúdo categorial
Mônica Pagel Eidelwein	-Qualitativa	---	-Entrevista -Observação -Documentos	-Análise de discurso
Kássya Christinna Oliveira Rodrigues	-Qualitativa	-Pesquisa de campo	-Entrevista semi-estruturada -Dinâmica de grupo -Documentos	---
Cristiane Correia Taveira	-Qualitativa	---	-Observação -Entrevista -Grupo focal	-Análise de conteúdo
Jane dos Santos Melo	-Qualitativa	---	-Teste de associação livre de palavra -Teste de centralidade -Observação -Entrevista	---
Roseane Rabelo Souza	-Qualitativa	---	-Entrevista semi-estruturada -Observação	-Análise de conteúdo temática
Vília Mariza Fraga Modesto	-Qualitativa	-Exploratória	-Questionário -Entrevistas episódicas	-Análise de conteúdo
Kátia Regina Xavier da Silva	---	-Pesquisa-ação	Questionário -Software Evoc (2000)	-Análise de conteúdo

Fonte 2012: Elaboração da autora.

Das pesquisas capturadas 07 se colocam dentro da abordagem qualitativa, - 01 simultaneamente quantitativa e qualitativa; e 01 não declarou. Quanto ao tipo de estudo apenas 04 dos 09 autores apresentaram definição; sendo 01 estudo de caso, 01 pesquisa de campo, 01 exploratória e 01 pesquisa ação. Dentre os instrumentos de produção de dados o que mais se destacou foi a entrevista, o questionário e a

observação. Apenas um autor utilizou como técnica de coleta de dados a Associação Livre de Palavras, e um autor o grupo focal.

Também merece destaque o uso de *software* como instrumento de produção de dados. Esse é um encaminhamento comum aos estudos de representações que adotam a abordagem estrutural da teoria. No que concerne às análises, 02 dos nove estudos não apresentaram definição, 01 fez uso da análise de discurso e a maioria, um total de 06 fizeram uso da análise de conteúdo.

Quanto às técnicas de análises, Laurence Bardin tem sido a maior referência entre os estudos produzidos a partir da Teoria das Representações. Embora a referida autora apresente sua produção mais usada sob o título de análise de conteúdo, datada de 1977 e com publicações revistas posteriormente, é válido enfatizar que para ela a análise de conteúdo se configura como um conjunto de técnicas que dependendo das intenções da pesquisa pode variar na opção de escolha do pesquisador.

Embora Laurence Bardin defina detalhadamente os encaminhamentos a serem adotadas em função da escolha da técnica, muitas pesquisas fazem referência à autora sem mencionar qual técnica de análise será usada em seu estudo. No caso das pesquisas apresentadas no quadro 03, não foi diferente, embora a maioria faça referência à autora, apenas dois trabalhos detalham qual técnica foi utilizada.

3.8 – Resultados apresentados nas pesquisas

Procuramos verificar nos resultados das dissertações e tese que foram catalogadas no período de 2005 a 2010 a que conclusões chegaram os autores desses estudos e quais as principais contribuições para a TRS, para a educação inclusiva e para o conhecimento do tema específico: as Representações Sociais do professor sobre a inclusão de aluno com deficiência.

Interessa-nos apresentar sinteticamente os resultados a que cada autora chegou como ponto de partida para tecer algumas considerações que julgamos pertinentes no que se refere à condução de estudos que se denominam de representações sociais na perspectiva moscoviciana. Fazemos referência à teoria

cunhada por Sérgio Moscovici, pois nem todo estudo de representação se constituem a partir da lógica do referido autor.

De modo geral se espera que em um estudo que adota a teoria das representações sociais, sobretudo na vertente processual, apresente quais são as representações dos interlocutores sobre determinado fenômeno/objeto daquele estudo. Como afirma Jodelet (2001) toda representação é de alguém sobre alguma coisa.

Nossa assertiva tem a intenção de destacar as RS dentre os estudos que constituem o panorama de dissertações e teses acerca das representações sociais de professores sobre inclusão de alunos com deficiência defendidas entre os anos 2005 - 2010.

Dizer quais são as representações é a primeira lição a ser realizada e apresentada nas conclusões de qualquer estudo dessa natureza. A esse respeito Denise Jodelet, Celso Pereira de Sá e outros pesquisadores mais experientes têm apresentado críticas às pesquisas que não representam os princípios básicos apresentados pela Teoria das Representações Sociais. O quadro a seguir ilustra nossas reflexões acerca dessa questão.

Quadro 05: Síntese dos resultados

Autor	Resultados dos estudos
Andrea Soares Wu	As RS dos professores se assentam no modelo médico, estático. Aos deficientes é atribuído características de afetividade, angelical, lentidão. A convivência social entre "diferentes" foi atribuída pelos professores como a principal razão de incluir alunos com SD na escola. A aprendizagem de conteúdos acadêmicos foi considerada possível desde que o aluno tivesse condições. Os professores, por falta de formação especializada e de diálogo com pais e dirigentes, afirmaram não se sentir preparados para trabalhar neste contexto. As concepções dos alunos sobre seus colegas com SD se diferenciaram da dos professores, aparecendo, em poucos casos, mensagens com base em preconceitos. Na sua maioria, os alunos com SD foram concebidos mais por suas qualidades pessoais do que pelos estereótipos da síndrome.
Aline Elizabeth Moraes Martins	Os dados sugeriram que, entre os sujeitos desta pesquisa, quanto à finalidade e prática educacional está fortemente representada a tendência pedagógica liberal tradicional; quanto à concepção de deficiência está fortemente representada a concepção biológica da deficiência e quanto à proposta educacional para o aluno com deficiência está fortemente representada a proposta de integração parcial.
Mônica Pagel Eidelwein	Os resultados indicam a influência do contexto imediato, do contexto sócio-histórico e ideológico, como condições de produção dos discursos, trazendo indicativos para qualificar o processo de educação inclusiva nas escolas.
Kássya Christinna Oliveira Rodrigues	Entre os resultados da pesquisa identificaram-se que nos dois Programas a inclusão de pessoas com necessidades especiais em tratamento de saúde é problematizada quando os educadores se deparam com situações de preconceitos; os Programas apresentam alguns limites infra-estruturais para atender pessoas com necessidades

	especiais; há uma necessidade de formação continuada para os educadores, além da discussão de temáticas como: inclusão-exclusão, identidade-diferença, para que a pessoa com necessidade especial em tratamento de saúde não seja discriminada no ambiente hospitalar.
Cristiane Correia Taveira	Os dados indicam que a situação de inserção do aluno com deficiência ameaça a segurança dos professores, em termos de vigília e de controle. Apontam-se indícios da condição de isolamento do aluno com deficiência, localizado nas primeiras carteiras e vigiado em suas atitudes e comportamentos. A hipótese de que as escolas pequenas poderiam facilitar o acolhimento dos alunos com deficiência não foi confirmada; destacou-se com aspectos distintivos o caso de inserção de alunos com deficiência numa escola com PEJA noturno.
Jane dos Santos Melo	Os resultados do estudo revelaram que: a) em sua representação do aluno com deficiência mental, o professor se apropria do discurso circulante na sociedade, ancorando-a em sentidos carregados de sentimentalismo; b) não foram observados indícios de que o amor, o respeito, a dedicação e a aceitação ocupem lugares centrais no imaginário do professor com relação ao aluno deficiente; c) os professores observados não apresentam comportamentos que favoreçam a inserção do aluno na dinâmica da sala de aula; e d) a interação professor aluno, seja portador de necessidades educacionais ou não, parece estar aquém da necessária para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Concluiu-se que a representação social do professor sobre o aluno com deficiência mental inserido no ensino regular objetiva-se em “entraves para o professor”.
Roseane Rabelo Souza	A inclusão escolar a partir do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais pode ser objetivada na pessoa do docente, na pessoa do aluno, na escola e na sociedade e ancorada em conceitos como trabalho penoso e especializado, entre outros e imagens egocêntricas, altruístas, crítica social, afetiva, de crítica comportamental, crítica social e reconhecimento do outro, processo institucional e totalidade. A pesquisa ainda revela que o processo de inclusão está se familiarizando nas escolas e neste sentido a formação de professores é um provável caminho para superação de representações excludentes e anúncios de representações includentes que se traduzam em práticas pedagógicas mais humanas e fraternas.
Víllia Mariza Fraga Modesto	Identificou-se que as representações sociais dos professores participantes desta pesquisa, sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, estão aliadas às crenças, às convenções e à tradição que ao longo da história e da cultura educacional vem reforçando a imagem do aluno com necessidades educacionais especiais, associada à concepção de deficiência e de aluno que foge ao „padrão“.
Kátia Regina Xavier da Silva	A autora sugere algumas alternativas à formulação de políticas de formação inicial de professores de Educação Física com vistas à concretização do movimento da inclusão em Educação, mas não deixou claro o resultado de seu estudo em nosso entendimento.

Fonte 2012: Elaboração da autora.

Os estudos das pesquisadoras ofereceram contribuições relevantes para a educação no que se refere ao professor e seu contexto de vida profissional a partir de suas representações sobre o aluno com deficiência.

As pesquisas revelaram em seus estudos que as RS dos professores se assenta no modelo médico, estático, ancorada em conceitos como trabalho penoso e especializado, com prática educacional ainda fortemente representada pela tendência pedagógica liberal tradicional.

Identificamos nos resultados que as RS dos professores estão aliadas as crenças, às convenções e à tradição que ao longo da história e da cultura

educacional vem reforçando a imagem do aluno com necessidades educacionais especiais associadas à concepção de deficiência e de aluno que foge ao padrão de aluno concebido pela escola, e a eles é atribuída características do tipo afetividade, angelical, lentidão, incapaz de aprender, dentre outros.

Os resultados demonstraram ainda que a inserção do aluno com deficiência ameaça a segurança dos professores em termos de vigília e controle e objetiva-se em entrave para o professor e essa situação favorece de certa forma, o isolamento do aluno com deficiência.

Alguns docentes declararam que não se sentem preparados para trabalhar nesse contexto por falta de formação especializada e por falta de diálogo com pais e dirigentes, o que dificulta ainda muito mais seu trabalho. Explicaram que há uma necessidade de formação continuada para os educadores, além de discussões de temáticas necessárias como inclusão-exclusão, identidade-diferença, para se apropriar constantemente desses assuntos indispensáveis à sua prática cotidiana.

Entretanto, alguns estudos também revelaram que a influência do contexto imediato, do contexto sócio-histórico e ideológico como condições de produção dos discursos trazem indicativos para qualificar a educação inclusiva nas escolas, pois o processo de inclusão está se familiarizando nestes espaços e a formação de professores é um provável caminho para superação de representações excludentes e anúncios de representações includentes que se traduzam em práticas pedagógicas mais humanas e fraternas.

Diante dos achados salientados no quadro 05 compreendemos ser possível presumir que o debate em torno da educação inclusiva não deixa de se apresentar como uma necessidade urgente, não só pelos indicativos ora evidenciados, mas porque por meio do exercício acadêmico científico somos capazes de fortalecer discussões que podem produzir contra discursos em relação ao modo como a sociedade, o sistema educacional, a escola, a família, o professor e os próprios alunos percebem os educandos com alguma deficiência.

Assim como não deixar de evidenciar o modo como a educação inclusiva tem ocorrido, seja por meio das políticas públicas, da organização do espaço escolar e

da formação do professor, por exemplo, significa fortalecer discursos que tem sido produzidos na direção da garantia do direito de todos, na igualdade apesar das diferenças, enfim, de uma sociedade mais justa.

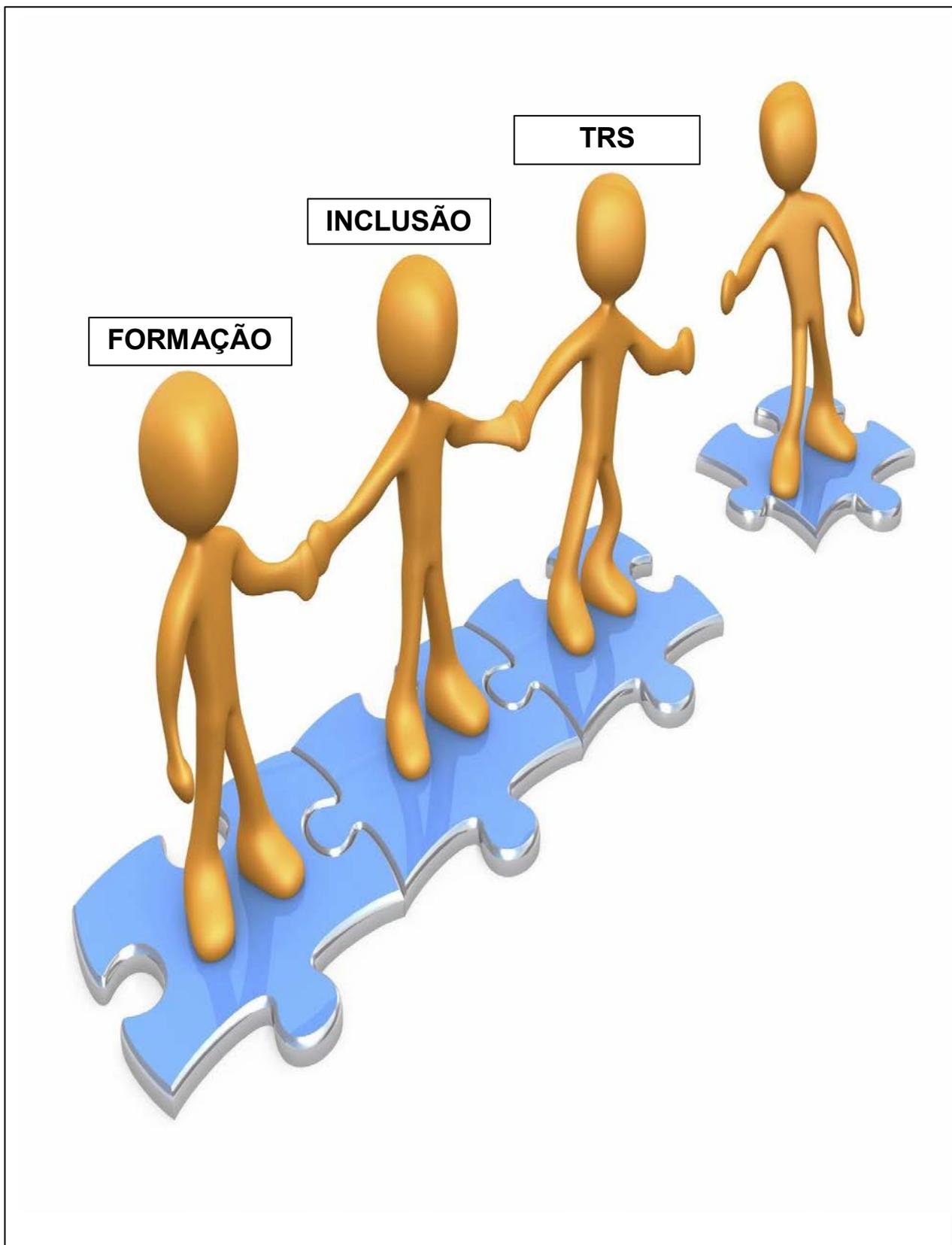
3.9 – In/visibilidades nas produções sobre representações sociais de professores acerca da inclusão de alunos com necessidades especiais

Propomo-nos nesta pesquisa do estado da arte apresentar um panorama das dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação reconhecidos pela Capes no período de 2005-2010 em Universidades Federais, Estaduais e Particulares que se constituíram a partir do fenômeno da inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais subsidiadas pela Teoria das Representações Sociais-TRS.

A partir deste levantamento aprofundamos o objeto de investigação que foi pesquisado no Programa de Pós-Graduação em educação da UFPA para a obtenção do título de mestre em educação, o que para nós serviu de fio condutor para a maturação do referido objeto.

A busca exaustiva resultou em 09 estudos, dos quais 08 são dissertações e 01 é tese, distribuídos em quatro das cinco regiões brasileiras e produzidos genuinamente por mulheres revelando que embora a TRS já esteja presente no cenário brasileiro há quase 30 anos, no campo da educação, as produções que tratam do fenômeno da inclusão a partir dessa teoria datam da primeira década do século XXI o que denota, para nós, reflexo da sua origem.

A TRS por se tratar de uma teoria oriunda do campo da psicologia social, seu nível de inserção é maior na psicologia e na saúde apresentando um número ainda pouco expressivo de produção de dissertações e teses no campo da educação nesse período pesquisado de 2005 a 2010.



**SEÇÃO IV – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, INCLUSÃO
ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE: Proposições teóricas
para uma tríade temática**

O adulto em formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional; as suas vivências e os contextos sociais, culturais e institucionais em que as realizou são fundamentais para perceber o seu processo de formação. Mais importante do que pensar em formar este adulto é refletir sobre o modo que ele próprio se forma. [...].

(Antonio Nóvoa)

A terminologia tríade temática tem por pressuposto que as referências funcionais básicas desta seção – Representações Sociais, Inclusão Escolar e Formação Docente representam um processo de articulação entre si para as posteriores interpretações e análises na seção V que corresponde aos dados.

Deste modo, qualquer debate que enfoca cada um dos temas, obrigatoriamente induz a relação deste com os demais e com outros com quais não nos comprometemos na realização desta pesquisa.

A intenção desta proposta foi agregar entendimentos comuns às três referências em foco, explicitando suas relações e sinergias na compreensão de que formação docente, representações sociais e inclusão escolar são passíveis de estabelecer diálogos que contribuam para entender a educação como fenômeno social, assim como esclarecer a importância do estudo das representações sociais para o campo da educação no sentido de investigar a dinâmica dos sistemas de referência que os grupos sociais utilizam para compreender os acontecimentos do cotidiano.

A Teoria das Representações Sociais tem servido a inúmeros estudos, “ela toca em domínios e assuntos diferenciados, a saber: domínio científico, cultural, social, institucional, ambiental, da produção, biológico e médico, psicológico, educacional, estudos de papéis e atores sociais, relações inter grupais, dentre outros” (JODELET, 2001, p.12).

Pormenorizando essa questão podemos afirmar que a Teoria das Representações Sociais - TRS se relacionam com a Formação de Professores

porque tanto uma quanto a outra orientam a ação do indivíduo. A TRS analisa como as RS dos egressos, sujeitos da pesquisa se constroem e como os egressos se constituem enquanto produtores da realidade ao partilharem ideias, conceitos, valores.

A formação de professores por sua vez se relaciona com a inclusão escolar porque o professor é um agente fundamental no processo de inclusão. Assim, torna-se imprescindível que a formação seja direcionada nessa perspectiva.

A inclusão escolar trás em si um novo paradigma de Educação que aciona tanto a necessidade da formação de professores para esse fim, quanto põe em questão as Representações Sociais dos docentes em torno da sua formação e da inclusão.

Por fim, a inclusão escolar se relaciona com as RS porque pode ser tomada como reflexo das construções psicossociais representacionais de um indivíduo a partir de seu grupo e apresenta as conseqüências dessas construções para processos inclusivos.

Diante dessas assertivas e do reconhecimento de que a representação social “é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada tendo uma orientação prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 36) logo, se mostra significativo refletir sobre as representações de professores sobre a sua formação docente e a relação desta com a educação inclusiva.

A partir dessa compreensão passamos a trazer algumas contribuições dos três campos a fim de que se constituam mais a frente, como foco de luz capaz de iluminar nosso exercício de descrição, interpretação e análise dos dados.

4.1- A Teoria das Representações Sociais e sua importância para a educação inclusiva: da indiferença a diferença

As representações são resultado de um contínuo burburinho e um diálogo permanente entre indivíduos, um diálogo que é tanto interno quanto externo, e durante o qual as representações individuais ecoam ou são completadas.

(SERGE MOSCOVICI)

O mundo começa a ser compreendido como tempo de incerteza e um novo olhar é traçado pelos campos de estudos marcando assim uma nova época. Segundo Spink (2000), autores como Beck (1993), Giddens (1998); Vattimo (1996); Boaventura Santos (2000) afirmam que a ciência tornou-se reflexiva e que não é possível compreender o debate sobre Reflexividade em ciência sem entender que mundo é esse em que vivemos hoje.

As explicações sobre os fatos, comportamentos, sociedades, por não satisfazer mais a realidade atual, suscitam que novos estudos e abordagens sejam feitos como meio de reflexão que traduzam as transformações atendendo determinadas inquietações surgidas a partir do novo cenário mundial.

Durante o Pós-Guerra surgem novas teorias advindas principalmente da Europa que enfatizavam dentre outras áreas a da Psicologia se opondo às ideias proferidas nos Estados Unidos da América. Principalmente a França marca essa modificação no pensamento e no campo de estudo da Psicologia Social, representado em sua versão mais sociológica. Isso caracteriza um entusiasmo pelas ciências sociais como jamais visto. A Psicologia Social aparece dando respaldo para sua nova vertente: a Representação Social.

Na sociedade contemporânea a Teoria das Representações Sociais – TRS vem oferecendo novas possibilidades para trabalhar a pesquisa educacional constituindo-se como um valioso sustentáculo teórico contribuindo para estudos no campo da diversidade e da complexidade da educação no contexto escolar,

principalmente na compreensão da formação e consolidação de conceitos construídos e veiculados pelos sujeitos.

A teoria das representações sociais configurada nos anos 1950 do século XX por Serge Moscovici vem crescendo consideravelmente a partir desse período, se constituindo substantivamente no campo da ciência (conhecimento popular e apropriação da ciência/difusão do conhecimento), saúde, desenvolvimento humano, educação, trabalho, profissões, organizações e empresas, comunidade, exclusão social como mostra as produções nos eventos Internacionais e Nacionais de representações sociais (JODELET, 2001).

A referida teoria tem proporcionado compreender mecanismos orientadores das ações do indivíduo nos seus contextos de pertencimento já que a representação social pressupõe as bases que referenciam o agir do indivíduo em determinado contexto. Exemplo disso são as inúmeras produções brasileiras nos programas de pós-graduação *stricto sensu* ligadas aos campos já mencionados no parágrafo acima.

Embora seja uma teoria que avança com força, sua compreensão exige um retorno a Psicologia Social – PS, campo científico no qual Serge Moscovici buscou subsídios para suas elaborações intelectuais que sofre duras críticas, mas simultaneamente ganha adeptos de várias áreas, como constata Jodelet (2001) em recente levantamento mapeado nos eventos que tomam essa teoria como base.

A necessidade de retorno ao berço de sua constituição pelo entendimento de que essa teoria é mais um dos resultados da crise da ciência moderna fruto da própria concepção de racionalidade científica, o que lhe permitiu objetivar processos de transição, decisão e mudança, isso porque “tal como as demais Ciências Sociais, sua característica é a de autocriticar-se fazendo daí o fato de que a realidade social e humana é viva, complexa, dinâmica, contraditória, em contínuo devir” (FONSECA, 2007, p.37-38).

Essas primeiras considerações nos indicam que não é possível pensar a Psicologia Social e a Teoria das Representações Sociais fora do contexto contemporâneo que nos leva a vivenciar questões fortemente ligadas ao passado,

mas também atreladas as dinâmicas dos “contrapontos modernidade pós-modernidade, realidade e virtualidade, globalização e diversidade” (FONSECA, 2007, p.37-38).

Rodrigues *et al* (2009, p.13) afirma que a psicologia social “é o estudo científico da influencia recíproca entre as pessoas (interação social) e do processo cognitivo gerado por esta interação (pensamento social)”, ou seja, é uma escola que se constitui a partir do interacionismo. Segundo os autores, essa ação mútua incide de uma forma ou de outra nos pensamentos, emoções e comportamentos das pessoas.

É dessa base que surge a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici que de cunho sociológico, “reivindica a importância dos processos que têm sua gênese no social e critica a Psicologia Social individualista clássica” (REY, 2004, p 77), ou seja, a Psicologia Social de cunho psicológico.

A TRS se mostra fecunda “por apresentar uma categoria que permite explicar as várias produções simbólicas associadas às diferentes atividades, contextos e cenários sociais, inclusive de sua própria definição de representação social” (REY, 2004, p.93). Ainda que pareça paradoxal, esse é o motivo de maior força que dificulta sua definição teórica.

É perceptível as alianças realizadas entre a referida teoria e outros referenciais teóricos que tratam do fenômeno sobre o qual ela se debruça, ou seja, as RS, tanto do próprio campo da psicologia social como de outros campos, como a saúde e a educação, por exemplo. Essa variabilidade dificulta perceber tendências relacionadas aos objetos de investigação, muito embora não concebamos essa questão como algo problemático para a teoria em questão.

Na visão de Moscovici (2007) a amplitude de uso e de possíveis diálogos entre a TRS e outras teorias lhe qualifica e alimenta no contexto em que se desenvolve; contexto esse que não se constitui envolta por dogmatismos, mas experimentador da plasticidade, do dinamismo e das incertezas como condições próprias do nosso tempo.

As representações sociais – RS enquanto produções simbólicas possuem uma essência, um núcleo figurativo que somente o contexto natural das vivências pode desvelar. Conhecê-los implica para a educação compreender a conduta daqueles que congregam o contexto escolar. O modo de estar no mundo, de agir em relação a si mesmo e aos outros, segundo Moscovici (1978) resulta das construções representacionais do indivíduo em um grupo.

Por assim dizer, conhecer as consensualidades de professores egressos de licenciaturas do IFPA em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência, implica desvelar as condutas de inclusão/exclusão dos professores em relação a esses alunos que apresentam alguma deficiência, bem como conhecer o papel das instituições formadoras de professores no sentido de pensar propostas formativas que se contraponha aos conteúdos representacionais que conduzem futuros professores para o mundo das diferenças com a conduta da indiferença.

A importância do estudo das representações sociais para o campo da educação é investigar a dinâmica dos sistemas de referências que os grupos sociais utilizam para compreender os acontecimentos do cotidiano. As representações sociais são teorias implícitas que um grupo partilha sobre alguém ou sobre alguma coisa (JODELET, 2001).

Para melhor compreender os fenômenos educacionais, Gilly (2001) destaca a o interesse de estudos das representações sociais no campo educativo para realizar análises mais detalhadas de aspectos do cotidiano escolar, dos saberes, das instituições educacionais, das relações pedagógicas, aquisições, entre outros.

Para o autor, “o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fenômenos educacionais consiste no fato de que [a representação] orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. Entretanto, é necessário *a priori* conhecer sua essência para compreendermos sua importância para a educação. (GILLY, 2001, p.321).

Em relação ao nosso objeto de investigação presumimos que podemos compreender o pensamento social de um grupo de professores bem como o

processo de produção e manutenção dessas representações a partir do saber científico que é transformado em saber prático, ou seja, perceber os elementos da educação inclusiva produzidos no campo científico e socializado no campo acadêmico a partir da formação docente que é oferecida nos cursos de licenciatura, a exemplo do IFPA, e da atuação profissional desses professores após sua formação.

As RS são tomadas como objeto de estudo científico uma vez que contribuem para a compreensão dos processos cognitivos e as interações. O caráter polissêmico das RS faz com que tenham definições semelhantes e não uma única definição, pois para as mesmas encontramos várias formas de referência. Uma delas é proposta por Jodelet (2001, p.22) [...] sistemas de interpretação que regem a nossa relação com o mundo e com os outros orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais.

Da mesma forma elas intervêm em processos variados, tais como difusão e assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, expressão dos grupos e as transformações sociais. Isso significa dizer que no contexto da formação acadêmica dos professores as inúmeras representações que circulam na cotidianidade dos grupos (professores, alunos, gestão, dentre outros) produzem nos futuros professores consensos que em relação à educação inclusiva, por exemplo, orienta condutas na dinâmica da escola.

Nesta perspectiva, de acordo com Jodelet (2001, p. 22), as representações sociais são concebidas ao mesmo tempo como produto e processo de uma apropriação da realidade exterior pelo pensamento e de construção psicológica e social desta realidade. O papel da comunicação é central na interação sujeito/grupo, num movimento dinâmico e contínuo, em que cada um vai se constituindo e constituindo o grupo social.

Se as RS são produto/processo de uma apropriação, significa dizer que os espaços formativos podem imprimir ações capazes de redefinir os processos e chegar a outros resultados, ou seja, a outros produtos representacionais que levem no centro do seu núcleo figurativo aquilo que para nós da sociedade contemporânea contribui para desconstruir ou distanciar o que vimos reforçando em relação às

diferenças, seja com base nas deficiências ou em outras, de ordem geracional, de gênero, de raça, etc.

As representações sociais são consideradas como fenômeno capaz de explicar o modo pelo qual o novo é produzido nos processos de interações sociais, e inversamente como estes produzem representações sociais. As possibilidades de representar o mundo modificam-se de acordo com as relações sociais possibilitando a construção de um conhecimento do senso comum partilhado com os outros no dia a dia. É neste sentido que “as representações sociais orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais”.

Compreendemos que a educação constrói o ser humano, seu potencial criador, produtor e de organização social, ela ratifica ou retifica formas de pensar, isto não somente referindo-se aos alunos com deficiência, mas também aos sujeitos de nossa pesquisa, professores egressos das licenciaturas do IFPA. Desta forma, a representação que o professor tem de seu processo de formação para educação inclusiva está intimamente ligada a sua prática e deve ser percebida e não apenas suposta, isso porque elas determinam as relações entre esses docentes como membros de um grupo e entre eles e outros grupos sociais.

As crianças já nascem em um mundo estruturado pelas representações sociais, e é na relação com estas representações que elas se desenvolverão. Assim, uma criança que nasce com alguma deficiência, já rotulada pela sociedade, ao entrar na escola terá que conviver com as representações que seu professor assim como os demais sujeitos que congregam esse contexto fazem da sua diferença/deficiência, sejam elas quais forem.

Desta forma, a contribuição da Teoria das Representações Sociais é importante para educação no sentido de analisar como os indivíduos se constituem como produtores da realidade e como produto do meio social ao partilharem ideias, conceitos e valores. Assim sendo o indivíduo que pertence a um grupo tende a compartilhar a mesma representação.

Segundo Jodelet (1990, p. 3) a representação social [...] é sempre não apenas representação de algo, mas também de alguém. Ela não é nem a parte

subjetiva do objeto, nem a parte objetiva do sujeito, ela é o processo pelo qual se estabelece essa relação. No fundo de toda representação devemos buscar a relação do sujeito com o mundo e as coisas, no caso da pesquisa que por ora apresentamos é a relação entre a formação docente e a educação inclusiva.

A necessidade de compreender as questões sociais faz com que as aproximemos do conhecido, para emitirmos opiniões e tomarmos posições diante dos fatos que vivemos no cotidiano. Por meio das interações sociais criamos “universos consensuais” onde produzimos e comunicamos novas representações, que passam a fazer parte deste universo como “teorias do senso comum”. Estas teorias contribuem para a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

De acordo com Nascimento (2014, p.182) “em meio à efemeridade das interações e uma infinidade de permutas possíveis, os rastros destas interações deixam marcas mesmo que sejam fugidias no tempo humano dos sujeitos”.

Para a referida autora é nessa lógica de composição social que somos capazes de compreender as representações sociais por meio das redes de comunicações que se interligam ao universo do sujeito, através das “suas falas, nas suas escutas, seus pensamentos, atitudes, opiniões, razões, afeto e modos de vida” (NASCIMENTO, 2014 P.182).

Assim é possível presumir que “a posição ativa dos sujeitos na relação com o mundo indica uma relação dinâmica entre subjetividade/ objetividade” (NASCIMENTO, 2014 P.183). É nessa lógica relacionada que se constrói a formação do professor, bem como suas representações sociais, advindas da formação em relação da educação inclusiva.

O que tem acontecido nos cursos de formação docente em termos gerais é a ênfase dada aos aspectos teóricos com currículos distanciados da prática pedagógica, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade da qual fazem parte todos os educandos (RODRIGUES, 2003).

Beyer (2006, p.73) conceitua que:

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação, muito importante para o fenômeno das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado.

Desse modo, aborda a necessidade de redimensionar as práticas de ensino mediante as diferenças o que prescinde de atenção e metodologias apropriadas, a fim de que essas práticas sejam desenvolvidas na perspectiva da educação inclusiva e que não se convertam em falaciosos discursos inclusivos.

Segundo Rosek (2012, p.14)

O cenário do mundo atual denota um movimento em direção a um sentido de inclusão social, e o sujeito com deficiência passa a dividir a cena com os sujeitos sem deficiência, coabitando os diversos espaços sociais, onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas. Neste sentido, torna-se imperativo (re) pensar e problematizar a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, o que requer atitude filosófica como instrumento intelectual que deve permear todo o processo formativo do sujeito professor, pois o investimento na formação e na atuação profissional não pode se reduzir a uma qualificação técnica e metodológica. Entende-se que há necessidade de se produzir outras racionalidades com outras formas e critérios de legitimação do saber científico, bem como do campo da formação docente.

Segundo Bruno (2000), as reflexões e estudos realizados sobre formação para a inclusão indicam a necessidade de incluir na agenda dos cursos de formação de professores e demais licenciaturas, a discussão sobre como articular os conhecimentos, os fundamentos e práticas de educação inclusiva na grade curricular e no projeto pedagógico dos cursos do ensino superior.

Nesta perspectiva, torna-se imperioso que os acadêmicos dos cursos de Licenciaturas e todos os demais profissionais que terão contato com os estudantes com necessidades especiais em atendimento a Lei nº 12.796/2013 recebam em sua formação esses conhecimentos teóricos e práticos “e isso demanda que se saia das dispersas e padronizadas representações cotidianas sobre esses processos e se adentre em um movimento investigativo questionador desse objeto em seu contexto” (GATTI, 2005, p.139).

Segundo Oliveira (2004), a ação educativa dimensiona-se como uma atividade de interação subjetiva e social, em que, o saber fazer educativo é permeado por uma relação dialética e axiológica de comunicação. Neste processo de comunicação, o educador também constrói suas representações com um teor positivo ou negativo. Estas representações podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, principalmente por meio das avaliações que os professores fazem das aprendizagens de seus alunos.

Esse movimento nos possibilitou refletir e estudar as matrizes teóricas que influenciaram e influenciam o pensamento educacional brasileiro, expresso, principalmente, em políticas educacionais e práticas educativas inclusivas, bem como as diferentes conformações constituídas sob estas influências, como é o caso da Teoria das Representações Sociais, que embora jovem em relação a outras teorias advindas do próprio campo da psicologia ou da sociologia tem servido de base para muitos estudos e consequente problematização da realidade.

As Representações Sociais sustentam o imaginário social e se manifestam nas práticas pedagógicas e cotidianas. Isto corrobora que as representações podem contribuir para expressar e fortificar um pensamento social ancorado em uma prática de inclusão ou exclusão social.

A TRS, proposta por Moscovici (1978), contribui fortemente para investigações no campo da formação de professores na perspectiva da inclusão, pois tem por objetivo falar sobre as diferentes visões de mundo. O próprio autor define as representações sociais como “universos de opiniões”, o que pode fundamentar investigações que estudam as questões da escola enquanto promotora de uma educação inclusiva no processo de interações sociais.

Jodelet (2001) demarca três questões relativas ao campo de estudo processual das representações sociais: a) “Quem sabe e de onde sabe?”; b) “O que e como se sabe?” e c) “Sobre o que se sabe e com que efeito?”. Essas questões correspondem, respectivamente, às condições de produção e circulação, aos processos e estados e o estatuto epistemológico das representações sociais.

Moscovici (1978, p.78) ao se referir a Representação Social afirma que ela é:

[...] um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação.

Dessa forma, a TRS caracteriza-se por uma forma de conhecimento elaborado e partilhado, tendo como objetivo algo prático, qual seja o de construir a realidade comum para um grupo. Segundo o autor, essas ideias permitiram posteriormente, a proposição de dois outros conceitos: o de objetivação e o de ancoragem que estão intrinsecamente ligados um ao outro, e são modelados por fatores sociais. Objetivação e Ancoragem constituem o retrato de um esquema figurativo imerso em seu cenário social e histórico onde o fenômeno se insere.

A ancoragem enquanto processo que sucede a objetivação, menciona à função social das representações, especificamente possibilita compreender a forma como os elementos representados colaboram para manifestar e organizar as relações sociais. A ancoragem serve à instrumentalização do saber confiando-lhe uma autoridade funcional para a interpretação e a gestão do ambiente (Jodelet, 2001).

A objetivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade, isto é, se tornam expressões de uma realidade vista como natural.

O processo de objetivação, segundo Moscovici aborda três etapas, a saber:

Na primeira etapa, as informações e as crenças acerca do objeto da representação passam por um procedimento de triagem e descontextualização, consentindo a formação de um todo relativamente conexo, em que apenas uma parte da informação disponível é retida. Esta técnica de escolha e reorganização dos componentes da representação não é imparcial ou eventual, dependendo dos teores e dos interesses grupais.

Na segunda etapa, a objetivação trata da questão da organização dos elementos. Moscovici se vale dos conceitos de esquema e nó figurativo para chamar

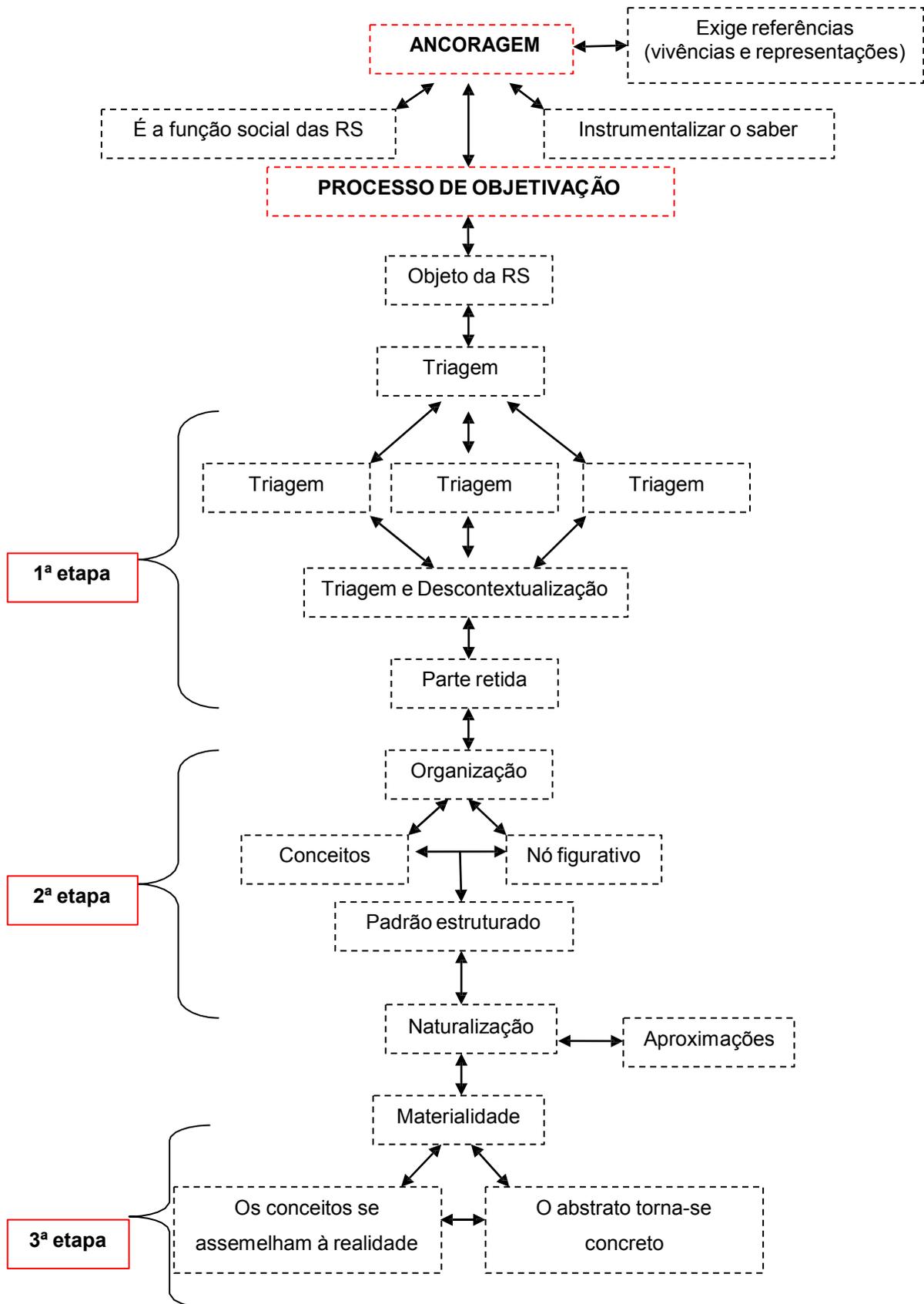
a atenção ao fato de que os elementos da representação estabelecem entre si um padrão de relações estruturadas.

Na terceira e última etapa da objetivação, que é a Naturalização, os conceitos armazenados no nó figurativo e as respectivas afinidades formam-se como categorias *naturais*, obtendo materialidade. Isto é, os conceitos tornam-se semelhantes à realidade e o abstrato torna-se concreto por meio de sua expressão em imagens e metáforas.

Por um lado a ancoragem antecede a objetivação e, por outro, posiciona-se na sua seqüência. Enquanto processo que precede a objetivação, a ancoragem acena ao fato de que qualquer tratamento da informação exige pontos de referência: é a partir das vivências e das representações já estabelecidas que o objeto da representação seja pensado.

A seguir apresentamos um esquema por meio do gráfico 11 que sintetiza o processo de ancoragem e objetivação das Representações Sociais – RS na perspectiva moscoviciana.

Gráfico 11: Organograma do processo de ancoragem e objetivação.



Fonte: Elaboração da autora com co-autoria da Prof^ª. Dr.^a Maria de Fátima Vilhena da Silva

Da mesma forma que a Teoria das Representações Sociais serve de base para pensarmos o processo de formação docente, as produções acerca da Educação Inclusiva nos auxiliam a pensar o processo de formação docente e suas implicações para as ações escolares de inclusão de alunos com deficiência.

Chatt (2010 p.3) afirma que:

A igualdade assegura ao ser humano o direito de ser diferente, de não ser submetido a tratamento de modificação de personalidade, proibindo qualquer forma de discriminação e de tratamento desigual em razão de origem, sexo, idade, cor, raça, estado civil, deficiência, crença religiosa, convicção filosófica ou política, situação familiar, dentre outros.

Somos todos seres humanos, e como tais semelhantes, portanto, temos o mesmo direito de ser diferentes na igualdade. O fato de termos características específicas inerentes a cada um como: ser branco ou negro, magro ou gordo, ter duas mãos ou não, poder andar com nossas próprias pernas ou com ajuda, enxergar ou não, ouvir ou não, e assim por diante, nada disso nos faz diferentes, continuamos iguais. A diferença está no que cada um de nós pode elevar a sua mais alta potência. O que nos faz diferente é conseguir ou não sobressair ao explorar nossas particularidades.

Derrida (1995) ressalta que pensar a diferença, leva-nos a reconceitualizar certos termos que foram aprisionados pela ordem orgânica de uma crença comum que funda a instituição escolar: lógica, pedagogia, diferença, repetição, política, currículo, saber, conhecimento, matéria, sujeito, educador, multiplicidade, pluralidade, inclusão. Termos que devem ser postos em movimento, reinventados.

A inclusão, como os demais movimentos provocados por grupos que historicamente foram excluídos da escola e da cidadania plena requer mudança de paradigmas. É uma denúncia ao que Hanna Arendt (1978) chamou de abstrata nudez, pois é inovação incompatível com a abstração das diferenças, para chegar a um sujeito universal.

Quando compreendemos que não é a universalidade da espécie que determina um sujeito, mas as suas distinções, ligadas ao gênero, etnia, origem, crenças, entenderemos que tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas

especificidades e excluí-las do mesmo modo. Assim sendo, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente.

Tais entendimentos são imprescindíveis para a proposta de inclusão social e educacional. Entretanto, não se pode falar sobre inclusão sem conhecer ao menos um pouco da parte legal que a envolve.

Para traçar o caminho tomado pela educação especial no Brasil, tomamos por referência o trabalho de Marcos Mazzotta (2005) que apresenta as políticas públicas de educação especial no Brasil, mostrando ao leitor como as leis mudam conforme a sociedade muda seus conceitos, o que não significa dizer que as práticas mudem já que, elas são muito mais que reflexões das proposições legais. Se assim fosse, não veríamos, por exemplo, condutas de pessoas ao volante de carros e motos que representam ações contrárias ao que está legalmente estabelecido.

Sabemos que atualmente no mundo inteiro as pessoas com necessidades educacionais especiais começam a se unir em defesa de seus direitos, para exercer plenamente sua condição de cidadão e abrindo canais próprios de expressão, identificando suas necessidades e expressando suas opiniões quanto as suas prioridades. Esse é mais um exemplo do distanciamento entre a legalidade e a prática social.

As ações dos sujeitos excluídos não devem ser pensadas no ostracismo desse grupo, mas a partir da relação de parceria que envolve todos os atores do processo educativo: educadores, funcionários das escolas, alunos e seus familiares. Ampliar a prática de uma educação atenda verdadeiramente a todos os alunos por meio das ações conjuntas da sociedade é o desafio da contemporaneidade.

A historicidade da inclusão é o ponto de partida para pensarmos esse desafio, isso porque ela evidencia diferentes fases em diversas épocas e culturas. Segundo Correia (1999), a Idade Antiga, na Grécia, é considerada um período de grande exclusão social, pois crianças nascidas com alguma deficiência eram abandonadas ou mesmo eliminadas, sem chance ou direito ao convívio social.

Muito tempo se passou, desde a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos¹⁰ (hoje Instituto Benjamin Constant - IBC), por D. Pedro II, em 1854 e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), no Rio de Janeiro, que foi o marco inicial da Educação Especial brasileira até termos o reconhecimento do direito ao ensino oficial das pessoas com necessidades especiais registrado em Lei, o que ocorreu somente com a Lei 4024/61 quando foi legalizado esse direito, porém, sua redação dá margem à interpretação de que o ensino poderia ocorrer ou não na escola.

Com o passar dos anos e com a necessidade de desenvolver o país, a legislação de 71, Lei 5.692, deu novo rumo à educação dos “excepcionais”. Para atender a um país que estava necessitando de mão de obra para as fábricas, era necessário desenvolver uma política que treinasse essa mão de obra. Para tal, haviam além dos menos afortunados economicamente, os excepcionais “treináveis” que poderiam fazer parte dessa força de trabalho.

Surgiram então as Instituições, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Pestalozzi e a Associação de Assistência a Criança Deficiente (AACD), que amparadas pela legislação de ensino e com apoio do governo davam essa condição de “cidadania” ao deficiente, conforme propunha a Lei nº 5.692/71.

Nesse mesmo momento, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado em 1973, promoveu por meio do Fundo de Educação Especial, diversas ações que proporcionaram a capacitação de profissionais, que deveriam atuar na Educação Especial. Nessa época, percebe-se que as políticas públicas fortalecem a idéia de “políticas especiais” em virtude de serem muito mais voltadas para a formação dos Técnicos que para a formação do docente, “pode estar aí implícita uma abordagem do atendimento a excepcionais que, mais do que a educação escolar, privilegia a assistência e/ou a reabilitação onde é primária a importância do técnico e secundária a do docente.” (MAZZOTTA, 2005, p.100).

¹⁰ No Brasil, a história da educação voltada para as pessoas com necessidades educativas especiais ocorre desde o período do Império, quando “D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos” (MAZZOTTA, 2005, p.28)

Nesse contexto, a educação especial teve uma caminhada situada claramente em questões políticas, sendo extinto o CENESP¹¹, criada a SESPE¹², sendo também extinta e criada a SENE¹³, sendo posteriormente denominada Secretaria de Educação Especial (SEESP), que se fundiu com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI).

É a partir da Constituição Federal de 1988 que se pôde ter um documento que pudesse de forma mais concreta assegurar os direitos dos cidadãos brasileiros independentemente das suas diferenças, necessidades ou limitações.

Os documentos oficiais brasileiros e internacionais, consonantes com a demanda humana e social pela inclusão de todos os indivíduos nas diversas instâncias da sociedade, preconizam a inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola regular, tais como:

Constituição Federal/1988, no Artigo 208, Inciso III, prevê “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”, quando proclama que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988).

Parece-nos, no entanto, que a maior contribuição da Constituição Brasileira para a educação dos chamados, por ela mesma, portadores de deficiência, não está no capítulo dedicado à Educação, mas encontra-se no Capítulo I “Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos”, Art. 5º, quando afirma que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”. É, neste artigo, certamente, que se apresenta o maior reclame de respeito e tratamento igual para os cidadãos brasileiros, inclusive no usufruto dos direitos educacionais, sem vinculá-los à condições especiais desta ou daquela natureza.

A Lei nº 8.069/90, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente que dispõe no Art. 54, inciso III, sobre a educação, afirmando que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: Atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

¹¹ CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

¹² SESPE – Secretaria de Educação Especial

¹³ SENE – Secretaria Nacional de Educação Básica

Neste documento é visível as atribuições do Estado com relação ao atendimento especializado das crianças e dos adolescentes brasileiros. Embora não represente uma conquista em nível da totalidade da nossa Nação é válido considerar que por muitos anos este público viveu a mercê de ações pontuais e iniciativas particulares para que pudessem ter acesso aos bens e serviços disponíveis na nossa sociedade.

Em 1994 ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, realizado pela Unesco, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, assinado por 92 países, que tem como princípio fundamental: “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independente das dificuldades e diferenças que apresentem” (Declaração de Salamanca, 1994,p.7).

Para a Declaração de Salamanca, o princípio fundamental da educação “[...] é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (p.17). Vale ressaltar alguns trechos, dentre outros, que justificam a proposta de uma educação inclusiva para todos os alunos:

As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; Adotar com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário. [...] Assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educativas especiais nas escolas integradoras. (p.10-11).

De acordo com este documento “Os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário” (p.28), oferecendo àqueles com necessidades especiais apoio “ao invés de seguir um programa de estudos diferente” (p.29).

Algo a ser destacado que a nosso ver abre outros flancos de discussão está relacionada a formação dos professores prevista nesse documento como mecanismo potencializador das suas práticas, capaz de incidir positivamente nas

relações pedagógicas estabelecidas com as demandas surgidas em função da inclusão dos discentes deficientes. Embora esse seja um ponto previsto, vimos notando um movimento de abertura dos espaços escolares para a inclusão sem a efetiva formação dos professores, necessárias inclusive para vencer barreiras da ordem do preconceito.

O referido documento afirma que é preciso dar uma atenção especial à formação dos professores a fim de que “[...] exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da Pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais” (p.37).

A Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia/90, propõe a constituição de um sistema educacional inclusivo, pelo qual o Brasil fez opção. Embora reconheçamos as intenções dúbias dos organismos internacionais frente a países em desenvolvimento, localizados na América latina como o Brasil, é preciso considerar que uma proposição em nível planetário é um esforço que julgamos fomentador dessa problemática que nem de longe se restringe as fronteiras brasileiras.

Partindo do pressuposto que existem professores atuantes no sistema regular de ensino brasileiro que não tiveram acesso a conhecimentos relativos às necessidades especiais educacionais dos alunos em sua formação inicial, os dispositivos legais brasileiros e estrangeiros aqui apresentados permitem pensar na possibilidade de por intermédio de um programa de formação continuada desses professores viabilizar a constituição de uma escola acolhedora na perspectiva da educação inclusiva, não só de indivíduos com deficiência, mas todos indistintamente, sejam quais forem suas necessidades em função das diferenças nas quais estão imersos.

É importante, porém destacar que um projeto educacional democrático inclusivo não se realizará com base apenas em documentos oficiais, mas principalmente como decorrente de uma auto-reflexão crítica por parte dos profissionais da educação, com destaque para os professores e alunos com e sem deficiência.

O projeto educacional inclusivo exige re-avaliação e reflexão acerca da filosofia do papel do educador e da educação no sentido da interação social e escolar da inclusividade das diferenças. Precisa de vivências e atitudes de respeito à diversidade.

Sasaki (1997) afirma que em relação à educação da pessoa com necessidades especiais, ou “pessoas com deficiência”, como geralmente são denominados, é possível identificar, pelo menos, quatro momentos: a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão.

Na prática de exclusão se tem uma visão da pessoa com deficiência associada basicamente à incapacidade, à limitação, ao déficit. Mas, o surgimento desses conceitos não ocorre ao acaso, faz parte de um processo histórico de construção de conhecimento permeado por todos os entraves e contradições peculiares à condição humana e, ao próprio processo de produção do conhecimento científico.

O conceito de deficiência e o olhar sobre a pessoa com deficiência também seguiram os passos da história e influenciaram profundamente os caminhos da educação, fortalecendo paulatinamente uma perspectiva de atendimento diferenciado para estas pessoas e fomentando, por outro lado, a discriminação e a exclusão educacional e social.

Segundo Sasaki (1997, p.41), a inclusão pode ser compreendida para o atual momento brasileiro como “Um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam em parceria equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”

De modo geral, é possível dizer que todos os instrumentos da política educacional brasileira analisado, embora, justifiquem suas proposições no direito à educação e a reivindique para todos os brasileiros estão ainda distantes de garanti-la aos alunos com necessidades especiais. Nesse sentido, a violação do direito à educação é compreendida como um dos mais significativos empecilhos à democracia, compreendida aqui como igualdade de oportunidades, sem distinção de qualquer natureza.

Atualmente, com o intuito de proporcionar uma cultura comum a todos os alunos e que ao mesmo tempo respeite as suas especificidades e necessidades individuais fazem-se necessárias tentativas de se construir uma escola diversificada (MARTINS, 2006). Uma vez que a escola regular na maior parte das vezes não foi planejada para a diversidade dos indivíduos, e sim para uma padronização cujo objetivo é educar aqueles que são considerados “normais”. Deste modo, todas as formas que fogem deste padrão acabam sendo excluídas, pois estão desviantes do padrão de aprendizagem médio dos alunos (IMBERNÓN, 2000).

Assim, de forma gradativa, a inclusão no ambiente de ensino daqueles que são excluídos – entre os quais se encontram aqueles que apresentam necessidades educativas especiais mais significativas e que, em geral, estão entre os que formam os maiores alvos de estigmas sociais vem sendo reconhecida como essencial para a sua dignidade e para o exercício dos seus direitos humanos (MARTINS, 2006).

Para Sasaki (1997), “os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas sociais”, a inclusão, enquanto novo paradigma alavanca a escola que, com novas implicações educativas, deverá acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e culturais.

Na visão de Blanco (1998), o desenvolvimento das escolas inclusivas implica modificações substanciais na prática educativa, desenvolvendo uma pedagogia centrada na criança e capaz de dar respostas às necessidades de todas as crianças, incluindo aquelas que apresentam uma incapacidade grave. Este é o princípio vetor da Declaração e Linha de Ação da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais. (SALAMANCA, 1994).

Deste ponto de vista, o professor na sua prática educacional tem relevância singular, uma vez que pela sua atividade docente busca desenvolver no aluno o espírito crítico – reflexivo, maximizar habilidades/competências (novos paradigmas) e, “dominar a pesquisa, elaborar projetos, questionar”, como pontua Demo (2000), em entrevista ao Jornal do Brasil - JB.

A LDB 9.394/96 alterada pela Lei 12.796/2013 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu capítulo V. Dispõe quanto à educação especial, entendendo-a como “[...] uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com necessidades especiais”. A referida Lei delibera também sobre os sistemas de ensino, que deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas especificidades.

Com a promulgação da referida lei foi que se efetivaram concretamente as políticas sociais de inclusão na educação escolar, onde essas transformações acarretaram por decorrência a necessidade de modificação na qualidade do trabalho educacional.

Quanto à formação de professores para atuarem junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, prevê uma especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Existem muitos problemas que impedem que a educação inclusiva atinja o objetivo desejado, um deles é o despreparo dos professores. No que tange à formação de professores, para atuarem junto aos alunos com deficiências, a lei prevê uma especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

A própria LDB reconhece a importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão, ao estabelecer, em seu artigo 59, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

[...]

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

De acordo com esse demonstrativo, torna-se relevante que os professores sejam capacitados com o propósito de atender às particularidades apresentadas pelos estudantes. Aqui, tendo-se em vista a capacitação docente, a participação das universidades e dos centros formadores.

Por ser posterior à ECA dizemos que a LDB de 1996 veio fortalecer o que previu do ponto de vista legal aquele documento o que para nós representa novas possibilidades da configuração da igualdade, como base primeira da democracia brasileira.

A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/CNE/CEB/2001, no Art. 1º. “[...] institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades”, ratificando a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto à matrícula de todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento da diversidade do alunado, assegurando-lhe as condições educacionais necessárias com a seguinte recomendação no Art. 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

A referida resolução entende a educação especial, modalidade da educação escolar, como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam deficiência. Para tanto, as escolas brasileiras da rede regular de ensino devem prevê a organização de suas classes comuns dentre outros aspectos, a formação de professores.

Na LDB tivemos a regulamentação da formação dos professores com indicações para a sua formação inicial (Art. 62) e continuada (Arts. 1, 67, 80, 87) e, especificamente ao atendimento às pessoas com deficiência ao indicar para a necessidade de “professores com especialização adequada em nível médio ou

superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (Art. 59).

Nesse sentido, o professor foi considerado um elemento chave para o sucesso dos processos de mudança propostos. Essa constatação trouxe uma grande preocupação com a questão da qualidade na formação dos professores, haja vista ser aquele que teria diretamente contato em sala de aula com o aluno. Entretanto é importante ressaltar que o professor sozinho não faz a mudança já que o trabalho docente necessita ser compartilhado com e na escola e com a família.

Em 1998 foram apresentados os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais propostos com ajustamentos curriculares e estratégias para a educação de alunos com deficiências, que recomendaram como alvo principal para se viabilizar um modelo de escola inclusiva, a criação de programas de formação e capacitação dos professores das classes regulares para transformar sua prática educativa.

No ano de 2001 foram instituídas as "Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica" que juntamente com as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nível médio na modalidade Normal", as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena" e as "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura", orientaram as instituições formadoras dos professores em torno de uma preocupação de que essas prevejam e contemplem em sua organização curricular conteúdos sobre as especificidades dos alunos com deficiência. (SANTOS, 2012).

No ano de 2008 se define uma "Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva" que tem como pressuposto que a educação inclusiva seria uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. E, propôs-se uma série de ações escolares que objetivaram orientar as instituições sobre as condições de acessibilidade dos alunos, necessárias à sua permanência na escola e prosseguimento acadêmico, tais como

formação permanente dos educadores, rede de apoio para as pessoas com deficiência na escola e na comunidade, adequação curricular, entre outras ações.

Em 2009 foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação. Seu Art. 12 pontuou que, para atuar na educação especial, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, discriminando, no Art. 13, as atribuições do professor no atendimento educacional às pessoas com deficiência. Apesar da importância de tais processos na inserção da pessoa com deficiência na escola, o direcionamento dado à formação dos professores empreendido pelas políticas públicas sofreu várias críticas.

Vivenciamos hoje na rede regular de ensino um movimento mundial em favor da inclusão escolar de alunos com deficiências. Embora a legislação seja clara quanto à obrigatoriedade em receber e matricular todos os alunos independente de suas diferenças específicas ou necessidades entendemos que esse acolhimento ainda não é satisfatório no sentido de oferecer a esses alunos condições eficazes de aprendizagem e progresso de suas capacidades.

Diante da conjectura de que muitos dos professores atuantes no sistema regular de ensino brasileiro não tiveram acesso a conhecimentos relativos às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência em sua formação inicial, os dispositivos legais brasileiros e estrangeiros aqui apresentados permitem pensar na possibilidade de por intermédio de um programa de formação continuada desses professores viabilizar a constituição de uma escola acolhedora a todos na perspectiva da educação inclusiva dos indivíduos com deficiência.

Em relação à educação da pessoa com necessidades especiais ou “pessoas com deficiência” como comumente são denominados, SASSAKI (1997) afirma que é possível identificar pelo menos quatro momentos pelos quais eles passam: a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão.

A prática e o surgimento do conceito de exclusão da pessoa com necessidades Especiais ou “pessoas com deficiência” faz parte de um processo histórico de construção de conhecimento associada basicamente à incapacidade, à

limitação, ao déficit, e permeado por todos os entraves e contradições peculiares à condição humana, e, ao próprio processo de produção do conhecimento científico.

Neste sentido, Sasaki destaca que para atender à diversidade de educandos existentes nas escolas pode-se orientar por dois diferentes princípios políticos e práticos. O primeiro, denominado princípio de integração escolar.

[...] a integração social, afinal de contas, têm consistido no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitada a superar essas barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade. (1997, p.34).

Nessa perspectiva, o aluno é que tem que se adaptar à escola e esta em nada se modifica para atender às diferenças individuais. O segundo princípio é o da inclusão educacional. Para Mantoan uma das defensoras da educação inclusiva no Brasil, a Inclusão é:

[...] a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até mesmo na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já a inclusão é estar com, é interagir com o outro (2005, p.24)

Por meio da inclusão a escola regular deve se reestruturar para atender com qualidade às diferentes necessidades dos alunos. Isso se explica com a seguinte metáfora:

O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado. (MANTOAN, 2003, p.26).

O olhar sobre a pessoa com deficiência também acompanharam os caminhos da história e influenciaram profundamente o andamento da educação, fortalecendo

paulatinamente uma perspectiva de atendimento diferenciado para estas pessoas e fomentando, por outro lado, a discriminação e a exclusão educacional e social.

Segundo SASSAKI, a inclusão pode ser compreendida para o atual momento brasileiro como “Um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (1997, p.41). O autor explica que:

[...] a efetivação da educação escolar para todos mediante recursos tais como: educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, [...] ou educação inclusiva ou a diversidade de condições dos alunos passa a ser competentemente contemplada e atendida. Demandará de uma ação governamental marcada pela sinergia [...] Isso sem ignorar que a verdadeira inclusão escolar e social implica, essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito aos outros cidadãos. (2002, p.36).

De forma geral é possível dizer que todos os instrumentos da política educacional brasileira analisado, embora justifiquem suas proposições no direito à educação e a reivindique para todos os brasileiros, estão ainda, distantes de garanti-la aos alunos com necessidades especiais.

Nesse sentido, a violação do direito à educação é compreendida como um dos mais significativos empecilhos à democracia compreendida aqui como igualdade de oportunidades sem distinção de qualquer natureza.

Atualmente, com o intuito de proporcionar uma cultura comum a todos os alunos e que ao mesmo tempo respeite as suas especificidades e necessidades individuais fazem-se necessárias tentativas de se construir uma escola diversificada (MARTINS, 2006).

A escola regular na maior parte das vezes não foi planejada para a diversidade dos indivíduos, e sim para uma padronização cujo objetivo é educar aqueles que são considerados “normais”. Deste modo, todas as formas que fogem deste padrão acabam sendo excluídas, pois estão desviantes do padrão de aprendizagem médio dos alunos (IMBERNÓN, 2000).

Assim, de forma gradativa, a inclusão no ambiente de ensino daqueles que são excluídos entre os quais se encontram aqueles que apresentam necessidades educativas especiais mais significativas e que, em geral estão entre os que formam os maiores alvos de estigmas sociais vem sendo reconhecida como essencial para a sua dignidade e para o exercício dos seus direitos humanos (MARTINS, 2006).

A partir da década de 70 segundo Bueno (1993), é que adveio um fortalecimento do processo de exclusão na escola pública de crianças consideradas indesejadas pela escola comum que eram direcionadas para as classes especiais devido ao início da institucionalização da educação especial.

Segundo Sasaki (1997p.15), “os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas sociais”, a inclusão enquanto novo paradigma alavanca a escola que com novas implicações educativas deverá acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e culturais. Blanco (1998p.02) afirma que:

O desenvolvimento das escolas inclusivas implica modificações substanciais na prática educativa, desenvolvendo uma pedagogia centrada na criança e capaz de dar respostas às necessidades de todas as crianças, incluindo aquelas que apresentam uma incapacidade grave.

Deste ponto de vista, o professor em sua prática educacional tem relevância singular, uma vez que pela sua atividade docente busca desenvolver no aluno o espírito crítico – reflexivo, maximizar habilidades/competências (novos paradigmas) e, “dominar a pesquisa, elaborar projetos, questionar”, como pontua Demo (2000), em entrevista ao Jornal do Brasil - JB.

Segundo o referido autor “se o professor não é um incluído, como pode ajudar a promover a inclusão”? De acordo com o autor, é fundamental refletir acerca da função da escola, do papel do professor enquanto mediador do processo ensino – aprendizagem, na direção de uma consciência de cidadania, pois, segundo ele, somente assim a inclusão terá êxito; com seu total engajamento.

Estudando o documento elaborado pelo grupo de trabalho da SENEb, em 2008, observamos a seguinte orientação:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular (SENEB, 2008, p.19).

Existem iniciativas particulares e oficiais voltados para promover uma forma de educação para as pessoas com deficiências desde 1854, entretanto, segundo Mazzotta (2005), somente por força da união das pessoas em torno desta causa, quase cem anos depois é que começaram a ser proferidas políticas públicas em âmbito nacional, direcionadas às pessoas com deficiência. O autor ressalta que,

[...] embora um homem sozinho não possa construir uma obra social, alguns homens e mulheres desempenham o importante papel de impulsionadores do movimento de organização institucional do atendimento aos portadores de deficiência e/ou de necessidades especiais [...] A relevância das iniciativas particulares encetadas pelas associações de pais, principalmente as Sociedades Pestalozzi e APAES, não pode ser desconsiderada (MAZZOTTA, 2005p.62 e 64).

Neste sentido, Inclusão significa compartilhar o processo de humanização, numa experiência de construção coletiva que coloca todos na condição de sujeitos. Nesse processo, descoisificam-se as pessoas, possibilitando que se tornem sujeitos de suas próprias vidas.

Foi na Declaração de Salamanca (1994) que a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais se aproximou da educação inclusiva, ao defender que todas elas devem ter acesso às escolas regulares, e estas devem se adequar por meio de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro de suas necessidades.

Carreiro (2010) enfatiza que educação inclusiva é a construção de uma escola para todos com oportunidades iguais e respeito à diversidade. Esta proposta está inserida nos movimentos sociais que lutam por uma escola democrática, que se concretize como espaço de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade e que é construção de todos.

Em 2006 foi realizada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com o propósito de facilitar, defender e garantir o usufruto da pessoa com deficiência de todos os seus direitos humanos, liberdades, e promover o

respeito pela sua dignidade. Essa é mais uma ação que se somam a outras mobilizações de grupos que redefinem o lugar das pessoas com deficiência na sociedade.

Segundo Carvalho (2010), a educação passa a apresentar quatro características principais para atender a perspectiva inclusiva:

Traduz-se pela substituição de um modelo centrado no “defeito” da criança para um modelo “ambiental” que considera as variáveis que, perversamente, têm produzido a exclusão educacional escolar e a político-social de inúmeras pessoas; b) Não diz respeito, exclusivamente, ao alunado da educação especial e sim a qualquer aprendiz; c) Que, em decorrência, essa proposta implica, necessariamente, análises críticas da escola que temos e que precisa mudar sua cultura e suas práticas para exercitar a cidadania de todos os seus aprendizes; d) Que essa escola reflete a sociedade na qual se insere, podendo contribuir para que esta se torne menos elitista (CARVALHO, 2010, p.14-15).

Considerando que os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva, baseiam-se numa concepção de educação de qualidade para todos e no respeito à diversidade dos educandos, é fundamental um conhecimento mais qualificado dos professores para o progresso desta importante reforma educacional, para o atendimento das necessidades educativas de todos os alunos, com ou sem deficiências.

Vale pontuar a contribuição de Frias (2009 p.03) que nos diz:

Infelizmente, o despreparo dos professores figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva. É um grande desafio, fazer com que a Inclusão ocorra, sem perdermos de vista que além das oportunidades, é preciso garantir o avanço na aprendizagem, bem como, no desenvolvimento integral do indivíduo com necessidades educacionais especiais.

Diante das situações de diferença que a escola pode vivenciar incluir levaria ao entendimento das relações que precisam ser refletidas dentro da escola. Isso envolve os hábitos pedagógicos do professor, as rotinas da escola e as ações de gestão para a viabilização de recursos pedagógicos.

Tais condições poderiam possibilitar a escola desenvolver uma prática pedagógica inclusiva e ter condição de elaborar propostas pedagógicas, procedimentos de ensino, critérios de aprovação e reprovação e arquitetura

curricular adequada, desenvolvida por professores aptos para construírem, juntos com a comunidade, uma escola inclusiva.

Em virtude do debate ora esboçado, o processo de inclusão escolar será dialogicamente problematizado e perscrutado, tendo em vista que as representações sociais dos docentes sobre esse outro, o diferente, são elaboradas, partilhadas e reelaboradas nas práticas pedagógicas e nas relações sociais. Desse modo, a investigação do e no cotidiano tem grande valia, pois possibilita identificar os meandros dos processos de formação das RS no contexto sócio-educacional.

Partimos do pressuposto que as representações sociais dos professores podem ser assentadas em sentido negativo em relação ao aluno que apresenta alguma deficiência, e que estas materializam práticas excludentes, orientadas por suas formas de pensar, comunicar, compreender, bem como podem ser elaboradas numa dimensão inclusiva, mediante o repensar, o reelaborar e o partilhar de representações positivas. Essas são questões que estão impregnadas de elementos advindas tanto daquilo que as políticas públicas produzem no interior de cada um, como também os processos de formação, em nível de licenciatura e das mobilizações sociais.

Silveira (2011) ressalta que os sistemas educacionais devem se organizar com propósito de enfrentar as possíveis barreiras atitudinais que acontecem no processo de inclusão escolar. Para isso é necessário respeitar e considerar as especificidades de cada aluno com deficiências em prol de valorizar as diferenças enquanto encadeamentos da complexidade humana.

Nesse sentido, a formação docente também se configura como um meio pela qual podemos discutir a educação inclusiva a partir das representações sociais de professores egressos do Curso de Licenciatura em Biologia do Instituto Federal do Pará, sobre sua formação e a relação desta com a educação inclusiva.

4.2 – A Formação Docente para Educação Inclusiva: entre o instituído e o vivido

Não nasci marcado para ser um professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.

(Paulo Freire)

A escola para atender às prescrições constitucionais que estabelecem a igualdade para todos os cidadãos, visando ao desenvolvimento da pessoa ao exercício da cidadania e à preparação para o trabalho necessita de profissionais com perfil para desenvolver uma proposta de educação na perspectiva inclusiva.

As Diretrizes Curriculares - Parecer CNE/CP 9/2001 e Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 estabeleceram as transformações pelas quais têm sofrido as universidades que inserem nos cursos de graduação alterações importantes que produzem novos objetivos aos currículos dos cursos de licenciatura. Os documentos mencionados respaldam a existência de conteúdos sobre alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos que formam professores, ou seja, nas licenciaturas.

Para tanto, as Diretrizes para a Educação Nacional no Art. 61 estabelecem como fundamentos ao tratar da formação dos profissionais para atuar na educação brasileira, que essa deverá proporcionar para o exercício da profissão:

[...] conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; a associação entre teorias e práticas [...]; o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, Art. 61).

A Lei 10.172/2001 que aprova o PNE para o decênio 2001 a 2010 na esteira da legislação, considera os seguintes requisitos para a formação profissional do educador: “o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem”. Determina também, que a

formação inicial deve superar a dissociação entre teoria e prática fortalecendo a união entre os conhecimentos acadêmicos e os que serão objeto de trabalho no dia a dia na sala de aula.

O PNE 2001/2010 estabelece como competência da formação de professores tanto na educação inicial quanto na continuada, uma ação que atinja a formação do cidadão fundamentada em questões que envolvam: ética, justiça, solidariedade, tolerância, respeito à diversidade, valorização das culturas, relações de gênero, das relações étnico-raciais, educação sexual, meio ambiente, saúde, vida, questões de relevância local, regional, nacional e internacional.

Dessa forma, indica a construção das Diretrizes para a formação de professores e fortalecimento do magistério nas temáticas da formação teórica, formação cultural, integração entre teoria e prática, análise de temas atuais, inclusão das questões relacionadas às pessoas com deficiência, gênero, relações étnico-raciais e vivência de formas de gestão democrática, entre outras, como bases de uma política educacional nacional que permeiam a prática docente.

A partir de uma pesquisa que teve por objetivo analisar as novas propostas de formação de professores desenvolvidas pelos cursos de licenciatura da UFPA/campus do Guamá, elaboradas no contexto da vigência das políticas de educação inclusiva e legislações delas decorrentes, adotadas pelo Estado brasileiro Mesquita (2007) lançou mão de documentos oficiais assim como de indicadores que se colocassem como lentes para “ler” os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura reformulados pós ou concomitante a elaboração das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica.

Com a intenção de perceber se esses cursos atenderam às prescrições e orientações oficiais no que se refere ao trato com a diversidade a referida autora usou a superação da formação conteudista, a re-significação das disciplinas pedagógicas e a inclusão de conteúdos ou disciplinas referentes à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais nos currículos dos cursos de formação como indicadores que dão indícios da implementação de políticas educacionais dentro das novas propostas de formação dos cursos de licenciatura da

UFPA que preparam os futuros professores da educação básica para trabalhar em escolas inclusivas.

Na análise dos PPCs a autora identificou que os sete cursos pesquisados – Geografia, História, Letras, Química, Biologia, Matemática e Educação Física – atenderam às duas primeiras prescrições. No entanto, no que se refere à inclusão de conteúdos sobre às pessoas com NEE os caminhos seguidos foram diferentes: Geografia e Educação Física incluíram disciplinas; Letras, Biologia e História incluíram conteúdos; Matemática e Química não atenderam a essa prescrição.

A autora conclui que a inclusão não foi um princípio que orientou o processo de reestruturação curricular e que, apesar de presente enquanto conteúdo ou disciplina na maioria dos currículos, não tem orientado o processo de formação. A presença ausente da inclusão, em grande parte dos cursos de formação da UFPA demonstra que esta aparece em seus PPP apenas como cumprimento às prescrições oficiais.

Entendemos que os saberes adquiridos na academia e a prática docente são predominantes para se compreender esta dimensão educacional. Apontamos aqui o que pensa Nóvoa (1997, p.25):

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Pimenta (2002) nos fala sobre os saberes teóricos que se articulam com os saberes da prática através de uma re-significação mútua, construindo, assim o que podemos dizer de uma práxis epistemológica. A necessidade de uma relação dialógica entre as escolas de educação básica e as instituições de ensino superior nos possibilita enxergar caminhos a serem percorridos por ambos os espaços.

A pesquisa de Rodrigues (2009) nos revela uma possível aproximação entre as escolas da educação básica e a universidade, através do estágio supervisionado na formação de professores. A prática, aqui referida, deve ser encarada como uma possibilidade de relação entre saber e fazer, ou melhor, como um entrecruzamento na relação universidade-escola.

As discussões suscitadas na escola são levadas à sala de aula da universidade, momento em que são debatidas, argumentadas, questionadas, refletidas. Nesse sentido, o estagiário volta à escola com toda essa gama de reflexão e de alguma forma interfere em seu cotidiano, em sua dinâmica, em circularidade. Pimenta (2002) nos fala sobre os saberes teóricos que se articulam com os saberes da prática através de uma re-significação mútua, construindo, assim o que podemos dizer de uma práxis epistemológica.

Melo (2007) destaca que refletir criticamente a prática docente requer uma abordagem mais ampla que vai desde as experiências pessoais e a subjetividade até o complexo modelo político e hierárquico que se faz presente na escola. Na compreensão de Giroux (1997) a escola é um espaço onde a cultura da sociedade dominante é aprendida e reproduzida nos alunos. O autor ressalta que a mesma prepara os estudantes, não somente para ingressarem no mercado de trabalho, mas para acomodarem-se aos *status quo* das classes dominantes, desempenhando o papel de agente de controle social.

Todavia, Giroux (1997, p.56), destaca que a escola pode romper com esse modelo assinalando que:

[...] a escola pode se tornar um veículo para ajudar cada estudante a desenvolver todo o seu potencial como pensador crítico e participante responsável no processo democrático simplesmente alterando-se a metodologia e o currículo oficial nos estudos sociais. Tal afirmativa favorece os estudos sociais, pois considera que os mesmos deverão entender a escola como um agente de socialização, propiciadora de atividades reflexivas e libertadoras.

Nesta ótica concordamos com Giroux (1997) no entendimento de que a escola é agente de socialização, que tem como dever propiciar aos professores durante sua formação atividades reflexivas e libertadoras proporcionando a todos a oportunidade de tornarem-se cidadãos portadores de uma gama de conhecimentos não somente de sua área específica, dos conteúdos que irão ministrar em sala de aula, mais principalmente de conhecimentos voltados para a realidade do que irão vivenciar no cotidiano de sua prática docente, como por exemplo, como ensinar esses conteúdos para as pessoas com deficiência.

Da mesma forma destacamos os estudos realizados por Donald Schön (2000), sobre os processos de formação do “profissional reflexivo” que se constituíram indicador para muitas pesquisas e propostas no campo da formação de professores.

Conforme Duarte (2003) estes estudos nos revelam que no cerne das proposições de Donald Schön para a formação profissional encontra-se a diferenciação entre o conhecimento que o indivíduo adquiriu ao longo da vida, pela experiência, conhecido por tácito, o qual o referido autor denomina também como “reflexão na ação”, e o conhecimento escolar que nos fornecem os conhecimentos historicamente acumulados, e que, de certa forma, significa tornar a escola responsável pela popularização do conhecimento científico.

Campos (1988) ressalta que atualmente as universidades têm desenvolvido debates sobre a formação de professores que tem revelado a preocupação com os efeitos insatisfatórios das práticas docentes diante a complexidade que o professor enfrenta hoje. Diz ainda que:

Os acontecimentos do cotidiano escolar denunciam fortemente que os paradigmas hegemônicos orientadores dessas práticas não têm conseguido alcançar o grau de satisfação prometido, ou melhor, nem a fundamentação técnico-científica e nem a humanístico-cultural vêm produzindo efeitos previamente anunciados. [...] Reconhecer a importância que uma ação reflexiva pode trazer para a prática do professor, é percebê-lo como um profissional que sabe responder e justificar as suas ações na prática, ou seja, que sabe aproveitar os conhecimentos implicados na ação para melhorá-la.

É imperativo refletir novas maneiras para ensinar de forma a incluir o aluno com deficiência específica em sala de aula e favorecer a aprendizagem a todos os alunos. Nesse modelo de ensino com vistas à inclusão, pensamos que a construção de saberes anunciada por Tardif (2000:13-18) é pertinente neste caso, pois as marcas do ser humano que impregnam o trabalho docente caracterizado como temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados, acabam concorrendo para a construção das competências do educador, e devem expressar o domínio de diferentes conhecimentos, como afirma o autor:

O (a) professor (a) é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da

educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 1991: 221).

Fiorentini (1998) esclarece que segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 227), os professores tendem a valorizar os saberes produzidos ao longo de sua prática educativa e os tornam como referencial tanto para avaliar sua competência ou desenvolvimento profissional como para aceitar ou produzir inovações.

Dessa forma, a maneira como o professor representa o seu aluno com deficiência e o seu processo de aprendizagem pode revelar como ele desenvolve sua prática pedagógica. Nesta compreensão, a prática pode ser considerada como uma atividade guiada e estruturada por representações. Neste sentido Tardif (2007) esclarece que:

[...] representações elaboradas e veiculadas pelos professores a respeito da natureza de sua prática, representações estas que servem para defini-la, estruturá-la e orientá-la em situações de ações. Estas representações estão, portanto, incorporadas na prática; elas conferem uma inteligibilidade e um sentido à atividade educativa, oferecendo aos educadores significações, pontos de referencia e orientações relativas às suas diversas ações (p.150).

Para justificar a importância da TRS para o campo da educação Alves-Mazzotti (1994, p. 61) serve de referência quando afirma que “pesquisa educacional precisa adotar "um olhar psicossocial", ou seja, preencher, de um lado, o sujeito social com um mundo interior e, de outro, restituir o sujeito individual ao mundo social, para que, efetivamente, possa ter um maior impacto sobre a prática educativa”.

Acolher a diversidade de indivíduos e contar com professores preparados para a escola inclusiva se constitui como o grande desafio da educação na atualidade. Um dos aspectos mais evidenciados nos estudos sobre RS de professores como possível obstáculo para a inclusão efetiva de alunos com deficiência na rede regular de ensino, é a falta de preparo dos professores e, especificadamente, a falta de uma formação fundamentada nos pressupostos da educação inclusiva.

Se a inclusão escolar traz um novo paradigma de educação é imprescindível que a formação dos professores também seja direcionada nessa perspectiva. O

professor pode ter uma prática inclusiva, na medida que no seu processo de formação profissional tenha contato com as teorias e produções acadêmicas relacionadas a educação inclusiva, assim como às bases legais que garante o direito de todos, indistintamente, a escolarização em salas regulares.

É imperativo na atualidade um perfil de professor crítico, reflexivo e que seja capaz de compreender e exercitar o acolhimento à diversidade e que esteja aberto a práticas inovadoras na sala de aula. Neste sentido, é imprescindível que haja uma larga discussão acerca das práticas docentes dos professores no cotidiano da formação do alunos com deficiências, a partir de sua formação com vistas a inclusão, a fim de estabelecer uma ponte entre teoria e prática e assim diminuir o abismo entre os seus propósitos e a sua efetivação, já que sem o comprometimento do professor não há como efetivar de maneira qualitativa essa nova filosofia de se olhar a diferença.

No que diz respeito ao estilo do professor, Contreras (2002), ao tratar das dificuldades do professor para atuar numa perspectiva inclusiva, aponta o professor reflexivo como aquele que teria melhores condições de lidar

[...] com aquelas situações das quais as regras técnicas e os cálculos não são capazes de dar conta e para as quais se requerem outras capacidades humanas que têm de ser entendidas e não desprezadas (2002, p.105).

Fica evidente que sem mudança de postura, que deve ser possibilitada desde a formação inicial, não há como realizar a inclusão de maneira significativa. Portanto, é necessário que se eliminem os ranços de uma formação tradicional que tem em sua essência princípios baseados na homogeneidade na qual o professor é compelido a ver o estudante sem uma identidade, fazendo com que sua prática não atenda às demandas de cada um estudante com ou sem deficiência.

Considerando que hoje a prática docente precisa dar conta da heterogeneidade é imprescindível que o professor deixe algumas fórmulas antigas para trás, pois as mesmas não correspondem à gama de diferentes situações que ocorrem na sala de aula da escola atual.

Compreendemos que a quebra ou crise de paradigmas sempre é permeada de incertezas, inseguranças, de pensar “não saber fazer”, mas ao mesmo tempo é alavanca propulsora para a busca de novas alternativas, conhecimentos e interpretações que sustentem a realização de tais mudanças.

Portanto, uma mudança centrada na inclusão implica como aborda Mantoan (2006, p. 15), no marco de que “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais instrui e forma os alunos.”

Assim, a formação docente que se propõe capacitar o professor de uma consciência mais reflexiva sobre o processo de inclusão, deve ter como um de seus pilares a pressuposição de que a escola é um espaço no qual todos têm capacidade de aprender. Uns de maneira mais específica do que outros. Para isso é necessário que os cursos de formação de professores sofram modificações em seu currículo para que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças.. (MANTOAN, 2006, p.30).

Para Zabala (2010), a capacidade do professor aprender a refletir sobre a inclusão de alunos com deficiência depende das experiências que tem oportunidade de vivenciar em sua formação, e as instituições escolares podem oferecer um grande número de experiências, aproximando-o de relações e vínculos que irão contribuir para a definição das concepções que tem de si e das outras pessoas e desta forma multiplicar esses conhecimentos e viver no cotidiano de sua prática docente.

Segate (2010) enfatiza a necessidade de reconhecemos a importância da formação de professores com vistas à inclusão como responsáveis pela formação do indivíduo com deficiência de modo que atenda às necessidades e aos desafios impostos pelo paradigma da educação para todos. Isto é, o professor deve ser formado e/ou capacitado de maneira a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os mediante ação e reflexão teórica e prática com vistas a superação da conduta em detrimento do uso de termos esvaziados dos sentidos que cada um traz em relação a inclusão. Para além da mudança de termos está uma postura de ordem ética, segundo Oliveira (2004).

Diante do exposto, analisar como as RS dos professores foram se constituindo pode contribuir com pistas para a compreensão desse processo que não ocorre de forma isolada, isto é, as representações são fortemente afetadas pelo grupo no qual o sujeito vive e pelo qual se relaciona com o contexto sócio histórico.

Desse modo parece significativo compreender as representações desses professores egressos do IFPA, tomando como foco principal de análise sua formação docente pelo viés da inclusão, suas experiências vividas, suas pré-experiências acadêmicas, suas expectativas, e principalmente a representação daqueles que em sua prática docente possuem alunos com deficiência em sala de aula.

É importante reconhecer que os cursos de licenciatura têm um papel fundamental na constituição profissional do futuro professor, pois é nesse momento que os estudantes são expostos aos modelos de práticas docentes pré-existentes, que podem ser aprimoradas, remodeladas, apreendidas e/ou refutadas, seja por meio dos conhecimentos que são veiculados nos cursos de formação, seja por suas experiências, interações e vivências variadas.

É a partir dessa compreensão que destacamos que tanto as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva quanto as ações de grupos organizados não são suficientes para a garantia da efetivação dos direitos dos cidadãos de acesso e permanência na escola.

A formação docente se constitui como mais um fator orientador da prática inclusiva, que associada a outras dimensões da vida humana como as representações sociais, por exemplo, que são re/construídas cotidianamente a partir das experiências vivenciadas em grupo dão indícios de outras perspectivas para o futuro daqueles que, embora amparados pela legislação, ainda permanecem a mercê de um sistema educacional incapaz de incluir todos indistintamente.

A partir daí apresentamos o que para nós sintetiza muito do que vimos retratando nas quatro seções anteriores e representa uma aproximação a educação inclusiva por meio do campo empírico.



**SEÇÃO V – FORMAÇÃO DOCENTE E
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O que revela o campo
empírico**

*Há de se cuidar do broto para que
a vida nos dê flores e frutos*

Milton Nascimento

Assim, chegamos à última sessão deste trabalho destacando o que, para nós, revela os desafios desse curso em formar professores com vistas à educação inclusiva, assim como o papel que desempenha na conformação de representações sociais que têm orientado a atuação docente dos egressos do Curso de Licenciatura em Biologia desta instituição de ensino superior.

5.1 – A descrição da formação docente dos egressos do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPA

A descrição da formação docente dos egressos do curso de biologia do IFPA é demarcada por dois campos de destaque – a **teoria e a prática** – que constituem as categorias de análise a partir do segundo subitem da seção de análise, que nos ajudam a pensar os desafios do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPA para formar professores com base na educação inclusiva assim como do papel desse curso na re/definição de representações sociais sobre a inclusão de alunos com eficiência.

Os professores pesquisados descrevem que a formação na perspectiva da educação inclusiva é demarcada por atividades de natureza teórica e prática. Os egressos destacam as leituras oriundas das disciplinas Vivência na Prática Educativa, Educação Especial, Libras e as idas a campo, sobretudo, em instituições especializadas.

As mesmas disciplinas destacadas por esses profissionais são constitutivas do Projeto Político Pedagógico do Curso – PPC de Licenciatura em Biologia do IFPA. No projeto do curso essas disciplinas são identificadas como comuns a formação de professores e estão distribuídas desde o primeiro semestre até o último, iniciando com o debate sobre todas as modalidades de ensino e seguida da distribuição destas modalidades nos semestres subsequentes.

Essa organização curricular é comum a todos os cursos de Licenciatura do IFPA e o destaque para a educação inclusiva é dado no primeiro e no terceiro semestre do referido curso, como mostra o quadro 06.

Quadro 06: Organização curricular comum a todas as licenciaturas do IFPA

I Semestre	II Semestre	III Semestre	IV Semestre	V Semestre	VI Semestre
Metodologia da Pesquisa Científica I 40 h	Psicologia da Aprendiz. e Desenv. 60 h	Educação Especial 60 h	Didática 60 h	Políticas Públicas Educacionais 40 h	Cultura e Ética Profissional 40 h
Legislação e Diretrizes Educacionais 40 h	Educação para as relações Étnico raciais 40 h	Introdução a Libras 40 h	Educação de Jovens e adultos 40 h	Vivência na Prática Educativa V – Educação Indígena 80 h	Metodologia da Pesquisa Científica II 40 h
Fundamentos Históricos, filosóficos e Sociológicos da Educação 60 h	Vivência na Prática Educativa II – Educação étnico raciais 40 h	Vivência na Prática Educativa III – Ed. Especial 80 h	Vivência na Prática Educativa IV – Educação de Jovens e Adultos 80 h	—	Vivência na Prática Educativa VI – Educação profissional 80 h
Vivência na Prática Educativa I – Modalidade da Educação	—				

Fonte: Adaptação da sessão VII do PPC do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPA – Perfil de formação dos professores egressos.

Do ponto de vista teórico¹⁴, podemos afirmar que não só o curso de licenciatura em questão como também os demais que ocupam nas suas grades curriculares as mesmas disciplinas apresentam, relacionadas à inclusão, possibilidades promissoras em relação à formação dos egressos dessas licenciaturas, isso se os encaminhamentos a partir das disciplinas no contexto do processo de formação de futuros profissionais tomarem como referência o que cada uma propõe em termos de currículo oficial.

¹⁴ Entendemos que a definição do Projeto Político Pedagógico de um Curso se assenta, sobretudo, a partir de conhecimentos teóricos.

Ao pensarmos a formação dos professores e a relação dessa formação com a educação inclusiva algumas questões devem ser consideradas, como por exemplo, o modo como o curso atua na vida desses futuros professores para que redefinem suas práticas. Um dos professores pesquisados destaca essa questão.

[...] Antes eu pensava que o melhor era ignorar [os alunos com deficiência]. Eu fazia o que tinha que fazer, cumpria minha carga horária para dar conta dos conteúdos exigidos pela instituição e cobrado pelos pais. (Lucas).

De acordo com Carvalho (2004), Mantoan (2003) e Sassaky (2002) essa tem sido a prática nas escolas regulares, onde os alunos que possuem alguma deficiência são colocados aquém no processo de escolarização oferecida pelas instituições.

O que é destacado por Lucas pode ser adicionado a resultados de outras pesquisas, a exemplo do que apresenta Taveira (2008) em relação aos indícios da condição de isolamento do aluno com deficiência. Se considerarmos que as ações de ignorar, isolar são subsidiadas pelas representações sociais construídas em torno do aluno com deficiência, isso traz a tona o papel das instituições de ensino superior, que na visão de Chauí (2003) ao se referir às universidades “exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” (p.5).

As instituições são na nossa compreensão ambientes de produção e circulação de Representações Sociais, portanto, co responsáveis pela manutenção e modificação de imagens e sentidos sobre os fenômenos que nos afetam, como o caso da questão da educação inclusiva.

Dizemos que nos afetam porque tanto para os que ignoram como para os que tentam ou para os que conseguem estabelecer uma prática de educação inclusiva, as amarras subjetivas oriundas das representações sociais cristalizadas são desafios a serem quebrados não só no âmbito da particularidade de cada um como no contexto de grupo e das políticas públicas.

Não é possível tratar de teoria sem levar em consideração a prática nos processos de formação de professores, isso porque são duas dimensões

constitutivas desse processo. Contudo é importante pensar em uma definição ou definições de prática, no nosso caso de prática pedagógica, ou seja, de uma prática que se manifesta com a intenção de processos educativos, que podem ocorrer dentro ou fora de ambientes voltados para a formação das pessoas. É sobre essa questão que trataremos a seguir e que se configura como a segunda categoria de análise, constituída de duas subcategorias.

Pimenta e Lima (2005/2006) discutem a prática a partir de dois modelos, o de imitação e o técnico e apresenta uma terceira discussão da prática como ato de reflexão teórica, com a qual nos aliançamos para pensar a formação de professores. Em relação ao primeiro, afirma a referida autora que:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer „algo“ ou „ação“. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. A prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores de „artesanal“, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias (p.7).

Não seria exagero afirmar a partir dessa discussão apresentada que as práticas de inclusão, no caso dos professores egressos da Licenciatura em Biologia do IFPA, ainda se mostram artesanais, onde “O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA; LIMA 2005/2006, p.08).

Essa afirmativa está assentada nos discursos dos professores quando afirmam que a vivência da docência no período do estágio se configurou como processo de observação da atuação docente de outrem, sem nenhum espaço para intervenção, para convivência efetiva com educandos, sobretudo, com aqueles que apresentam alguma deficiência.

Em relação ao segundo modelo aponta a autora supracitada que:

O exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias. [...] No entanto, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam [os professores], uma vez que a

redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais. Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao „prático”, o qual não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas. Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Tanto é que frequentemente os alunos afirmam que na minha prática a teoria é outra. (p.8-9)

Essa segunda questão nos permite pensar que a formação do professor a partir de uma perspectiva inclusiva pressupõe vencer a dicotomia teoria e prática; e entre reflexão e técnica, isso porque se reconhecemos que “a profissão docente é uma *prática social*, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino” (p.11), o que nos leva na direção da compreensão de que:

[...] os estágios dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas (p.12).

Conhecer as práticas institucionais e as ações nelas praticadas implica em certo nível de estreitamento com estes contextos em primeira instância a partir da introdução dos futuros professores na ambiência que o “acolherá” futuramente para o exercício da profissão. Exercício este que se materializa por meio da prática pedagógica, próprias destes contextos.

Moreira (2004 *apud* Machado 2005, p.127) afirma que para os comportamentalistas “a prática pedagógica é concebida como a atividade exclusivamente observável e que gere uma atividade concreta, cujos resultados possam ser registrados, comprovados”. Já os cognitivistas “entendem a prática pedagógica como a atividade que desenvolva o raciocínio do educando e que o leve a resolver problemas”. Por fim, os humanistas “validam todo o processo de ensino-aprendizagem, priorizando as relações humanas”.

Parece-nos que as três tendências, ora apresentadas, ao invés de excludentes entre si apresentam possibilidade de interação para pensar práticas pedagógicas capazes de atender integralmente um indivíduo em seu processo de formação. Tanto a necessidade de registrar e comprovar resultados quanto do raciocínio e resolução de problemas ou ainda das relações humanas no processo de aprendizagem são partes de um todo que constitui cada aluno e, portanto, devem ser tomadas como referências para pensarmos a prática pedagógica inclusiva no contexto da escola.

A reunião dessas perspectivas filosóficas aponta para possibilidades de desenvolvimento dos níveis de aprendizagem de forma integrada, por meio de práticas refletidas que levam em consideração as intencionalidades geradas no interior das escolas ou trazidos de fora, sobretudo, pelos mecanismos oficiais do Estado.

Estrela *et al.* (2002) afirmam que a prática pedagógica deve:

- ✓ [...] centrar-se na análise de situações reais do exercício profissional;
- ✓ [...] orientar-se quer para o desenvolvimento da competência técnica quer para o desenvolvimento das competências científicas, éticas, sociais e pessoais;
- ✓ [...] contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age;
- ✓ [...] focar não apenas a sala de aula, mas toda a atividade do professor, pelo que deve dar-se atenção à variedade de contextos em que aquela pode desenvolver-se;
- ✓ [...] privilegiar o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, diálogo e de troca;
- ✓ [...] privilegiar espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico como resultado da interação entre os saberes já adquiridos e o questionamento, provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados.

A partir desses indicativos é possível visualizar por meio dos discursos dos professores o papel das instituições no que tange à relação entre teoria e prática ao afirmarem que:

Algumas disciplinas como Educação Especial, Vivência na prática educativa foram de extrema importância, pois nos possibilitaram adquirir um conhecimento teórico. [...] Essas disciplinas nos ajudaram a conhecer esse público [aluno com deficiência] e aprender como agir com eles. Tirar uma espécie de medo que geralmente o professor tem quando recebe alunos com deficiência em sua sala de aula (Davi).

[...] Quando a gente sai da sala de aula da nossa sala de formação e vai pra sala de aula dar aula, como professor, a gente se pega numa outra

realidade [...]. A gente acaba vendo alguns textos que a gente lia em sala de aula e discutíamos, acontecendo na realidade. (Mateus).

As práticas de campo tiveram o papel de mostrar a realidade cotidiana na aplicação do conhecimento adquirido nas disciplinas que foram ministradas. (Daniel).

Considerando essa relação teoria e prática, tanto Nóvoa (1997) quanto Melo (2007) nos ajudam a pensar que o exercício de olhar a realidade e de nela agir deve ser assumido a partir de um posicionamento crítico-reflexivo, em que o professor seja capaz de pensar não só modos de lidar com os problemas oriundos da cotidianidade da sala de aula, mas também a relação dessa cotidianidade com o contexto social mais amplo.

Quando um dos professores pesquisados destaca algumas lacunas relacionadas a formação recebida no IFPA com vistas a educação inclusiva, isso nos leva a pensar questões de organização do curso e a materialização de seu currículo e a relação disto com a realidade. Diz ele:

Minha turma teve a oportunidade de apenas conhecer algumas instituições de ensino especializado, fizemos algumas observações sobre o que foi ouvido e visto por nós. Verificamos algumas instalações, mas não tivemos a oportunidade de atuar na prática, o que seria ideal para nossa formação. Por isso que reafirmo que tive um direcionamento de que essa realidade existia, mas não tive a oportunidade de sentir isso direto com esses alunos. (Daniel).

Embora a prática seja constitutiva da categoria construída com vista ao segundo objetivo desta pesquisa, esta prática assume maior carga de observação da realidade do que mesmo atuação nesta realidade. Podemos dizer, então, que a prática vivenciada no Curso de Licenciatura em Biologia do IFPA se afasta da possibilidade de “[...] formar profissionais qualificados [...] para posicionar-se de maneira crítica, criativa, responsável, construtiva e autônoma no processo escolar e social. (PPC de Licenciatura em Biologia do IFPA, 2012, p.9), e a partir daí possibilitarem processos inclusivos.

Essa situação pode ser explicada a partir de vários fatores, dentre esses destacamos, por exemplo, as dificuldades de acesso dos estagiários nos espaços escolares que possuem crianças matriculadas em turmas regulares, em função do número de estagiários oriundos de diversos espaços e instituição de formação superior de professores; das próprias condições estruturais nas quais esses

estagiários são submetidos nesses espaços escolares; das dificuldades de regência de classe, embora seja esperado que no período de estágio esses futuros professores vivenciem não só a observação, ou em alguns casos a visitação, mas, acima de tudo, o exercício da prática teoricamente embasado.

Dizemos isso pelo fato de reconhecermos que tanto o ato crítico, quanto criativo, ladeados pelas atitudes de responsabilidade e autonomia não podem ser pensados somente a partir da experimentação do campo teórico que configura uma disciplina ou uma matriz curricular de um curso ou da observação da realidade. É necessário fazer do chão da escola um contexto de desenvolvimento das competências docentes dos futuros professores, assim como daqueles que ali atuam.

Os professores destacam que a “falta de cumplicidade dentro da escola” (Ester); os processos “solitários de ensino-aprendizagem dos professores” (Davi); a “falta de apoio da coordenação da escola e dos próprios professores” (Daniel); “a ausência de trabalhos em parceria” (Rute); a “falta de conhecimento e preparo do professor (Mateus); “falta de preparo técnico dos professores, do corpo técnico-pedagógico, da escola, da sociedade” (Maria) são desafios a serem vencidos e aponta a necessidade de **Ações Coletivas** de professores e alunos, corpo técnico-pedagógico, família, poder público. Segundo eles, essas ações coletivas devem se constituir como ponto de partida para garantir a inclusão escolar de pessoas com deficiências.

Todos nós somos responsáveis. Cada um com a sua responsabilidade que precisam dar conta. É um trabalho coletivo. (Maria).

Na nossa compreensão a idéia de ações coletivas passa inevitavelmente, pelo debate da participação não só dos indivíduos que estão mais diretamente atuantes na escola, mas também das famílias, que para Demo (1999) e Luck (1998) são fundamentais para a construção de uma escola democrática, autônoma e cidadã. Gadotti (1994, p. 49), por sua vez, ressalta que “A participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania. A educação para a cidadania dá-se na participação, no processo de tomada de decisão”.

São essas decisões que proporcionam ações coletivas dos sujeitos sociais. Não acreditamos em processos de inclusão escolar de pessoas com deficiência sem que a sociedade como um todo esteja comprometida com esse processo.

Com a categoria Prática Docente as metodologias ganham destaque em relação aos processos de inclusão escolar. De acordo com os professores, a prática docente inclusiva passa pela adoção de tecnologias direcionadas, acessíveis, alternativas, diferenciadas e facilitadoras. Dizem alguns deles que:

As metodologias devem levar em consideração a diversidade encontrada em sala de aula que possam ser utilizadas com alunos com ou sem deficiência (Marta).

As estratégias metodológicas devem oportunizar aulas mais agradáveis, capaz de facilitar a aprendizagem dos assuntos abordados, de modo a permitir que os alunos com deficiência tenham as mesmas oportunidades, o mesmo acesso (Davi).

Incluir é quando o professor se preocupa em elaborar suas aulas utilizando metodologias que facilitem a aprendizagem de quem de alguma maneira tem dificuldade de aprender (Ester).

A inclusão passa pelo uso de metodologias que despertem a curiosidade dos alunos e que proporcionem aprendizagem a todos (João).

[...] vejo professores por ai dando aula sem condições nenhuma, e por ele investir em metodologia e ter bom papo pra estimular os alunos, eles gostam de ir pra escola. Mais vejo também escolas que tem uma estrutura fascinante, mais os alunos não tem o menor interesse porque as aulas continuam sendo as de sempre, sem motivação nenhuma. (João).

Embora não exista a disposição das pessoas um acervo de metodologias a serem utilizadas na escola, sobretudo, em relação aos alunos com deficiência, os professores apontam uma questão fundamental para o processo de inclusão em relação a essas metodologias. Para eles é na formação que temos a possibilidade de nos municiarmos para pensar estratégias metodológicas que atendam às especificidades não só de alunos com deficiência, mas também de outros que apresentam dificuldade de aprendizagem.

Nóvoa (1997) não concebe a formação como acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas dos processos de reflexão crítica sobre a prática. Daí a necessidade de mais uma vez trazermos para o centro desse debate o papel das disciplinas pedagógicas que se fundamentam do ponto de vista curricular na

relação entre teoria e prática, ou mais que isso da *práxis*, e que oportunizam aos os futuros professores esse exercício de reflexão.

Podemos afirmar que em relação ao debate das categorias referentes Teoria e prática não estão desvinculadas e não oferecem isoladamente subsídios para que as futuras gerações de professores sejam capazes de atuar satisfatoriamente para atender os alunos que possuem alguma deficiência e, como afirma Sasaki (1997, 2002) possuem necessidades especiais.

Se assumirmos a compreensão de que ainda há muito a se fazer em relação a educação inclusiva, como afirma Chatt (2010), Correia (1999), Mantoan (2003), logo esses desafios devem também expressar as condições e necessidades de formação de professores para atuarem em uma sociedade que, como a nossa, caminha a passos lentos na direção da igualdade de direitos, do respeito a diferença, da valorização da diversidade.

A nosso ver estes desafios estão diretamente correlacionados as construções subjetivas dos professores sobre o sujeito com deficiência assim como da educação inclusiva, ou seja, da mesma forma como as representações que esses profissionais constroem em torno da sua formação definem seus modos de agir na escola, também define seu modo de agir em relação aos alunos com deficiência.

Por esse motivo é que podemos dizer que as instituições que formam professores, e especificamente no nosso caso, do IFPA por meio de seu curso de Licenciatura em Biologia funciona como uma “fábrica” de representações sociais, porque ali se produzem e circulam saberes, se comunica modos de ver o mundo e as pessoas e, por conseguinte, se definem condutas.

Entendemos que teoria e prática são partes de uma mesma face que devem guiar as perspectivas de formação oferecidas por uma instituição de Ensino Superior. Vislumbramos uma teoria/prática assentada em princípios como democratização da educação e inclusão social pautada na diversidade e na diferença a partir das quais as instituições possam atuar com vistas à superação das assimetrias produzidas pelas diferenciações, sejam elas aquelas de ordem do

gênero, geracional, de raça, de orientação sexual, de condição social ou, mais particularmente, das deficiências que acometem pessoas.

5.2 – A organização das objetivações e ancoragens das RS dos professores

Afirmam Prado e Azevedo (2011) baseadas em Serge Moscovici que “As representações sociais são parte da realidade (vista como grupal), ou seja, funcionam coletivamente (por meio de interações e comportamentos).

Mediadas pelo que Moscovici chama de “flutuação de sistemas unificadores” que são as ciências, as religiões e as ideologias sociais é possível estabelecer o encontro entre velhas e novas representações, isso porque “existe uma necessidade contínua de re-constituir o „senso comum” ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar” (MOSCOVICI, 2009 p. 48).

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é um construto teórico-filosófico que possibilita analisarmos concepções e práticas sociais defendidas e fundamentadas teoricamente. Conforme Alves-Mazzotti (2008), esse *constructo* teórico-filosófico nos ajuda “investigar como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar acontecimentos da realidade cotidiana” (p.20-21). Portanto, nos ajudam a problematizar as representações sociais partilhadas (MOSCOVICI, 2009, p.37) a partir do universo consensual e do universo reificado.

[...] no universo consensual a sociedade é uma criação visível, contínua, com sentido e finalidade, agindo e reagindo sob a perspectiva humana. Isso pressupõe um grupo de pessoas livres e cada indivíduo tem voz nesse grupo, não existindo assim competências exclusivas. Existe no mundo consensual uma cumplicidade e, nos locais públicos, são comunicadas e construídas suas próprias leis. Ao contrário, no universo reificado, a sociedade é vista como um sistema de entidades, engessado, desprovido de identidade e as pessoas não são vistas como um grupo, mas isoladamente. Nesse sentido, as representações sociais são um meio para entendermos o universo consensual dando voz a ela e explicando acontecimentos. Já as ciências são um meio para entendermos o universo reificado onde as reações são vistas fora da consciência e a adequação intelectual é almejada junto às evidências empíricas (MOSCOVICI 2009, *apud* PRADO E AZEVEDO (2011).

Diante dessas colocações apontamos então que as representações sociais se ancoram e se objetivam, ou seja, são denominadas, classificadas e constituídas de

sentidos a partir desses dois universos com quais indivíduos e grupos interagem continuamente. Se partirmos do pressuposto de que existe uma influência do campo científico que se destina a pesquisa sobre a educação inclusiva, por exemplo, da mesma forma existe uma força ideológica agindo e definindo “conhecimento prático, [como] uma forma comprometida e negociada para interpretar a realidade” (SPINK, 1993), por meio de “significados que os sujeitos individuais ou coletivos atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material” (JODELET, 2009, p.697).

As produções acadêmico - científicas assim como os direitos garantidos em termos de Brasil ou até mesmo em uma perspectiva internacional tem sido colocadas mais intensamente nas agendas das sociedades desde o fim do século XX e mantidas no século XXI. Contudo, os processos de inclusão não têm sido concretizados dentro das projeções pensadas desde que esse movimento iniciou. Uma resposta que consideramos coerente é de que o conhecimento científico, embora muito importante, não é suficiente para lidar com essas questões.

O amalgamo ideológico tem se mostrado fortemente tendente a gerenciar ações de manutenção (coletivamente) e/ou mudança (individualmente) das condutas em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência e tem minimizado as ações que poderiam surgir a partir do que tem sido produzido enquanto conhecimento no universo reificado, ou seja, a partir da ciência.

No caso dos professores pesquisados as representações sociais sobre a formação docente para a educação inclusiva se ancoram na ideia de apreensão de conhecimento, por meio do qual é possível se desenvolver práticas docentes inclusivas, como afirmam alguns professores:

Eu vejo que a maior dificuldade é a falta de conhecimento e entendimento dos professores com a relação à deficiência. [...] É preciso investir na formação em serviço dos educadores na perspectiva da inclusão escolar. (Ana).

A formação inicial forneceu uma gama de conhecimentos teóricos que deu direcionamento de conhecer as diversas deficiências. Esses conhecimentos me ajudaram a saber como tratar as pessoas com necessidades especiais e passei a me preocupar com a aula que eu iria ministrar para que eles também tivessem acesso. [...] A capacitação profissional e continuada é fundamental nesse processo (Lucas).

Falta de conhecimento das pessoas como um todo assim como a falta de tempo para capacitação provoca a exclusão, a gente precisa ter formação, conhecer novas teorias para saber como lidar com a inclusão escolar. Não podemos aprender tudo na graduação. Precisamos de formação continuada. (Ester).

Eu penso que esse conhecimento teórico nos ajuda a conhecer esse público e aprender como agir com eles, tirar uma espécie de medo que, geralmente, o professor tem quando recebe alunos com deficiência em sala de aula. (Davi).

Nessa perspectiva as Instituições de Ensino Superior assumem um papel fundamental; diríamos um papel social, nas palavras de Chauí (2003), de consolidar a produção e propagação de conhecimento por meio de uma relação dialética entre teoria e prática, de uma *práxis*, capazes de abalar as estruturas representacionais que orientam ações excludentes e marginalizadoras.

Contudo, de acordo com alguns discursos docentes, a atuação dessas instituições tem produzido um efeito contrário em função da minimização da prática. É consensuado no grupo pesquisado que existe uma aproximação entre os futuros professores e o universo reificado produzido sobre educação inclusiva, da mesma forma como também de que essa aproximação se fixa nesse universo e em algumas experiências de visitação e observação de realidades institucionais nas quais são atendidos alunos com deficiência, na sua maioria instituições especializadas, que diferem significativamente dos espaços escolares em relação a condições de recepção e atendimento desse público.

É importante frisar que entre os professores ganha destaque além da formação inicial a questão da formação em serviço, capacitação profissional e continuada. Essas são questões que não podemos deixar de refletir, haja vista que a formação inicial não pode ser assumida como ponto inicial e final de um profissional. Existem saberes que são construídos no processo de exercício da profissão. (TARDIF, 2002; TARDIF e LESSAD, 2011).

Nesse processo teoria e prática são elementos constitutivos da *práxis* pedagógica do professor. Todavia, a minimização da prática, ou mais, de uma teoria reflexiva no ambiente natural das práticas escolares é destaque em algumas unidades de sentidos.

Na minha graduação, minha turma teve a oportunidade de **conhecer** algumas instituições de ensino especializado, fizemos algumas **observações e registros em forma de relatório** sobre o que ouvimos e vimos; visitamos algumas instalações, mas não tivemos a oportunidade de atuar na prática com eles no dia a dia, o que seria ideal para nossa formação. Por isso reafirmo que tive um direcionamento de que essa realidade existia, mas não tive a oportunidade de sentir isso diretamente com esses alunos. (Daniel).

Deveríamos ter uma melhor formação com relação à inclusão, que fosse além de só **observar** os alunos com deficiência e o trabalho dos professores quando visitamos as unidades educacionais especializadas. Era lá junto com eles que eu acho que poderíamos mudar nossas opiniões. Depois que eu fui dar aula eu fiquei meio perdido porque realmente não sabia como agir embora tivesse observado. Aquela questão do medo que falei anteriormente estava ali comigo. (Marta).

A disciplina vivência na Prática Educativa me fez **observar** novas tendências de um professor em sala de aula. (Ester).

Diante das falas dos professores, verificamos que a formação pela via da observação é uma força que ainda opera no dia a dia do processo educativo dos professores. Se levarmos em consideração as etapas de um professor para formar um professor, é possível afirmar que a observação faz parte desse processo, contudo, não se esgota nele. A professora Marta endossa nossa argumentação quando ressalta a necessidade de o momento de estada nesses ambientes deveriam “ir além de observar”.

A formação de professores prevista nas Diretrizes Curriculares por meio do Parecer CNE/CP 9/2001 e a Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de Fevereiro de 2002 é condição indispensável no processo de inclusão escolar que passa inevitavelmente de acordo com Sasaki (1997) pelo estar junto, pela vivência e atitude de respeito aos outros.

Nesse sentido, é possível depreender das questões apresentadas até aqui que um processo formativo incapaz de promover o encontro entre as diferenças, também será incapaz de promover a inclusão, já que não acreditamos em redefinições de práticas oriundas da redefinição de representações sociais até então marcadamente excludentes e segregadoras.

Dizemos mais, que as referências para pensarmos a educação inclusiva se constituem a partir de lugares produtores de imagens e sentidos que se constituem em contextos variados. Na escola, na universidade e fora delas. Naquilo que assumimos como base para pensar o que fazemos na escola, o que nos atravessa do ponto de vista psicossocial, como descreve uma das professoras:

Eu entendo que eu contribuo na formação de meus alunos e irei repassar aquilo que na verdade eu sou e que eu acredito; minhas ideologias, minhas crenças e que, de certa forma, eu acabo fazendo com que meu aluno internalize essas concepções. Sabemos que o professor exerce um papel político que de certa forma influencia o educando. Temos grandes responsabilidades como profissional. (João).

Os professores pesquisados dão pistas da assimilação de um universo consensual assentado na perspectiva da Educação para todos e da Educação para a Diferença. São consensualidades que na nossa compreensão se define muito mais pelas marcas ideológicas de uma sociedade caracterizada pelas lutas de classe na qual ganha destaque aquelas voltadas para a inclusão social, da qual a inclusão escolar faz parte e a Declaração de Salamanca (1994) tão veementemente defende como princípio.

É preciso pensar em uma prática cuja ação é de dar oportunidade e igualdade de direitos a todos (Ana).

Eu penso que todos têm direitos iguais e eu me esforço muito pra que isso aconteça em minha sala de aula e na escola (Davi).

O grande desafio é ensinar hoje para um público tão diversificado, mais não especificamente porque tem uma necessidade específica. O desafio também é mudar a mentalidade medíocre das pessoas com relação às pessoas com deficiência. Todos precisam entender que a escola não foi feita para alguns. Todo brasileiro tem direito a ela. (João).

[...] eles acham que simplesmente você acabando com os desníveis na faculdade, colocando uma rampinha, um banheiro mais largo, eles acham que isso resolve a questão da acessibilidade, mais eu penso que a acessibilidade vai muito além da questão de acessar o espaço físico, mais se o aluno vem pra cá pra estudar, o principal que ele tem que acessar é o conhecimento e a escola tem que já estar preparada para proporcionar isso a eles. (Maria).

A minha formação me fez pensar que a escola tem a finalidade de oferecer educação para todos os alunos, seja ele deficiente ou não. De transformar a sociedade, fazer com que as coisas sejam mais justas. (Rute).

Para além da defesa de uma educação para todos defendida pelos professores, é destacada por João a mediocridade na qual somos mergulhadas em relação a lidar com as diferenças e diversidade na escola.

Dentro do que Ana, Davi, João, Maria e Rute trazem em termos de unidades de sentido em relação à Educação Inclusiva, nos interessa frisar pela via dos discursos desses professores que a Educação inclusiva deve ser pensada concomitantemente com a defesa de um projeto de sociedade conformada pela diversidade e pela diferença. Incluir pessoas com deficiências implica em mudar nosso modo de ver o mundo, a vida, o outro e os modelos de relações que geramos entre nós e os outros e entre os grupos.

As categorias **Educação para Todos** e **Educação para a Diferença** reforçam nossa ideia de que muito mais o amalgamo ideológico produzido em ambientes externos as Instituições de Ensino Superior tem orientado as ações docentes e, por consequência, suas representações sociais sobre a formação docente para a educação inclusiva; isso porque objetivamente esses espaços não têm conseguido promover condições para que os debates teóricos se constituam também como reflexões da prática que se vive tal como se apresenta em nossa cotidianidade.

As objetivações e ancoragens, ou seja, as imagens e os sentidos construídos a partir das vivências e das representações apontam para um saber oriundo do universo reificado, no qual a academia funciona muito mais como propagadora de teorias do que da problematização de questões práticas a partir da própria prática. Diríamos da problematização das questões de inclusão escolar a partir da vivência da inclusão escolar por meio de seus Cursos e Formação de Professores.

Esses processos, de acordo com Nascimento (2014), se dão diretamente pela dinâmica que se estabelece na cotidianidade dos sujeitos, pela via dos processos interativos, portanto de grupo banhados pela cultura e realidade produzidas socialmente.

Assim, as lógicas de pensamento prático dos professores representam também as dinâmicas que se estabelecem entre subjetividade/objetividade do grupo estudado.

5.3 – As implicações das Representações Sociais dos professores na sua atuação docente

Compreendemos as Representações Sociais constitutivas de um conteúdo mental estruturado – isto é, “cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social” (WAGNER, 1998, p.4).

Madeira reforça essa compreensão quando afirma que “considera-se representação social como o sentido atribuído a um dado objeto pelo sujeito a partir

das informações que continuamente lhe vêm de sua prática, de suas relações” (MADEIRA, 1998, p. 49).

Agregado a essas duas primeiras intenções de conceituação soma-se as contribuições de Guareschi (1996, p.18) quando afirma que a Representação Social:

1) É um conceito dinâmico e explicativo tanto da realidade social, como física e cultural possui uma dimensão histórica e transformadora; 2) reúnem aspectos culturais, cognitivo e valorativo, isto é, ideológicos; 3) estão presentes nos meios e nas mentes, isto é, se constitui numa realidade presente nos objetos e nos sujeitos; é um conceito relacional, e por isso mesmo social. (GUARESCHI, 1996, p. 18). (grifos nossos).

É importante destacar ainda que a representação social:

De um lado [...] é concebida como processo social que envolve comunicação e discurso ao longo dos quais significados e objetos sociais são construídos e elaborados. Por outro lado [...] as representações sociais são operacionalizadas como atributos individuais – como estruturas individuais de conhecimento, símbolos e afetos distribuídos entre as pessoas em grupo ou sociedades (WAGNER, 1995, p.149).

Podemos dizer que é nesse processo de elaboração social e de operacionalização individual que as implicações das representações sociais podem ser evidenciadas, já que é a partir desse constructo que as condutas, atitudes se revelam na cotidianidade, orientada e justificada por essas elaborações psicossociais.

Antes adentrarmos na análise das implicações das representações sociais dos professores egressos do IFPA sobre sua formação para a educação inclusiva é importante destacarmos alguns debates no campo da Teoria das Representações Sociais que contribuem para pensarmos a questão das implicações atreladas a função que as representações sociais ocupam na vida dos sujeitos. Esse debate é importante porque nos possibilita maior compreensão acerca da funcionalidade das RS na vida diária do ser humano a partir dos grupos de pertença aos quais está vinculado.

Moscovici (2004, p. 34) destaca que as representações apresentam duas funções, são elas: a de convencionalizar os objetos, pessoas e acontecimentos e de prescrever por meio de uma “estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado”.

Abric (1998) pormenoriza os dizeres do autor supracitado e afirma que as RS apresentam quatro funções: função de saber, função identitária, função de orientação e função justificadora.

Por meio da função de saber as RS permitem compreender e explicar a realidade, ou seja, cria as condições para que os atores sociais apreendam conhecimentos para compor um acervo próprio, que potencializa a comunicação social.

A partir da função identitária, não só se define os grupos de pertença, como também a imagem positiva dos mesmos.

Pela função de orientação as representações guiam os comportamentos e as condutas dos indivíduos, ou seja, elas funcionam como um guia para a ação. (ABRIC, 1998; MOSCOVICI, 1978; JODELET, 1986).

Por meio da função justificadora é possível justificar as tomadas de decisão, posição e dos comportamentos por parte dos sujeitos, assim como o abandono, a manutenção ou reforço dos comportamentos de diferenciação social assumidos pelos grupos sociais ou pelos indivíduos.

Dentre as quatro funções nos interessa evidenciar mais fortemente as duas últimas porque conjuntamente explicam as implicações das Representações Sociais de determinados grupos em relação a determinados fenômenos sociais, ou seja, ela determina o modo de agir do sujeito em relação a situações vivenciadas na sua cotidianidade. Poderíamos dar como exemplo o fato de alguém construir a representação social de que um ser humano com alguma deficiência não aprende. A partir dessa representação o indivíduo pode tomar isso como justificativa para não agir no sentimento de criar condições para que esse ser humano com deficiência aprenda e se desenvolva.

A partir das unidades de sentidos constitutivas do corpus de análise foi possível identificar as implicações das RS dos professores pesquisados a partir de dois movimentos atitudinais: o da **crença** pela inclusão escolar de alunos com deficiência e o da **descrença** pela exclusão escolar de alunos com deficiência.

Em relação ao primeiro movimento atitudinal, os professores conclamam que a inclusão de alunos com deficiência tem sua efetivação a partir da atuação de profissionais sensíveis, ativos, criativos, afetivos e comprometidos.

No que tange ao segundo movimento atitudinal para a inclusão de alunos com deficiência os professores passam da conclamação para a constatação de que o processo de inclusão que tem se materializado na escola é fruto de um protagonismo individual do próprio professor. Esse ponto é reforçado desde a segunda subseção que destaca a relação direta entre a prática pedagógica do professor e as ações coletivas com vistas a inclusão escolar de alunos com deficiência.

A crença de que a inclusão escolar de alunos com deficiência está diretamente relacionada a um perfil atitudinal pode ser identificada em consensualidades entre o grupo pesquisado, em relação a sensibilidade e afetividade, por exemplo, como veremos a seguir:

[...] o que é que eu tento fazer, eu tento me aproximar, conversar, saber o que está acontecendo porque às vezes o aluno se sente constrangido em chegar com o professor e dizer que tem algum problema. Então eu tento me aproximar e tentar dar o máximo de atenção pra ele. (Maria).

[...] todos possuem um potencial incrível para aprender algo, basta apenas ter a sensibilidade de perceber quais são essas potencialidades para desenvolvê-las. (Daniel).

Meu sentimento de professora é de companheirismo, cumplicidade, união. Tenho uma aproximação muito grande com meus alunos e essa afetividade, essa relação faz com que eles gostem de mim, da minha aula, do assunto abordado e assim eles se sentem seguros e eu feliz. (João).

A afetividade precisa ser trabalhada nessa relação. Isso é importante no processo de formação e na aquisição da aprendizagem. (Marta).

Dentro do que se mostra nas unidades de sentido, a afetividade é um diálogo se constituem como componentes que potencializam o processo formativo e, por consequência, a inclusão dos alunos com deficiência. Pelo afeto e pelo diálogo somos capazes, não só, de nos aproximarmos do outro, de nos ocuparmos da condição de educando, mas também da sua condição de ser humano.

Afetividade para Arribas e Cols. (2006, p.45-46) significa estar afetado. Desse modo:

A afetividade refere-se, portanto, ao fato de que em todas as situações vitais conscientes o ser humano tem o testemunho de sua própria vivência

interna com respeito à ressonância e ao grau em que esta situação influi sobre ele, que o afeta. (ARRIBA, 2006, p.45-46).

Aquilo que construímos no interior da escola é diretamente afetado tanto pela dimensão psíquica, quanto pela dimensão social. Assim, se nossa dimensão psicossocial é condição de estar no mundo, logo podemos presumir que estar no mundo também é estar culturalmente imbricado em um tempo e contexto que também nos afeta. Davis e Oliveira (1994, p.83-84) ressaltam que:

Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variáveis. A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações e pelas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como uma energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. E mais: ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade.

A afetividade e a sensibilidade andam juntas. Ser sensível significa, antes de tudo, ser afetivo, ou vice versa. Podemos dizer então que “A prática educativa [...] é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (FREIRE, 1996: 161).

No processo da atuação docente, na perspectiva da educação inclusiva, ser ativo e criativo são outras duas forças atitudinais requeridos pelos professores, visíveis no corpus de análise. Dizem eles:

Descobri que esse aluno especial gostava de dançar e era muito bom nisso, organizei intervalos com danças e graças a Deus tudo começou a melhorar. (Daniel).

Para superá-las, transformei práticas de biologia em objetos, por exemplo. Trabalho com modelos tridimensionais e outras formas criativas para incluir esses alunos e fazê-los aprender os conteúdos ensinados do mesmo jeito que os outros alunos [...]. (Lucas).

Precisamos ser criativos, aliás, temos obrigação de sermos criativos em nossas aulas. (Mateus).

Apesar das dificuldades eu não vou me entregar. Não! A gente tem sempre que tá criando alternativas de forma a tá revertendo essas situações complicadas e com sabedoria ser criativo para facilitar a aprendizagem do aluno (Davi).

Procuro outras práticas de ensino de forma a tentar incluir esse público. (Ester).

A partir do é destacado é evidente que ao professor é demandado uma posição de busca, de procura de produção de instrumental pedagógico que contribua no desempenho da sua função. Esses destaques nos levam a pensar que associada a formação docente, seja ela inicial ou continuada, está também uma atitude de responsabilidade de cada professor com a sua função, capaz de contribuir com a concretude do que é instituído em relação a educação inclusiva.

Para Freire (1996, p.124), “a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se a cada vez através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica”. Ser ativo implica em se ocupar do outro, de fazer-se residir no outro, permitir-se a aproximação.

Ainda de acordo com o referido autor “O professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os alunos a serem curiosos e críticos [...] e criativos”. (2007, p.19).

Assim, ser ativo e criativo, afetivo e sensível mostra-se como condição atitudinal que se somam ao comprometimento, também eleita pelos professores, sujeitos desta pesquisa, como força potencializadora da inclusão escolar de alunos com deficiência. Em relação à essa última, eles assim se referem:

Dou minha aula. Eu estudo, pesquiso, preparo minha aula com carinho; vejo a melhor forma de passar os assuntos de forma dinâmica, criativa. (Lucas).

Eu fazia tudo para dar assistência a ele no que ele precisasse, repetia os assuntos quando ele solicitava, eu o estimulava, motivava [...]. (Ana).

Devemos incluir esse aluno especial em todas as atividades de modo a explorar seu potencial, sabendo que ele é diferente, tem seu tempo, suas limitações, é especial. (Mateus).

Precisamos trabalhar com responsabilidade e compromisso sim; mais precisamos no mínimo de melhores condições para que isso se efetive. (Maria).

Eu dou aula onde quer que seja, usando o recurso que tiver disponível pra mim. Não fico me lamentando por isso não. [...] Tem condições boas e condições ruins [...]. Temos que trabalhar com o recurso que temos. Isso é compromisso com o nosso trabalho. Precisamos ser criativos. (Marta).

Pela responsabilidade acreditamos ser possível vencer questões referentes ao exercício da profissão, seja a professor ou de outras categorias profissionais. Acreditamos que, embora possam existir inúmeros desafios para concretizar a

educação inclusiva, não podemos nos acovardar em relação a algumas questões que são da nossa responsabilidade, da mesma forma como não podemos deixar de cobrar também, a quem de direito, aquilo que lhe cabe. Em outras palavras, por um lado devemos lutar em prol de formação inicial e continuada, por infra-estrutura, por adaptação e construção de espaços, por melhores salários e turmas menos lotadas, e por outro lado, a gente vai desenvolvendo o que é necessário para que os alunos, independentemente da suas características e necessidades possam aprender e desenvolver-se do ponto de vista cognitivo, psíquico, afetivo, etc.

Freire (1996) se referindo aos saberes necessários à prática educativa afirma que o professor ou a professora deve estar comprometido com os resultados de sua ação pedagógica, visando à melhoria da qualidade de vida do aluno.

Em relação à inclusão escolar ressaltam Aucoutier e Lapiere (1986) que é por meio de uma relação espontânea, autêntica e de comprometimento que o professor na relação com o aluno com deficiência terá condições de compreender aquilo que o educando vive. Pensamos que entender o que o educando vive significa ter condições de pensar ações pedagógicas capazes de atender as demandas desse indivíduo. Assim, nos parece que o comprometimento agregado às outras atitudes mencionadas anteriormente fortalecem a crença dos professores em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência.

Além da crença nessas forças atitudinais, em termos do que se espera do professor, o grupo de participantes desta pesquisa destaca para além das implicações dessas atitudes, o protagonismo individual do professor no processo de inclusão de alunos com deficiência. Um protagonismo forçosamente imposto. Em relação a esse protagonismo, dizem eles:

[...] essa aluna, por exemplo, que sofre com ataques epiléticos, a coordenação já sabia desse problema da aluna e eu acabei sendo surpreendido num momento desses dela, isso é falta de respeito no mínimo com a gente, não fomos preparados para saber atender alunos assim. É o professor sozinho com um monte de cabeças ali e agente tem que saber tudo. Onde está o trabalho em equipe da escola? É cada um por si. (Maria).

[...] eu sempre acreditei no potencial dos meus alunos e isso fez uma grande diferença para os resultados positivos que conquistei junto com eles, mais já pensou se todos os responsáveis pela educação desses alunos fizessem um trabalho de parceria comigo, como seria muito melhor os resultados?. (Daniel).

A escola joga os alunos sabe lá de que maneira nas turmas, e nem se preocupa com o professor, com o trabalho dele, com seu desempenho diante dessa diversidade que enfrenta em sua sala de aula. A escola só se preocupa com a função social de matricular e matricular. O resto é o professor que tem que dar conta. Geralmente o professor tem que se “virar” sozinho com a turma (Rute).

A atuação solitária do professor é para nós um dos grandes problemas a ser enfrentados. A professora Rute destaca o modo como a escola tem se comportado em relação a matrícula de alunos e as condições de trabalho do professor, denotando essa solidão diária em relação ao que o professor desenvolve ou não em termos de educação.

Defendemos a ideia de que o protagonismo do professor é fundamental para que a escola consiga ser competente, não só em relação à inclusão de alunos com deficiência, mas também no que diz respeito a sua função social. Porém, esse protagonismo não pode ser exercitado fora do coletivo, do grupo, ou seja, da escola como um todo e das demais estruturas institucionais com as quais a escola deve dialogar, como as secretarias de educação, por exemplo.

Essas unidades de sentido reforçam o que para alguns estudos mostram como uma contradição em relação a essa falta de articulação entre todos que coletivamente deveriam atuar com vistas à educação inclusiva. Diz Melo (2007) que não é possível pensar em educação inclusiva sem agregar a subjetiva de cada indivíduo envolvido nesse processo, assim como o modelo político que orienta a organização não só da educação como um todo, mas particularmente da educação inclusiva.

Infelizmente, muito do que se tem pensado em termos de educação inclusiva, como por exemplo, a formação do professor (MESQUITA, 2007) passa distante de princípios já estabelecidos na legislação brasileira, que determina a ação articulada entre Estado e sociedade, ou seja, um trabalho conjunto a fim de garantir o direito de todo brasileiro a escolarização. Os professores reforçam a ideia do protagonismo individual quando apontam a necessidade dos trabalhos em parceria.

Isso é uma cadeia, um ciclo, não depende só do professor, depende de todos. (Ana).

O problema é que é muito trabalho pra um professor só. Nós professores e a equipe especializada deveriam unir nossos conhecimentos. Eu acho que seria ganho pra todos nós. (Davi).

Penso que a escola precisa interagir mais com os docentes, apoiar mais. Precisamos de um trabalho mais de parceria integrado na escola, de cumplicidade. (João).

A parceria fundamenta na nossa compreensão um modelo de educação de todos e para todos capaz segundo Sasaki (1997) em atender a todos indistintamente. Isso significa introspectar um novo paradigma assentado na igualdade e na diferença, na perspectiva de Santos (1997; 2003).

Após a apresentação das questões referentes às crenças dos professores que contribuem para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, passamos agora a discutir as descrenças que na visão dos professores pesquisados produzem a exclusão escolar dos alunos com deficiência.

Dizem eles que as dificuldades, as interrogações e os medos estão entre os fatores que potencializam a produção de representações orientadoras de práticas pedagógicas excludentes em relação ao aluno com deficiência. Em relação às dificuldades, sensibilizar os demais alunos das turmas é um dos maiores desafios, pois nem todos se mostram sensíveis as particularidades de quem tem alguma deficiência como revelam as unidades de sentidos a seguir:

Às vezes eu repetia 4 a 5 vezes pra ele entender um determinado conceito e os alunos não tinham paciência pra esperar por ele mesmo sabendo que ele tinha essa limitação. É muito difícil fazer um trabalho de acessibilidade atitudinal com os alunos de modo geral. (Maria).

Conscientizar adolescentes que já vem contaminado por nossa sociedade, onde a discriminação já se tornou comum [...]. Tive alguns alunos que não aceitavam um colega de classe que tinha dificuldade de aprendizagem, e por isso as brigas eram quase cotidianas, agressões verbais, que o fizeram entender que era burro e que nunca iria aprender algo e por isso se tornou agressivo também. (Daniel).

Precisamos sensibilizar as pessoas que só estão preocupadas consigo mesmas, com sua vida, com seus problemas. Isso é um trabalho que deve ser desenvolvido pela escola freqüentemente junto com toda comunidade escolar. (João).

As dificuldades se mostram, de acordo com Maria e Daniel em função dos demais sujeitos que também são partícipes do processo de inclusão. À medida que não é possível pensar em educação inclusiva sem levar em consideração todos aqueles que vivem a escola, logo esses indivíduos, além do próprio professor e do aluno com deficiência, devem ser acionados, uma vez que pela conduta que assumem podem produzir e reproduzir ambientes de inclusão ou exclusão escolar.

Em relação a esses sentidos, observamos que estão relacionados a outros sujeitos que também compõem o processo de inclusão e/ou exclusão escolar. Não é possível presumir que a educação inclusiva seja um processo produzido exclusivamente pela prática do professor. A escola como um espaço de interação humana, portanto de circulação de representações sociais, produz processos de inclusão/exclusão que se originam a partir das ações, das condutas de todos aqueles que nela estão inseridos.

Diante dessas colocações, nos parece que essas dificuldades em relação a esses atores sociais são frutos da resistência que se constrói em torno do sujeito com deficiência. Podemos tomar como exemplo quando os professores falam se referindo aos seus alunos, que os que se mostram intolerantes em relação as limitações do colega de turma que tem uma deficiência e, por consequência, um ritmo diferenciado em relação aos demais. Contudo, é importante destacar que as pessoas possuem ritmos diferenciados independentemente de ter nascido com ou adquirir algum tipo de deficiência ao longo da vida.

Freire se refere à tolerância (2005, p.24) “como virtude da convivência humana. [...] da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela função de sua significação ética – qualidade de conviver com o diferente. Com o diferente, não com o inferior”. Segundo o referido autor:

A tolerância genuína por outro lado não exige de mim que concorde com aquele ou aquela a quem tolero ou também não me pede que a estime ou o estime. O que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas idéias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente. (2005, p.24).

Nossa intenção aqui não é de julgar a conduta de A ou de B, nesse caso dos alunos, até porque são frutos de um tempo/contexto marcadamente desigual,

excludente e fortalecer a diferença que inferioriza e da desigualdade que descaracteriza como afirma Santos (2003).

Nossa intenção é pensar que nesse complexo contexto de relações de desigualdades e de intolerâncias produzido pelas diferenças é importante destacar o poder que as significações e as produções de sentidos exercem a exemplo das ações de superioridade de pessoas brancas em relação às negras, de homens em relação às mulheres, de pessoas jovens em relação às idosas, de indivíduos ricos em relação aos indivíduos pobres, do que professam uma religião diferente, das pessoas que governam em relação às pessoas civis, daquele que se orientam sexualmente fora dos padrões da heterossexualidade, dos ditos normais em relação aos que apresentam alguma deficiência.

Além das dificuldades indicadas pelos professores a partir da conduta dos educandos, eles destacam aquelas relacionadas ao atendimento dos alunos com deficiência. Segundo alguns deles as dificuldades também se cristalizam em função da falta de alguns conhecimentos, da falta de um trabalho conjunto entre o professor da turma regular e o professor da sala especializada, como verificamos a seguir:

Eu acho que faltou ter tido dentro da minha formação acadêmica a oportunidade de ter aprendido mais LIBRAS. Aprendi o básico que não é suficiente pra trabalhar com o aluno surdo. Talvez uma carga horária maior ou porque não pensar na possibilidade dessa disciplina ser dada desde o primeiro semestre até o sexto semestre do curso? seria legal se preparassem os futuros professores para aprender essa língua, em vez da língua estrangeira. [...] Mais sei que na graduação não dá pra aprender tudo. Precisamos ir em busca de mais conhecimento e Isso é formação continuada. (João).

Existe a necessidade de o professor ter um tempo com o professor que dá o apoio para os alunos com deficiência, tipo uma aula de reforço junto com esses profissionais, porque às vezes eles têm dificuldades nos conteúdos de uma determinada disciplina. Então você poderia ter uma carga horária por fora pra tá sendo destinada pra dá um reforço pra esse aluno juntamente com esse profissional. (Davi).

Os professores João e Davi nos ajudam a perceber a complexidade na qual se insere a educação inclusiva, já que ela aciona, por exemplo, na formação inicial conteúdos do campo disciplinar do professor, bem como a dimensão didático-pedagógica e a discussão específica sobre educação inclusiva. Além disso, no contexto da escola outras demandas se revelam como o diálogo com o professor das salas multifuncionais.

Essas questões nos fazem pensar que essas dificuldades específicas são produzidas no contexto da formação. Talvez o grande desafio, hoje, para uma política de educação inclusiva é de se antecipar as necessidades dos alunos, ou seja, de por meio do processo da formação acadêmica pela via das licenciaturas garantirem que os professores da Educação Básica tenham conhecimentos específicos suficientes para atender as necessidades básicas de quem chega à escola apresentando alguma deficiência.

Essas necessidades podem ser percebidas nas interrogações dos professores em relação algumas questões referentes à educação inclusiva. Eles destacam, por exemplo, a necessidade dos conhecimentos específicos, assim como de necessidades de metodologias que atendam a esse público, em particular e a turma como um todo. Dizem eles em relação a essas duas questões:

Conhecimentos específicos

LIBRAS, isso aí eu realmente não sei. Não aprendi. Pra dizer a verdade eu não dei valor. Faltava as aulas e só queria saber dos conteúdos específicos da Biologia. Hoje eu me arrependo, mais como vou fazer então? [...] Sai da instituição sem aprender, e como naquela época eu não tinha consciência de quão importante seria a disciplina de LIBRAS para a inclusão do aluno surdo, hoje eu sinto uma deficiência em relação a isso. Tenho que correr atrás do prejuízo. (Ana).

Tem casos que eu não sei como fazer. Não sei LIBRAS e como vou me relacionar legal com meu aluno surdo? Sinto necessidade em aprender mais. Penso que LIBRAS deveria ser disciplina obrigatória desde o ensino fundamental. Não aprendemos desde cedo as disciplina inglês e espanhol? Por que não aprender LIBRAS? Todos desde criança já saberiam se comunicar e incluir o surdo. Ganho pra todos. (Davi).

Que metodologias utilizar

Como me comportar, como fazer adaptações metodológicas pra aquela aluna pra que ela conseguisse alcançar da melhor maneira possível aquele conteúdo, aquela disciplina, aquele ponto que eu estava tratando com eles? (Mateus).

A grande dificuldade é preparar as aulas. Como fazer para atender alguns alunos com dificuldades diferenciadas? (Rute).

Essas interrogações nos fazem questionar não só a funcionalidade das Instituições de Ensino Superior que se ocupam da formação dos professores, mas também daqueles que passam por essa formação. Achamos importante dividir essa

responsabilidade para não incorremos no risco de culpamos as instituições por aquilo que os professores não dão conta enquanto profissionais.

Dizemos isso porque está longe de existir um curso que instrumentalize inteiramente o futuro professor para o dia a dia da sala de aula. É importante destacarmos que nos fazemos professor não só pelo processo de formação inicial, mas continuado pelo exercício da profissão e das nossas experiências psicossociais. (TARDIF, 2002; PIMENTA, 1999; NÓVOA, 1992).

Não só as interrogações, mas também não saber como agir é algo presente no discurso dos professores.

A linguagem deles é diferente e nisso eu não sabia ajudar e nem tinha tempo pra isso porque fora ele, eu tinha ainda 44 alunos que não tinham a mesma deficiência que ele, mais tinha outras e eu precisava trabalhar pra atender a todos. (Marta).

[...] muitos dos meus amigos professores que atuam em salas regulares estão muito perdidos e desesperados em terem alunos especiais em suas turmas. Até porque alguns deles não aprenderam nada sobre inclusão em sua época de formação. (Daniel).

Não saber como agir no contexto de qualquer profissão depende do nível do acervo de cada professor. Todavia querer saber como agir em relação ao nosso fazer pedagógico deve ser um compromisso próprio da profissão. Infelizmente nem sempre é dessa maneira que nos colocamos na escola.

Pensar por exemplo, que implicações existem nas dificuldades que apontamos como produtores de exclusão escolar, assim como das interrogações e medos a partir dos quais justificamos o nosso não fazer em relação aos alunos com deficiência é assumir uma posição crítica na perspectiva de Giroux (1997) para quem ao professor cabe pensar sua atuação profissional na relação direta com o contexto social mais amplo.

Compreendemos que cabe ao professor perceber os desdobramentos da sua atuação ou não atuação para a vida daqueles que fora da escola compõem um grupo social que de modo geral pensando no caso da escola pública e mais especificamente os alunos com deficiência, estão à margem da sociedade no sentido da perda dos direitos que como brasileiros não têm garantido na sua plenitude.

Da mesma forma como os egressos destacaram as dificuldades e interrogações, também o fizeram em relação aos medos:

O maior medo é de não dar conta de atender toda essa diversidade em sala de aula. (Ana).

Pela pouca experiência que ainda tenho com alunos especiais me sinto um pouco insegura com relação ao processo de ensino-aprendizagem (Marta).

[...] quando eu tive essa primeira experiência a minha reação foi de medo, assim: meu Deus, e agora? o quê que eu vou fazer? (Mateus).

É preciso conhecer esse público e aprender como agir com eles, tirar uma espécie de medo que geralmente o professor tem quando recebe alunos com deficiência em sua sala de aula. (Davi).

Na atualidade o medo da sala de aula tem se mostrado como uma característica que não se liga exclusiva as sala que possuem alunos com deficiência, mas as próprias condições as quais muitos professores são submetidos. Assumimos a ideia de que os medos que possuímos em relação aos alunos com deficiência, são na verdade reflexo das nossas limitações, enquanto seres humanos de lidar com as diferenças.

A sociedade contemporânea, mesmo diante de tantas bandeiras de luta em prol dos direitos de todos, tem forjado vidas na direção oposta de um modelo de sociedade capaz de se organizar, se manter e evoluir tendo em vista a multiplicidade de diferenças que se compõem o mundo atual.

As unidades de sentidos anteriormente trazidas se agregam as demais em relação às dificuldades e as interrogações para destacarmos onde se assenta a descrença dos professores que provoca a exclusão escolar de alunos com deficiência.

Diante do que apresentamos em termos das implicações das representações dos professores sobre sua formação para a Educação Inclusiva podemos destacar baseados em Alves-Mazzotti (2003), que no caso do grupo pesquisado são esses elementos de caráter atitudinal ligados a crença e a descrença que orientam e justificam as práticas docentes que resultam em desigualdades de oportunidades educacionais.

Diríamos mais, que além das construções psicossociais do grupo, também é possível desvelar aquelas produzidas por outros grupos constitutivos da escola a partir dos quais também se materializa práticas de exclusão escolar de alunos com deficiência.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“[...] não há criatividade sem ruptura,
sem um rompimento com o passado, sem um
conflito no qual é preciso tomar uma decisão.
Eu diria que não há existência humana sem
ruptura.”*

Paulo Freire (2002, p. 63)

Iniciamos essa jornada perseguindo questões que nos acompanham já há algum tempo e que conjugam a formação do professor, a educação inclusiva e, mais recentemente, as representações sociais. Passamos por várias lentes para poder desvelar o que para nós resulta das produções psicossociais de professores que viveram a formação acadêmica no IFPA e hoje atuam na Educação Básica.

Durante os primeiros delineamentos deste estudo vivemos intensamente as inquietações, decorrentes de construções psicossociais de quem é professora apaixonada pela profissão e iniciante nas atividades de pesquisas da natureza aqui apresentadas, que requer a incursão em questões teórico-metodológicas nunca antes vividas com maior profundidade.

Tudo isso com a intenção de melhor dizer em relação às representações de professores sobre sua formação docente e as implicações para a inclusão de alunos com deficiência a partir de mecanismos eficazes e eficientes para superar hiatos que viabilizem um processo educacional de qualidade.

Neste processo alguns enlaces se estabeleceram. No caso dos referenciais teóricos, entre a teoria das representações sociais, a Educação inclusiva e a formação de professores. Em relação à metodologia foi entre a abordagem qualitativa, a pesquisa de campo, a entrevista, o questionário, a associação livre de palavras, a análise de conteúdo categorial e os cuidados éticos.

Como iniciante em pesquisa dessa magnitude passamos por um processo de aproximação e necessário aprofundamento nesses enlaces orientados pela questão mestre da nossa pesquisa, a saber: Quais as Representações Sociais de egressos de Licenciatura em Biologia do IFPA sobre sua formação docente na perspectiva da

inclusão escolar de alunos com deficiência? A partir dessa questão passamos a fazer escolhas, descartar possibilidades e enveredar em outras.

Embora já tivéssemos tratado de dois enlaces estruturantes desta dissertação ao lado dos dados apresentados, descritos e analisados é importante destacar o papel da realização do Estado da Arte em Relação ao objeto orientador desta pesquisa. É importante porque abriu nossos olhos em relação a algumas questões ainda não pensadas, como por exemplo, a baixa produtividade em relação às representações de professores sobre sua formação e as implicações para a educação inclusiva no campo da educação nos anos pesquisados.

Durante o levantamento já identificamos indícios da mesma forma como aponta a literatura especializada em relação à educação inclusiva de que existem justificativas para a orientação dos professores em relação à prática de exclusão no interior da escola.

Após esse processo de busca e de desenvolvimento do estudo passamos por inúmeras etapas da pesquisa visando tratar especificamente do objeto para o qual traçamos quatro objetivos que, conjuntamente respondeu ao objetivo maior da pesquisa ora apresentada.

Em relação ao primeiro objetivo de Identificar o perfil de egressos de Licenciatura em Biologia do IFPA sobre sua formação docente na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência transitamos por indicadores que revelam marcas constitutivas do grupo estudado que se somam a outras construções psicossociais e contribuem para justificar aquilo que o grupo revela enquanto imagens e sentidos e que nos permite apreender a partir das representações sociais sobre a sua formação para educação inclusiva.

No que tange ao segundo objetivo, descrever a formação docente de egressos do IFPA para atuarem junto aos alunos com deficiência os professores nos possibilitaram viajar entre discussões que se estabelecem a partir do debate entre teoria e prática pedagógica com indicativos apontados por meio do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Biologia e da necessidade e ações coletivas e metodológicas capazes de sustentar uma prática pedagógica inclusiva.

Em se tratando do terceiro objetivo, destacar as objetivações e ancoragens de egressos do IFPA sobre formação docente e inclusão escolar de alunos com deficiências foi possível perceber as construções psicossociais dos professores em relação a sua formação com vistas à educação inclusiva assentadas na apreensão de conhecimento, minimização do exercício da prática como imagens dessa formação, consensuada no grupo pesquisado.

Isso revela, dentre outras questões que, mais do que nunca, precisamos assumir a formação docente como um dos mecanismos de redefinição da educação inclusiva, a partir da conformação de um processo formativo assentado na relação indissociável entre teoria e prática, ou seja, a apreensão do conhecimento no processo de formação inicial do professor não pode negligenciar os processos práticos como condição de apreensão da realidade, mas de, por meio dele, ampliar a capacidade de reflexão teórica do professor.

Duas forças discursivas teórico-sociais objetivam as RS dos professores, a saber: a educação para todos e a Educação para diferença. São forças que estão postas tanto no discurso social, quanto no discurso acadêmico e legal, tanto em nível brasileiro, quanto em nível planetário.

No que concerne ao quarto e último objetivo, Analisar as possíveis implicações das representações dos egressos do IFPA na sua atuação docente, verificamos que as implicações das RS dos professores estão diretamente relacionadas a dois movimentos – da crença e da descrença – que potencializam tanto a inclusão quanto a exclusão escolar de alunos com deficiência.

Na medida em que assumimos as representações sociais como uma teoria do senso comum que orienta a prática dos indivíduos, logo, aquilo que os professores possibilitam no contexto da escola em termos de inclusão ou exclusão está diretamente relacionado as imagens e sentidos que produzem a crença ou a descrença em processos inclusivos. Diante dessas colocações acreditamos que antes de qualquer perspectiva de abertura da escola, das salas de aula para a diversidade e para a diferença é necessário acreditar nesse diverso, nesse diferente.

Pela crença o grupo justifica a inclusão a partir de profissionais sensíveis, afetivos, ativos, criativos e comprometidos, mas ressaltam que essas características

se mostram em um movimento de protagonismo individual entre aqueles que assumem a responsabilidade de dar condições para que alunos com deficiência tenham seus direitos garantidos. Pela descrença o grupo justifica a exclusão a partir das dificuldades, interrogações e medos que acompanham os professores.

Desse modo vemos que existe um movimento de inclusão e exclusão escolar simultâneo na escola e que a formação não é o único destaque para que esse processo se efetive, mas outros de igual importância como as ações coletivas, por exemplo.

Vale destacar que no caso da formação, o debate teórico acerca da Educação inclusiva está posto de acordo com o grupo todo e foi muito útil, pois possibilitaram conhecer as diversas deficiências e aprender como agir com eles. A experiência de natureza prática é que ainda estão aquém das necessidades de qualquer futuro professor em relação ao trato com o aluno com deficiência.

Contudo nosso maior desafio hoje ainda é vencer nossas amarras que se sustentam em representações sociais equivocadas em relação ao indivíduo com deficiência como sendo aqueles incapazes de se desenvolver do ponto de vista cognitivo. Essas compreensões têm justificado muitas das ações que cotidianamente são praticadas na escola.

Embora hoje tenhamos uma legislação que garante os direitos e aponte para uma sociedade mais justa, historicamente fomos forjados em outra lógica que se afasta de tal intento. Dizemos isso por compreender que embora de um lado existam direitos garantidos, de outro lado, outras forças tem fortalecido a ideia da individualidade, do mais forte, que atropela não só pessoas com deficiência, mas outras tantas minorias socialmente excluídas.

Finalmente temos a esperança de que ao identificarmos e tratarmos dessas representações sociais possamos contribuir no debate em relação ao que psicossocialmente se produz a partir da formação docente no contexto acadêmico possibilitando uma reflexão de novas estratégias e de uma atitude mais consciente frente à Educação Inclusiva, que para nós representa não só um avanço para um fazer mais democrático e humanizador das relações sociais, mas da garantia de direitos e do desenvolvimento humano na sua plenitude.

Não cremos em uma sociedade democrática sem que todos, indistintamente, possam acessar o que historicamente a humanidade vem produzindo em termos de cultura. Assim sendo, a Educação Inclusiva é uma das forças que abre portas para vencermos o que se estabeleceu enquanto padrão em relação ao que seja ser um ser humano normal ou com deficiência.

Desta forma os resultados de nossa pesquisa mostraram que as representações dos professores acerca do objeto de estudo apresentam-se de forma diversificada, revelando de uma forma significativa a necessidade de redimensionamento de ações pedagógicas, profissionais e estruturais e estão aliadas às crenças, às convenções e à tradição que ao longo da história e da cultura educacional vem reforçando a imagem do aluno com necessidades educacionais especiais associada à concepção de deficiência e de aluno que foge ao modelo estabelecido pela sociedade.

A pesquisa ainda revela representações sociais que permeiam as construções psicossociais sobre formação e Educação Inclusiva, indicando que entre os valores e os conhecimentos priorizados para pensar e, conseqüentemente agir estão fortemente vinculados aceitação das diferenças a partir de ações solitárias, ou seja, de um protagonismo individual.

Os professores destacam que a “falta de cumplicidade dentro da escola” são desafios a serem vencidos e apontam a necessidade de **Ações Coletivas** de professores e alunos, corpo técnico-pedagógico, família, poder público. Segundo eles, essas ações coletivas devem se constituir como ponto de partida para garantir a inclusão escolar de pessoas com deficiências.

Após o processo de elaboração dessa dissertação dois pontos merecem destaque, são eles: o instituído e o vivido como parte do processo de reflexão sobre a educação inclusiva.

Do ponto de vista do instituído percebemos que é definido em lei a garantia de educação escolar a todos indistintamente. No caso do IFPA observamos a tentativa de garantia desse direito, quando investe na formação do professor com vistas à educação inclusiva.

Nossa afirmativa toma como ponto de referência o projeto pedagógico do curso de licenciatura em biologia que se configura como um documento legal que representa também o instituído.

Todavia, a relação entre o instituído e o vivido nos revela algumas lacunas, que em nossa compreensão se estabelecem muito mais em função de questões sociais, organizacionais mais amplas do que mesmo pelo que é estabelecido em lei e no PPC do curso de biologia.

Queremos dizer com isso que embora a formação do professor seja um ponto fundamental para garantirmos a educação inclusiva, somente esse processo de formação não será capaz de oportunizar uma escola de portas abertas se ao próprio professor por vezes é negado condições de melhor compreender aspectos da educação inclusiva, da diversidade e da diferença.

Para tal reflexão tomamos como base as dificuldades de atividades práticas diárias aos licenciandos no período de estágio supervisionado com foco na educação especial, por exemplo, em espaços escolares como as unidades educacionais especializadas que atendem pessoas com deficiência, em função das condições estruturais que geralmente são pequenas, dentre outros motivos que impossibilitam aos licenciandos aprender fazendo.

Assim, a educação inclusiva como um novo paradigma de educação deve representar antes de tudo um paradigma de uma nova sociedade capaz de agregar, de acolher, de desenvolver sujeitos independentemente de suas condições particulares.

Em outras palavras, é preciso ressignificar olhares, falas, responsabilidades, tanto do professor quanto da família e da sociedade como um todo. Daí que a formação se configura num elo entre o instituído e o vivido, bem como entre o que projetamos e alcançamos em termos de processos inclusivos.

Percebemos então que o instituído, por si só, não é capaz de garantir que o vivido se estabeleça. Nesses termos, o vivido deve se configurar como reflexo do instituído, sem perder de vista a necessidade de atualização das demandas, ou seja,

o instituído não pode ser assumido como algo definido, pronto e capaz de dar conta da realidade.

No caso do Brasil, podemos dizer que do ponto de vista do instituído, a exemplo da formação do professor e do direito das pessoas com deficiências à educação escolar a partir das salas regulares, já são questões “vencidas”. Todavia, quando pensamos na materialização do instituído, outras situações se mostram preocupantes, a exemplo da formação do professor que, por questões estruturais, sociais e de representações sociais deixam de garantir aos futuros professores agregar ao seu processo formativo elementos do instituído e do vivido que são capazes de orientar com maior eficiência sua prática pedagógica. Assim, percebemos que o processo de formação inicial do professor é ponto de referência para materializar o instituído, em termos de direito a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998, p. 27-38.

ALVES-MAZZOTTI, A J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & outros. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/** encontro nacional de didática e prática de ensino (endipe). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Representações sociais:** aspectos teóricos e aplicações à educação. Rev. Múltiplas Leituras, v. 1, p.18-43, jan/jun. 2008.

_____. **Representações sociais:** aspectos teóricos e aplicações à educação. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, p. 60 - 78, jan./mar. 1994.

AMORIM, Adiel Santos de. **A Formação do professor de matemática para a escola inclusiva:** os projetos político curriculares das IES públicas do município de Belém-PA em análise; 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. S. P. Perspectiva. 1978.

_____. **A Condição Humana**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

ARRIBAS, Teresa LLeixá e Colaboradores. **Educação Infantil:** Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004; reimpressão 2006.

AUCOUTURIER, Bernard; LAPIERRE, André. Bruno: **Psicomotricidade e Terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Caderno de Pesquisa**, n. 117, p. 127-149, 2002.

_____. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008. p. 40 e 145.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. **Decreto no 2.406/1997**. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d2406.htm> Acesso em 22/02/2014

_____. **Lei nº 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: 22/02/2014.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA**, 2009 – 2012

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará**, 2009 - 2013. Disponível em: <<http://www.ifpa.edu.br/>> Acesso em: 03/04/2014

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA**, 2009.

_____. **DOCUMENTO BÁSICO DA AÇÃO TEC NEP**, 2009, p. 4).

_____. **Lei nº 10.172, de 09/01/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm > Acesso em 18/04/2013.

_____. **Lei nº10.172, de 09/01/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm > Acesso em 10/02/2013.

____. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Institui Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em 21/04/2013.

____. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>> Acesso em: 20/02/2013

BRUNO, Marilda, M. G. **Escola inclusiva: problemas e perspectivas**. In: Anais do II Encontro de Educação do Oeste Paulista. Presidente Prudente: UNESP, 2000.

CAMPOS, Maria Malta. FÁVERO, Osmar. A pesquisa em Educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.88, p. 5-17, fev. 1994. Acessado em: 08/06/2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n88/n88a01.pdf>

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHATT, Cidinei Bogo; CHATT, Cidinei Bogo. **O Direito de Ser Diferente**. Universo Jurídico, Juiz de Fora, ano XI, 08 de set. de 2010. Disponível em: http://uj.novaprolink.com.br/doutrina/7152/o_direito_de_ser_diferente. Acesso em: 21 de jul. de 2013.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2003 No 24. Acesso em: 15 de Dezembro de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>

CHIZZOTT, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

ESTEVE, J. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez, 1999.

DERRIDA, Jacques. A diferença. In: _____. **Margens da filosofia**. São Paulo: Papyrus, 1991.

_____. **A escritura e a diferença**. 2. ed. São Paulo (SP): Perspectiva, 1995.

DINIZ, M; VASCONCELOS, R. N. **Pluralidade Cultural e Inclusão de Professores**. Belo Horizonte: Formato, 2004.

ESCUADERO, J.M. La educación y la sociedad de La información: cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario. In: BLÁZQUEZ, F. (coord). **La sociedad de La información y la comunicación**: reflexiones desde la educación. Mérida: Junta de Extremadura, 2001, p.33-59.

ESTRELA, T., Esteve, M. & Rodrigues, A. (2002). **Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal**. Porto: Porto Editora, INAFOP, Caderno de Formação de Professores.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 6 ed. São Paulo (SP): Olho D água; 1995.

_____. **Educação e mudança**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1994 (coleção Questões de nossa época. 24v)

GALEANO, E. **As palavras Andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994, p.310

GATTI, Bernardete. **Pós-modernidade, educação e pesquisa**: confrontos e dilemas no início de um novo século. Revista Psicologia da Educação, 20, 1º sem de 2005, p.139-151.

GATTI, Bernardete. BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A .C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILLY, Michel. **As representações sociais no campo da Educação**. In: JODELET, Denise. (Org.). **As Representações Sociais**. R. J. 2001. p. 321-324 e 337.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência**: uma Reflexão. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

____. **Capacitação de professores**: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. Revista Souza Marques, vol. I, 16-23, 2000.

GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

GUARESCHI, P. Representações Sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO-SCHULZE, C. (org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em Representação Social**. Florianópolis: [s. n.], 1996. Coletâneas da ANPEPP, p. 9-30.

GUERRA, Lemuel. As Influências da lógica mercadológica sobre as recentes transformações na igreja Católica. **Revista de Estudos da Religião** Nº2 /2003/pp.1-

23. Acesso em: 10 de Julho de 2013. Disponível em: http://www.pucsp.br/rever/rv2_2003/p_guerra.pdf

JODELET, D. **As representações sociais** –Ed. UERJ. Rio de Janeiro. 2011

_____. **“La Representación Social: Fenómeno, Concepto e Teoria”**. In: MOSCOVICI, Serge (Org). *Psicologia Social*. Buenos Aires: Paidós, 1986.

_____. **O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais**. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v.24, n.3, p. 679-712, set/dez. 2009.

_____. **Représentation sociale: phénomène, concept et théorie**. In S.MOSCOVICI (dir.). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, Ed 2^a. 1990.

KUENZER, Acácia. **A formação dos educadores no contexto de mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação**. In: *Educação e Sociedade*, V. 19, N. 63, Campinas, 1998.

KULLOK, M. G. B. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió: Edufal, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOURO, G. **Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação**. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

LUCK, Heloisa. **A dimensão participativa da gestão escolar. Gestão em Rede**. Brasília, v.20, p.13-17, agosto. 1998.

MACHADO, Virginia. **Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. Revista Didática Sistêmica**. Volume1: 1 Trimestre: Outubro-dezembro de 2005.

MADEIRA, M. **A confiança afrontada: representações sociais da AIDS para jovens**. In: JODELET; MADEIRA (et. al.). **AIDS e Representações Sociais: a busca de sentidos**. Natal: EDUFRN, 1998, p. 47-72.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. p. 26.

MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. O. (org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 100.

_____. **Educação Especial no Brasil: Históricas e Políticas Públicas**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELO, L. A. R. de. **A prática pedagógica e a construção de saberes do biólogo no ensino de física na 8ª. série** / Luiz Arlindo Ramos de Melo. Belém, 2007.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **A Formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA; orientador 2007**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A representação social da psicanálise**. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história**. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001,

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.78.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. O campo das Representações Sociais: articulações possíveis. **Agália**. nº 107 1º Semestre (2013): 181-2013. ISSN 1130-3557. URL <http://www.Agalia.net>. Acesso em 20 de Junho de 2014. Disponível em: https://dl.dropboxusercontent.com/u/100050653/Ag%C3%A1lia107_art.10.pdf

NÓBREGA, S. M. da. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. **Representações sociais**: teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.p. 60.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

____. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

OLIVEIRA, I. A. **Saberes, Imaginários e Representações Sociais na Educação Especial**: A problemática ética da “diferença” e da exclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ONU. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais** Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 05/06/2012

____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> acesso em 23/07/2012

PEREIRA, E. M. de A. Pós-modernidade: desafios à universidade. In: SANTOS FILHO, J.C. e MORAES, S.E. Moraes (orgs). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, Sp: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. p. 178.

PERLIN, Giovana; DINIZ, Glaucia. Casais que trabalham e são felizes: mito ou realidade. **PSIC. CLINICA RIO DE JANEIRO**, VOL.17, N.2, P.15 – 29, 2005. Acesso

em: 14 de Junho de 2013 Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/pc/v17n2/v17n2a02.pdf>

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. (Org.); GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, p. 17-52, 2002.

_____. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** - Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006. Acesso: 10 de Março de 2014. Disponível em:
http://www.cead.ufla.br/sisgap/cadSelecao/editais/conteudo_programatico/Texto_Complementar:_Estagio_Supervisionado:_diferentes_Concepcoes_Edital052014.pdf

PINHEIRO, Odette de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. IN: SPINK, Mary Jane (org). **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano**. Aprimações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2000.

POCHMANN, Márcio et al. (org.). Atlas da exclusão social, volume 5: agenda não liberal da inclusão social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2005. p. 20

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **A teoria das representações sociais: revisitando conceitos e sugerindo caminhos**. Acesso em: 15 de Fevereiro de 2014. Disponível em:
http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5963_2978.pdf

PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito. **Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de Geografia: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise** – Belém, 2012. p. 191. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Instituto de Ciência da Educação. Universidade Federal do Pará, 2012.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: as boas e as más notícias, in: David Rodrigues (Org.) "**Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade**", Porto Editora, Porto. 2003.

_____. Anatomia e fisiologia de um estágio. Rio de Janeiro, 139p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação: PUC-Rio, 2009.

ROSEK, Marlene. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas -2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

SANTOS, Boaventura de Souza. 1997. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, nº 30, p. 105-124.

SANTOS, Yvonete B. S. S. **O Paradigma da inclusão no Curso de Pedagogia do IFPA: O projeto formativo em debate**. Dissertação (mestrado) 152 f. Universidade Federal do Pará.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p. 34.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed., Rio de Janeiro:WVA, 2002.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos In: Nóvoa, António. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações da nova geração. In: SOUZA, Alberto de Mello e. (org.). **Dimensões da avaliação da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005, p. 15-34.

SELLTIZ, Claire et alii. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2ª edição. São Paulo: EPU, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: CONTEXTOS, DESAFIOS, POSSIBILIDADES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Acesso em 20 de Outubro de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>.

SPINK, M J P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9 , n. 3, p. 300-308, jul/set. 1993.

_____. MENEGON, Vera Mincoff. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. IN: SPINK, Mary Jane (org). **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano**. Aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 2002.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias**: Acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa em Representações Sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 149-186.

_____. Sócio-gênese e característica das Representações Sociais. In: MOREIRA, A S. P. e OLIVEIRA, D. C. de. (orgs.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998, p. 3-25.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e Feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p.609-634, set./dez. 2005. Acessado em 25 de Junho 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a05n126.pdf>

ZABALA, A. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Título da Pesquisa:

O INSTITUIDO E O VIVIDO NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Representações Sociais de professores egressos do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPA

Esclarecimento da Pesquisa

Venho por meio deste instrumento, convidá-lo (a) a participar desta pesquisa desenvolvida por mim Ermelinda Nóbrega de Magalhães Melo regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação – Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Pará – UFPA, tendo como orientadora a Professora Doutora Ivany Pinto Nascimento.

Esta pesquisa tem como objetivo Analisar o processo de construção e organização das representações sociais de egressos de licenciaturas do IFPA sobre sua formação docente com vistas a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Trata-se de uma pesquisa de campo que trás como instrumentos metodológicos o Questionário, a entrevista semi-estruturada e a Associação Livre de Palavras. Para o registro das falas pretendo utilizar um gravador, com o

consentimento do entrevistado. Após o levantamento dos dados, serão organizados e analisados. Asseguro ao (à) senhor (a) que sua identidade será resguardada. Utilizarei pseudônimo sugerido por cada participante.

A finalidade desta pesquisa é contribuir para os estudos sobre inclusão escolar a partir do enfoque voltado aos egressos do IFPA que atuam como docente considerando suas representações sociais neste processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento garantindo a devolução de seus depoimentos. Os unitermos desta pesquisa são: inclusão escolar, representações sociais, prática docente e pessoas com necessidades educativas especiais.

Pesquisadora

CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu
declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar como sujeito da pesquisa cooperando assim com a construção dos dados da mesma.

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

Belém: ____/____/____

APÊNDICE 2



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

QUESTIONÁRIO

Caro (a) Professor (a),

Este questionário faz parte da minha pesquisa para a Dissertação de Mestrado que realizo na Universidade Federal do Pará - UFPA, e tem como título provisório:

O INSTITUIDO E O VIVIDO NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Representações Sociais de professores egressos do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPA

Conto com sua colaboração e disponibilidade para a realização desse estudo, respondendo as questões abaixo. Suas respostas servirão de base para o levantamento de dados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Ermelinda Nóbrega de Magalhães Melo

I – IDENTIFICAÇÃO**1- Sexo**

() Masculino () Feminino

2- Naturalidade:.....

3- Estado civil

() Solteiro () Casado () Viúvo () Divorciado

4- Idade

() 17 a 21 anos () 22 a 26 anos () 27 a 31 anos

() 32 a 36 anos () 37 a 41 anos () 42 a 46 anos

() 47 a 51 anos () acima de 47 anos

5 - Religião:

() Evangélico () Espírita () Candomblecista

() Umbandista () Católica () Adventista

() Batista () Quadrangular () Ateu

() Outra Qual:.....

6 - Atuação profissional

() Docência na Educação Básica: _____

() Docência em cursos preparatórios

() Outra, qual?.....

7 - Renda familiar

- Até 01 salário mínimo De 02 a 03 salários mínimos
- De 04 a 05 salários mínimos De 06 a 07 salários mínimos
- De 08 a 09 salários mínimos Acima de 10 salários mínimos

8 – Você já atuava como professor antes de cursar a licenciatura no IFPA? Sim Não Onde: _____

9 – Quanto tempo você atua como professor (a) após a conclusão do curso no IFPA?

- 1 anos 4anos 7 anos
- 2 anos 5 anos 8 anos
- 3 anos 6 anos 9 anos

10– Qual o seu tempo total de docência? _____

11 – Durante o tempo que você trabalha já teve alunos com deficiência?

- Sim Não

Se já teve qual a (s) deficiência (s)? _____

II – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

1. Quando você lê / ouve a expressão “**Formação docente**”, o que vem em sua mente? Diga 3 palavras ou pequenas expressões.

1) ().....

2) ().....

3) ().....

2. Quando você lê / ouve a expressão “**Inclusão escolar de aluno com deficiência**”, o que vem em sua mente? Diga 3 palavras ou pequenas expressões.

1. ().....

2. ().....

3. ().....

3. Quando você lê / ouve a expressão “**prática inclusiva**”, o que vem em sua mente? Diga 3 palavras ou pequenas expressões.

1. ().....

2. ().....

3. ().....

Agora enumere as questões acima nos parênteses por ordem de importância



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

III – ROTEIRO DE ENTREVISTA

I. FORMAÇÃO DOCENTE:

1. Você teve durante a sua Formação Inicial em seu curso de graduação no IFPA acesso aos conhecimentos relativos à Inclusão Escolar? Como foi essa formação?
2. Caso positivo, de que forma esses conhecimentos contribuíram para sua atuação com alunos com deficiência? Comente sobre isso.
3. Como se sente como professor de classe regular com inclusão de alunos com necessidades especiais?

II. INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA

1. Como foi sua experiência com alunos com deficiência em sua sala de aula?
2. Em sua opinião quais as principais dificuldades enfrentadas no processo de inclusão de aluno com deficiência? Como superá-las?
3. Que tipo de ação pode ser sugerido, no sentido de tornar eficaz a inclusão do aluno com deficiência na escola regular?

III. PRÁTICA INCLUSIVA

1. O que significa para você, prática docente inclusiva?
2. Você enfrentou desafios para possibilitar uma prática inclusiva em sua sala de aula? Quais? Comente.
3. Como são suas condições de trabalho? Gostaria de oferecer sugestões?