



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL:
IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**DOUTORANDA: ADEMÁRCIA LOPES DE OLIVEIRA COSTA
ORIENTADORA: ERIKA DOS REIS GUSMÃO ANDRADE**

**NATAL/RN
2014**

Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

**FORMAÇÃO CONTINUADA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL:
IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora: Prof^ª Dr^a Erika dos Reis
Gusmão Andrade**

**NATAL/RN
2014**

Divisão de Serviços Técnicos.
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do NEPSA /
CCSA

Costa, Ademárcia Lopes de Oliveira.

Formação continuada e representação social: implicações para a educação inclusiva / Ademárcia Lopes de Oliveira Costa. – Natal, RN, 2014.
290 f.

Orientadora: Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação inclusiva – Tese. 2. Formação continuada – Professores – Tese.
3. Representação social – Tese. I. Andrade, Erika dos Reis Gusmão. II.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/BS

CDU 376.011.3-051

Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

**FORMAÇÃO CONTINUADA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL:
IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Tese examinada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 28/07/2014

Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade – Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo – Examinadora Interna
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Rita de Cassia Barbosa Paiva Magalhães – Examinadora Interna
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr. João Maria Valença de Andrade – Suplente Interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado – Examinadora Externa
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira – Suplente externo
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

A Aurélio Araújo

Pai amado que tão bem cumpriu sua missão de ser pai e de quem sinto imensa saudade. Sua presença espiritual me ampara, ajuda e me faz forte. Seu suave cheiro em minha memória faz recordar a admiração e o orgulho que evidenciava quando me olhava, revelando-me como a luz dos seus olhos. Momento de magia, deleite de puro amor paterno, desinteressado. Regozija comigo em mais essa conquista.

A Obidúlia Araújo

Querida avó que me ensinou a perseverar para vencer as dificuldades na busca da concretização dos objetivos. Na simplicidade de uma vida humilde, sentada no banquinho, com os braços recostados na mesa de madeira, sorria com os olhos a admirar a neta às voltas com os livros, não permitindo interrupção do momento “sagrado” dedicado aos estudos. Fechando os olhos consigo visualizar essa imagem. Fui me tornando professora sob seus auspiciosos cuidados. O vazio de sua ausência me enche de saudade. Compartilha comigo esse triunfo.

AGRADECIMENTOS

O percurso trilhado para a realização de um trabalho acadêmico, independente de sua natureza, exige auxílio de outros. Muitos são aqueles que contribuíram para a realização deste. Sinto-me muitíssimo grata, a Deus, por me permitir esse percurso.

À professora Dra. Erika Andrade, que com competência e ética conduziu esse processo. Sua vasta experiência como docente, pesquisadora e, sobretudo, orientadora ímpar me permitiu olhares improváveis de serem vistos sozinha. Você me ensinou o verdadeiro significado da formação continuada, guiando-me nos últimos seis anos – mestrado e doutorado – com ensinamentos e reflexões de uma significância particular, propiciando-me um amplo crescimento como pessoa e profissional.

A minha mãe Maria Lúcia, que embora distante contribuiu para eu trilhar essa trajetória cuidando do meu filho como se fosse seu. Puro e simplesmente amor.

Ao meu amor, amigo e companheiro, Max Wendell, que me apoia nos projetos mais difíceis e segura minha mão na transposição de cada obstáculo, tornando-me uma pessoa melhor. Por seu apoio, dedicação, amor e compreensão, um muito obrigada é pouco, pois no enfrentamento dos empecilhos, seu olhar sempre me oferece um norte.

À realização maior de nossa vida, nosso amado filho Igor Gabriel, crescendo em meio aos livros, sempre questionando o término deste trabalho. A pouca idade não o impediu de ser um “rapazinho”, destacando-se no colégio e procurando respeitar as tias que substituíram minhas atividades rotineiras de mãe. Tudo para agradecer-me. Sinto de ti imenso orgulho, meu filho!

A minha irmã Derla e seu esposo Júnior, pelo apoio, cuidado e carinho com meu filho. A ajuda de vocês tornou meus dias mais tranquilos. Derla, o amor de irmã que nos une possibilitou tranquilidade para eu finalizar esse trabalho, quando você assumiu algumas de minhas funções de mãe.

Aos meus outros irmãos Algeones, Aurélia – a quem as vicissitudes e escolhas da vida os deixam tão distantes geograficamente – e Marcos Aurélio. Vocês me admiram além do que sou. Obrigada por torcerem sempre pelo meu sucesso. Orgulho de sermos tão unidos. O desejo de um dia abraçá-los alimenta minha determinação na conclusão deste estudo.

As minhas cunhadas Raphaela, Élidea, Dan e Cristina, aos meus cunhados Augusto e Magnos, pelo carinho, torcida, por me acompanharem à distância.

A minha cunhada Key e seu esposo Elton, por fazerem parte da rede de apoio que consegui trançar durante minha ausência. Key, minha admiração e amor por ti, não tem medidas. Obrigada por seu desprendimento e por cuidar de meu filho, indo além do amor e carinho de uma tia.

Aos meus sogros José Maria e Cleide, por serem avós tão presentes, pela torcida, carinho e ansiedade em ter-me por perto.

À Giovana Albino pela amizade sincera. Alma Gêmea acadêmica. Sempre presente, acompanhando cada passo dado nesse percurso. Sua leitura atenciosa e sugestões preciosas estão nesta produção. Obrigada por tornar meus dias menos difíceis em uma terra estrangeira. Seus/meus, risos e choros, altos e baixos fizeram de você uma companheira de caminhada, tornando a trilha menos solitária.

À Silva Regina, companheira de percurso, pelo incentivo, gargalhadas desmedidas, companhia maravilhosa nesta travessia.

À galera do bem – GB – amigos(as) especiais, pelo apoio sempre que solicitados, sobretudo, à Vera Bambirra, pelo carinho e atenção compartilhados, pela leitura cuidadosa e sugestões preciosas.

À Luzia e sua filha, minha “sobrinha” Maíra, pelo carinho, incentivo e torcida.

À Robéria e Wagner, pelo apoio, amizade sincera e conversas exitosas. A casa de vocês foi meu porto tantas vezes, quando vencida a distância para ficar alguns poucos dias com os meus.

A Wendell Fiori pela leitura atenciosa desse trabalho, sugestões valiosas e mensagens diárias de incentivo.

À Adriana Martins, pelo carinho, atenção e trocas via skype.

Aos amigos Valdete e Cândido, pelo apoio incondicional, cedendo casa e quarto, não se incomodando com a quantidade de livros espalhados e com a disposição modificada dos móveis na construção de meu “cantinho”, fazendo-me sentir verdadeiramente membro da família.

A José Albino e D. Marleide – pais de minha amiga Giovana – por me “adotarem”, acolhendo-me no seio familiar, tornando felizes para mim alguns finais de semana, fazendo-me lembrar de minha própria família.

À Profa. Dra. Elda Melo, referência singular, como professora e pesquisadora, pelas valiosas contribuições, suporte e confiança demonstrados nessa trajetória, pela atitude afável e solidária.

Às professoras doutoras Laêda Bezerra e Rita Magalhães pelas sugestões e questionamentos. Muitos de seus entendimentos contribuíram para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos colegas do grupo de estudo pela convivência, parceria, pelos momentos partilhados de angústias, alegrias, frustrações e risos.

Aos colegas professores do Centro de Educação e Letras – CEL – da UFAC, Campus Floresta em Cruzeiro do Sul/Acre, pelo apoio nessa empreitada.

Aos meus alunos por me ensinarem sempre a ser uma professora melhor, especialmente Andressa Oliveira, Daiane Melo, Cheiza Melo, Gleiciane Lima, Lidiane Lima, Mozângela Zegarra, Natiele Sampaio, Valdicélia Cavalcante, Taiane Silva e Elvira Vasconcelos pelo auxílio nessa pesquisa.

Aos participantes dessa investigação que colaboraram com seus depoimentos, fazendo-a acontecer. Agradeço a oportunidade de aprendermos juntos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED – da UFRN pelas mediações nas disciplinas cursadas.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED – da UFRN pela disponibilidade em facilitar a relação com a dimensão administrativa do trabalho.

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Acre – FAPAC e a Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo financiamento no final desse estudo.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo, meu muito obrigada!

As inteligências dormem. Inúteis são todas as tentativas de acordá-las por meio da força e das ameaças. As inteligências só entendem os argumentos do desejo: elas são ferramentas e brinquedos do desejo.

RUBEM ALVES

RESUMO

Este trabalho se insere na linha de pesquisa de Formação Docente, circunscrita ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nele, tratamos de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo objetivo voltou-se à identificar a influência da formação continuada na (re)construção das representações sociais de educação inclusiva e de alunos com deficiência dos professores do Ensino Fundamental. A mesma foi realizada em uma escola de ensino fundamental localizada no município de Cruzeiro do Sul/Acre e contou com a participação de 11 professores. Partimos do princípio de que pensar uma formação continuada inclusiva pressupõe refletir sobre a redefinição e ressignificação das práticas assumidas pelo docente. Para tanto, a formação docente é concebida como um continuum na qual o professor vai formando-se ao formar, moldando sua maneira de ser no convívio social. Defendemos que nesse contexto de interações, vão-se reconstruindo representações sociais que guiam ações e atitudes sobre os objetos que tenham significado para o grupo. Foi com o intuito de analisar essas representações sociais e ao mesmo tempo apresentar uma proposta de formação continuada embasada nas necessidades formativas docentes que fizemos uso da pesquisa-ação colaborativa. Por considerarmos que esta tanto pode atender aos pressupostos de uma investigação quanto de formação profissional ao possibilitar que pesquisadora e demais professores, coletivamente, problematizem situações da prática e, simultaneamente possam intervir na mesma, ressignificando-a. Como procedimentos para obtenção de informações e análise dos dados, realizamos, respectivamente, entrevistas semi-estruturadas (individuais e coletivas); sessões de estudos e a análise de conteúdo. O percurso de pesquisa revelou duas representações sociais integradas – uma de educação inclusiva e outra de aluno com deficiência. Notamos que embora os docentes critiquem o caráter estanque e limitado dos cursos de formação continuada que têm frequentado, revelam representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência embasados nas teorias e conceitos advindos de tais cursos, o que caracteriza a formação continuada como um dos elementos que influenciam seus discursos e ações. Assim, representam educação inclusiva como uma “educação para todos” e aluno com deficiência como alguém “anormal, diferente, mas capaz de aprender algo”. É possível afirmarmos que a partir do momento que os professores se aproximaram de teorias sobre os princípios da educação inclusiva e sobre as possibilidades do aluno com deficiência assumiram novos discursos e, evidenciaram traços de reelaborações nas representações sociais antes apresentadas. Além disso, evidenciamos nessa produção que uma proposta de formação no âmbito escolar, gestada a partir das necessidades docentes e tendo como metodologia a pesquisa-ação colaborativa, propicia a (re)construção coletiva de saberes e fazeres, o compartilhamento de experiências, esperanças, descobertas e inquietações e o desenvolvimento da cooperação e da atitude para a reelaboração de estratégias que superem as dificuldades presentes no cotidiano docente.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Continuada. Representações Sociais. Pesquisa-ação. Professores.

ABSTRACT

This study is part of the line of research on Teacher Education, circumscribed to the Graduate Program in Education of Federal University Rio Grande do Norte. In it, we have a qualitative research, whose object returned to the influence of continued education in social representation of inclusive education of Elementary School teachers. The same was done in an Elementary School of Cruzeiro do Sul city (Brasil/Acre) and performed with the participation of 11 teachers. We assume that thinking a continuing education inclusive presupposes reflect on the redefinition and resignification of practices undertaken by the teacher. Therefore, the teacher education is conceived as a continuum in which the teacher will be graduating in forming, shaping their way of being in social situations. We argue that in the context of interactions, we are going to reconstruct social representations that guide actions and attitudes about the objects that have meaning for the group. It was with the aim of identify the influence of these social representations and at the same time submit a proposal for continuing training in structured formative needs teachers who made use of collaborative action research. Since we believe that this can either meet the assumptions of a research and vocational training to enable that researcher and other teachers, collectively, problematizing situations of practice and, at the same time able to intervene in the same it. As procedures for obtaining information and analysis of the data, we performed, respectively, semi-structured interviews (individual and collective); reflective studies sessions and the analysis of content. The path of research revealed two social representations integrated – one of inclusive education and another for student with disabilities. We noticed that although the teachers criticize the character sealed and limited of continued education courses that have frequented, reveal social representations of inclusive education and students with disabilities based on theories and concepts originated from such courses. As a result, represent inclusive education as an "education for all" and student with disabilities as someone "abnormal, different, but able to learn something". It is possible to state that from the moment the teachers approached theories about the principles of inclusive education and on the possibilities of student with disabilities took new discourses, and showed signs of change in the social representations before presented. In addition, we evidenced in this production that a proposal for training within the school, fomented by the needs teachers and having as methodology to collaborative action research, provides the (re)construction of collective knowledges and practices, sharing of experiences, hopes, discoveries and concerns and the development of cooperation and attitude for the (re)development of strategies to overcome the difficulties present in everyday teaching.

Keywords: Inclusive Education. Continued Education. Social Representations.
Action Research. Teachers.

RESUMEN

Este trabajo es parte de la línea de investigación en Formación del Profesorado, confinado en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Río Grande do Norte. En él, tratamos de un estudio cualitativo, cuyo meta fue hecho para reconocer la influencia de la formación continua en la (re)construcción de las representaciones sociales de la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad de maestros de escuelas primarias. Lo mismo se hizo en una escuela primaria ubicada en Cruzeiro do Sul / Acre y con la participación de 11 profesores. Suponemos que el pensamiento asume una educación continua inclusiva reflexionar sobre la redefinición y prácticas de replanteo a cargo del profesor. Por lo tanto, la formación del profesorado se concibe como un continuo en el que el profesor se va a graduar en la formación, la formación de su forma de ser en la vida social. Nosotros sostenemos que en este contexto de las interacciones, se reconstruye las representaciones sociales que guían las acciones y las actitudes acerca de los objetos que tienen significado para el grupo. Fue con el meta de analizar estas representaciones sociales durante la presentación de una propuesta de la educación continua basada en las necesidades educativas maestros que hicieron uso de la investigación-acción colaboración. Estimar que puede satisfacer tanto a los supuestos de una investigación como la formación profesional para que el investigador y otros maestros en conjunto, deben hablar sobre situaciones prácticas y al mismo tiempo puede intervenir en ella, lo redefine. Como procedimientos para la obtención de información y análisis, llevado a cabo respectivamente entrevistas semi-estructuradas (individuales y colectivos); sesiones de estudio y análisis de contenido. La búsqueda de la ruta reveló dos representaciones sociales integrados - uno de la educación inclusiva y otro para estudiantes discapacitados. Tomamos nota de que aunque los profesores critican la naturaleza estancado y limitado de los cursos de educación continua que han asistido, revelan representaciones sociales de la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad basadas en teorías y conceptos que surgen de este tipo de cursos, lo que caracteriza la educación continua como uno de elementos que influyen en sus discursos y acciones. Por lo tanto representar la educación inclusiva como "educación para todos" y el estudiante con discapacidad como alguien "anormal, diferente, pero capaz de aprender algo." Es posible afirmar que desde el momento en que los profesores se acercaron a las teorías sobre los principios de la educación inclusiva y las posibilidades de los estudiantes con discapacidad tomaron nuevos discursos y mostraron rastros de reelaboraciones de las representaciones sociales que se presentan antes. Por otra parte, mira que una propuesta en este entrenamiento la producción en las escuelas, diseñado desde de las necesidades del profesorado y con la metodología de investigación acción colaboración, ofertas de la (re)construcción de conocimientos y prácticas colectivas, cuota experiencias, esperanzas, hallazgos y preocupaciones y desarrollo de la cooperación y la actitud para el rediseño de las estrategias que superen las dificultades actuales de la vida diaria de los profesores.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Educación Continua. Representaciones Sociales.
La investigación-acción. Profesores.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Categorias e temas	56
Quadro 2 –	Organização das escolas municipais	58
Quadro 3 –	Número de alunos com deficiência na Escola lócus da pesquisa no ano de 2012	62
Figura 1 –	Localização e mapa do Acre	57

LISTA DE SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BM** – Banco Mundial
- CENESP** – Centro Nacional de Educação Especial
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNE/CEB** – Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica
- Educacenso** – Censo da Educação Básica
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- GRIFARS** – Grupo Interdisciplinar em Formação, Autobiografia e Representações Sociais
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- PABAE** – Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- SAEB** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SAT** – Sala de Ambiente Temático
- SECADI** – Distúrbio de Déficit de Atenção
- SECADI** – Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEESP** – Secretaria de Educação Especial
- TDAH** – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
- TGD** – Transtornos Globais do Desenvolvimento
- UFAC** – Universidade Federal do Acre
- UFRN** – Universidade Federal Do Rio Grande do Norte
- UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO.....	16
II - Capítulo 1 - DA DESCOBERTA DO FAZER À ENUNCIÇÃO DO LUGAR: SITUANDO A PESQUISA.....	33
1.1 NO DESVELAR DA EMPIRIA... APRESENTANDO AS TÉCNICAS ADOTADAS.....	45
1.2 EM BUSCA DA INTERPRETAÇÃO: A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO OPÇÃO.....	49
1.3 ONDE A EMPIRIA DELIMITA SEU LUGAR.....	57
1.3.1 No enveredar da pesquisa: a escola como lócus de investigação.....	61
1.3.2 Colaboradores da pesquisa: o delinear do perfil.....	66
III – Capítulo 2 – DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS AO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	71
2.1 DESTACANDO ALGUNS ELEMENTOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: BREVE CONSIDERAÇÕES.....	72
2.1.1 A ancoragem e a objetivação como mecanismos de elaboração das representações sociais.....	76
2.1.2 Universos de pensamento da sociedade: consensual e reificado.....	79
2.1.3 As funções das representações sociais.....	81
2.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ALGUMAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO.....	84
2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DE SUA GÊNESE ÀS DISCUSSÕES ATUAIS.....	88
IV - Capítulo 3 - FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ELEMENTOS PARA UMA INTERSEÇÃO.....	116
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFESSOR REFLEXIVO: A BUSCA POR UMA ESCOLA INCLUSIVA.....	130

V - Capítulo 4 - DA PESQUISA À AÇÃO: REPRESENTAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PAUTA.....	142
4.1 PRIMEIRA REUNIÃO: CONHECENDO OS PARTICIPANTES.....	146
4.2 PRIMEIRAS SESSÕES DE ESTUDO: (RE)DISCUTINDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	149
4.2.1 (Re)apresentando a educação inclusiva.....	152
VI - Capítulo 5 - DA PESQUISA À AÇÃO: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA.....	176
5.1 NAS SESSÕES SUBSEQUENTES... A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA.....	177
5.1.1 O aluno com deficiência: limites e possibilidades.....	181
VII - Capítulo 6 - A AÇÃO NA PESQUISA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE SITUAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE.....	209
6.1 ÚLTIMAS SESSÕES: INTERVINDO NA PRÁTICA.....	210
6.1.1 Docente inclusivo: o saber fazer na cotidianidade.....	219
6.2 A PESQUISA-AÇÃO DESENVOLVIDA: ALCANCE E LIMITES.....	237
VIII - EM VIAS DE CONCLUSÃO: VISLUMBRANDO MUDANÇAS E ALCANCES.....	245
REFERÊNCIAS.....	253
APÊNDICES.....	271

I**INTRODUÇÃO**

*Queremos abraçar o mundo
Alcançar as estrelas,
mas durante o percurso
encontramos desvios, obstáculos,
bifurcações
Nada a indicar o caminho a ser seguido
Pior ainda: Falsas sinalizações!
Quantas vezes nos sentimos perdidos,
sozinhos, sem saber para onde ir...*

MÁRCIA BANDEIRA

A trilha de um percurso acadêmico, assim como nos lembra a epígrafe anterior, repassamos a ideia do abraço ao mundo, do alcance das estrelas. Mas, tal qual a grandiosidade desses feitos, nos leva também ao encontro dos “desvios, obstáculos e bifurcações... falsas sinalizações” que compreendem o caminho a ser seguido. Nesse momento, para além desses empecilhos, a solidão que ora nos toma torna-se impulso às buscas e lembranças de pessoas, coisas e fazeres que, outrora distantes, constituem bases aos novos passos a serem dados. É, portanto, em meio a esse cenário que nos reportamos ao início de nossa constituição profissional, as escolhas feitas e vivências experienciadas.

Para tanto, imergimos em nossa memória e localizamos os passos originais que nos levaram à profissão de professora. A imagem que nos vem à mente como primeiro exemplo de docência atravessa a memória de maneira tão marcante que não podemos nos furtar aos detalhes: “Dona Alice”, professora na educação infantil “a vida toda”, que nos acompanhou em nossas primeiras garatujas e posteriormente, escritas. Desfilava pela sala de aula tão leve que às vezes a ingenuidade de menina apostava que ela era mágica, por se aproximar sem ser notada e responder, mesmo sem lhe perguntar, às dúvidas de alunos – aqui nos incluímos – que de tão tímidos mal “abriam a boca”. Sua postura elegante era marcada pela saia na altura do joelho e uma camisa de botão, ambas bem engomadas, completando o conjunto se ouvia o barulho do salto pequeno do sapato no atrito com o cimento do piso da escola. Tinha um tom de voz baixinho, quase um sussurro, amável e ao mesmo tempo firme, principalmente quando enlaçava suas mãos às dos alunos trêmulos, nervosos por não conseguirem desenhar o A, B, C, passando imediatamente tranquilidade e o reconhecimento de que tudo parecia mais fácil quando ela se aproximava.

A busca por possibilitar essa mesma sensação aos nossos alunos foi/é uma premissa constante desde que enveredamos pelo exercício da docência. Por isso concordamos com Pimenta (2002) quando afirma que nos tornamos professores desde nossas primeiras experiências de alunos, nos construindo pelo significado que cada um de nós enquanto ator e autor confere à docência, no modo que nos situamos no mundo, a partir de nossas histórias de vida, de nossas representações, saberes, angústias e anseios, enfim, do sentido que tem em nossa vida o ser professor. Desse modo, “Dona Alice” deixou de ser a figura de encanto e foi se materializando em outras “Alices” que por nós passaram imbuindo-nos de seus valores e saberes, nos formando além do A, B, C e nos propondo uma carreira, uma profissão que foi se instituindo em um

percurso natural, para alguém advindo de uma família de poucos recursos e residente em uma cidade com limitadas opções profissionais. Esse contexto favoreceu ao desejo desde cedo revelado de exercermos a docência.

A definição dessa profissão se deu ao cursar o magistério no Ensino Médio e em seguida Pedagogia no ensino superior. A especialização em Psicopedagogia – ofertada por uma instituição privada, oriunda de outro estado –, embora aligeirada e com limitada contribuição, credenciava a atuar na universidade. Assim, a aprovação em um concurso para ser professora na Universidade Federal do Acre – Campus de Cruzeiro do Sul – foi comemorada, pois, era vista por nós como uma possibilidade de mergulhar em um universo que admirávamos e almejávamos: o da formação docente. Esse momento se delineou com a demarcação de novos percursos, de novas possibilidades e definições.

Os desafios impostos ao espaço que ora ocupávamos se revelava algumas vezes com angústia e outras com fascínio. Ali fomos apresentadas à vida universitária e à área da pesquisa acadêmica, acumulando experiências que iam além desse espaço, principalmente em cursos de extensão ofertados aos professores do ensino fundamental. Nesses cursos, uma temática se sobressaía como algo que incomodava a aparente “tranquilidade escolar”: a educação inclusiva¹. Nos discursos, se manifestava a exigência de uma escola plural e, nas práticas, permanecia o despreparo em lidar com um alunado – alunos com deficiência² – que sempre fora responsabilidade da escola especial.

Os docentes pareciam viver o momento de descortinar as imagens que tinham de sua profissão e, nesta tarefa, se deparavam com a missão de repensar e reconstruir os sentidos da docência. Já não se mostrava possível, em determinadas circunstâncias desse fazer, nem mesmo ensinar a ler e a escrever – atividade básica e essencial da ação docente – tendo em vista que no quadro de alunos imersos no contexto escolar, alguns “não conseguiam” ou o faziam “muito

¹ Compreendemos Educação Inclusiva como um processo amplo, contínuo voltado a defesa do direito de todos os alunos frequentarem a escola regular. Ressaltamos, no entanto, que nesse trabalho, nos restringimos a apenas um viés dessa complexidade abarcada pelo termo. A abordaremos enquanto voltada a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular.

² Sabemos que de acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 12) a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ainda assim, optamos por utilizar apenas a expressão “alunos com deficiência” para nos referirmos a esse público, uma vez que será repetidamente utilizada nessa produção, o que torna inviável uma expressão tão ampla.

lentamente”. Por conta disso, os professores se mostravam, em muitos momentos, inquietos, agoniados e aborrecidos.

Em meio a esse cenário esboçamos nosso projeto de mestrado com o objetivo de investigar as representações sociais de educação inclusiva dos professores do ensino fundamental do município de Cruzeiro do Sul/Acre. Queríamos observar como concebiam e se relacionavam com esse novo paradigma e, em meio a isso, como lidavam com o aluno incluído. Para tanto, tomamos como aporte a Teoria das Representações sociais por oferecer arcabouço ao desejo que tínhamos de investigar um fenômeno de natureza psicossocial. Assim, quando entramos no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN –, passamos a frequentar o grupo de estudo GRIFARS³ da linha de pesquisa formação e profissionalização docente, resultando na dissertação intitulada “Representação social de educação inclusiva por professores do Ensino Fundamental de Cruzeiro do Sul/Acre” (COSTA, 2009).

Na referida produção, identificamos uma representação social de educação inclusiva ancorada em um amálgama de preceitos inclusivos e da integração escolar, objetivada na imagem da deficiência. Os professores na tentativa de se apropriarem do fenômeno, buscavam em seus arquétipos algo que fosse parecido, que pudesse tornar a educação inclusiva familiar. Para tanto se remetiam a integração escolar, apropriando-se de elementos destas, e misturando-os a preceitos inclusivos, iam aos poucos explicando e representando educação inclusiva. Movimento típico na construção de representações sociais. Além deste resultado, a pesquisa evidenciou também uma representação social de aluno com deficiência como alguém inútil e inábil para a aprendizagem, objetivada na figura do diferente, do anormal. Ambas, as representações credenciavam os docentes a atribuírem aos cursos de formação continuada a única possibilidade de obterem saberes necessários à prática docente inclusiva, porém, percebemos que à medida que solicitavam mais capacitações, manifestavam queixas e reclamações sobre o conteúdo e a forma como aconteciam tais cursos.

Em meio aos anseios e perspectivas de uma nova reconfiguração do espaço escolar – exigência da educação inclusiva – os docentes encontravam-se imersos em cursos de formação continuada inclusiva⁴ que pareciam não contemplar suas expectativas e sempre argumentavam

³ Grupo Interdisciplinar em Formação Autobiográfica e Representações Sociais.

⁴ Assim denominada pelas Secretarias Estadual e Municipal de educação em Cruzeiro do Sul/Acre, município no qual desenvolvemos a pesquisa. Essa realização, apesar de denominada por “formação continuada inclusiva”, constitui-se em um conjunto de cursos singulares que são oferecidos periodicamente aos professores que possuem

que não se sentiam preparados para atuar na sala de aula regular com o aluno com deficiência, embora já tivessem feito inúmeras dessas formações.

Foi com base nessas considerações que surgiu o desejo por adentrar mais profundamente no universo da formação continuada de professores atrelada à educação inclusiva. Esse desejo, inicialmente, somou-se a nossa atividade profissional, quando, atuando como professora e pesquisadora do ensino superior na Universidade Federal do Acre, organizamos um grupo de estudo voltado para a discussão da temática acima tratada. Nesse contexto, pautamo-nos na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978) – a nós apresentada no Mestrado – como o aporte epistemológico passível de propiciar o desvelamento das questões suscitadas nesse grupo. Dentre elas as solicitações dos professores do ensino fundamental por uma formação continuada inclusiva que atendesse seus anseios. Essa proposição nos inquietava e nos fazia pensar se as representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência evidenciadas em nossa pesquisa de mestrado haviam tido reelaborações, levando em consideração que esses professores estavam imersos em cursos de formação continuada. Essa realidade nos remete à Gilly (2001, p. 321), quando afirma que o campo educacional é privilegiado para observarmos “[...] como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação”.

Os postulados de Moscovici nos ratificam o valor da teoria para essa investigação, pois para este autor, as representações sociais são teorias do senso comum que vão sendo elaboradas à medida que as interações sociais coletivas acontecem, na tentativa de tornar familiar o estranho, a fim de compreender e lidar com a realidade e, nessa interação, construir o conhecimento. Cogitamos que com os professores participantes desse estudo, não é diferente, eles – conforme apresentado em nosso estudo de mestrado – revelam representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência. Assim, proporcionar-lhes um curso de formação continuada a partir de suas necessidades nos pareceu fundamental para analisar se tais representações sociais sofreram reordenações e qual a relação da formação continuada com tal singularidade. Partindo do pressuposto que compreender as representações permite um entendimento das práticas

alunos com deficiência em suas turmas. Acontece desarticuladamente e com caráter de terminalidade mediante o cumprimento de uma determinada carga-horária. Embora essas formações não coadunem com a concepção que temos da expressão, optamos por adotá-la na utilização em referência a esses cursos em vista da mesma ter se naturalizado no lugar de onde falamos.

educativas no cotidiano das escolas, buscar conhecê-las constitui-se em recurso valioso para pensarmos um processo de formação de professores. Minayo (1993) alerta que mesmo as representações sociais sendo “ilusórias, contraditórias e verdadeiras, podem ser consideradas matéria-prima para a análise do social e também da ação pedagógico-política de transformação, pois retratam a realidade” (p.174). Portanto, através do curso oferecido, ouvir os professores, perceber sua experiência, suas dificuldades, preocupações e expectativas em relação à formação, pareceu-nos uma tarefa fundamental para equacionar, problematizar e analisar questões que estão subjacentes a esse processo.

Nesse contexto, analisar a postura e atitude docente em relação à educação inclusiva nos leva à mesma compreensão de Moscovici (2009) de que o senso comum é resultado das experiências e conhecimentos contraditórios presentes nas interações e comunicações sociais, construído pelos atores sociais que precisam lidar com os fenômenos a sua volta, por isso criam “teorias”. Wagner (1998) nos lembra que esse processo de elaboração do conhecimento do senso comum, no entanto, muito frequentemente, surge a partir de mudanças nas condições de vida dentro da sociedade que dá surgimento a reelaborações e modificações do objeto que se suficientemente tiver relevância para o grupo, inicia um processo de comunicação coletiva para torná-lo inteligível e controlado. Logo, “representações sociais referem-se apenas a objetos ou questões socialmente relevantes” (p. 18). Consideramos essas elucidaciones no contexto de nossa investigação.

Nessa construção, pretendemos fazer um recorte teórico dentro dos campos da educação inclusiva, da formação continuada e, sobretudo, da Teoria das Representações Sociais – guia maior de nossa abordagem –, acreditando que o entrelaçamento epistemológico das duas primeiras tendo como aporte a base possibilitada pela Teoria das Representações Sociais nos permite a análise e a compreensão então almejada sobre o fenômeno a que nos propomos estudar.

Em relação às representações sociais, é importante ressaltar que constituem uma forma de conhecimento voltada para a ação, ao mesmo tempo em que figuram uma atividade psíquica, intra-individual que se origina a partir das interações sociais. Nas palavras de Moscovici (2012, p. 27-29) elas são assim evidenciadas:

Uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. [...] um corpus organizado de conhecimento 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.

Vale considerar que a Teoria das Representações Sociais criada por Moscovici (2012) foi ao longo de sua disseminação ganhando adeptos e estudiosos que, com base em aprofundamentos, fizeram surgir diferentes correntes teóricas complementares, explicadas distintamente por Sá (1998) como: uma mais fiel à teoria original representada por Denise Jodelet; outra que procura articular essa teoria com uma perspectiva mais sociológica, difundida por Willem Doise; e uma terceira que destaca a dimensão cognitiva estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric. Wolfgang Wagner é também mencionado por Sá (1998) como mais um estudioso que propõe uma releitura teórica, o que pode se configurar em uma quarta alternativa complementar.

Dentre essas correntes teóricas, localizamos o nosso trabalho numa afiliação à abordagem defendida por Denise Jodelet, cujo pressuposto detém-se em uma perspectiva mais qualitativa da pesquisa, evidenciando o conteúdo advindo do material obtido através das falas dos participantes, o que define um ponto de vista semântico. Nessa abordagem os mecanismos geradores da representação – ancoragem e objetivação – são valorizados, assim como foram postulados por Moscovici. Com isso, destaca-se uma leitura mais psicológica das representações sociais.

Acreditamos que essa direção mostra-se mais plausível na busca de respostas para as indagações que nos acometem sobre nosso objeto, descortinando, por meio dessas representações, as relações que a ele se sobrepõem.

Sob essa ótica, para subsidiarmos o objeto desta investigação, buscamos referências nos estudos já consolidados. Dentre estes localizamos a dissertação de Lima (2011), cuja pesquisa foi realizada com noventa (90) professores do ensino fundamental da rede pública no interior de São Paulo e que teve como objetivo compreender as representações sociais desses professores sobre a educação inclusiva. Os resultados anunciaram que a representação social encontrada tem como núcleo organizador o conceito de igualdade e homogeneidade e está associada ao aluno deficiente que foge aos padrões idealizados. Além disso, os participantes demonstraram despreparo para lidar com a inclusão, revestindo-se de medo e insegurança. A autora concluiu que as estratégias

vivenciadas pelos docentes para lidar com a inclusão são de ordens atitudinal e afetiva, deslocando para outrem a responsabilidade pelas ações inclusivas.

Araújo (2011), também em um estudo de mestrado, aborda os significados e sentidos produzidos pelos professores do ensino fundamental sobre educação inclusiva. Objetivando investigar os significados e sentidos produzidos pelos professores sobre a inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais, encontrou como resultados: o reconhecimento de que a formação não possibilita aos professores atuar na educação inclusiva; os significados e sentidos atribuídos a educação inclusiva encontram-se articulados aos princípios da Integração Escolar; a necessidade de uma (re)estruturação escolar para o trabalho com esses aluno. Nessa pesquisa participaram dez (10) professores do Ensino Fundamental do município de São Luís/MA.

Na investigação de Nóbrega (2007), o objetivo consistia em elucidar as representações sociais de educação inclusiva entre educadores da cidade de Natal/RN e contou com a participação de cento e vinte (120) deles. O resultado destacou o objeto 'educação inclusiva' em três facetas de sentido: o educador em relação a si, envolvendo as características do profissional que trabalha com a inclusão escolar; a relação educador-deficiência-educando, tratando da concepção de educação inclusiva; e, por fim, a relação educador-condições da educação inclusiva, apontando constatações dos profissionais acerca da sua realidade de trabalho. De acordo com a pesquisadora, tais facetas evidenciam momentos iniciais de constituição das representações sociais, uma vez que os participantes da pesquisa ocupam-se preferencialmente de reflexões sobre conceitos, atitudes e práticas requeridas pela inclusão. Além disso, o objeto educação inclusiva associa-se fortemente, em seu campo representacional, com a representação social de deficiência, estando esta em processo de ressignificação no confronto com as demandas da nova ordem social, ou seja, a inclusão das pessoas com deficiência.

Takase (2011), por sua vez, voltou-se à formação continuada de professores no âmbito da inclusão com o objetivo de investigar a necessidade da formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental de São Paulo que têm em suas turmas alunos com necessidades educacionais especiais. Para tanto, contou com a participação de vinte e seis (26) participantes e descobriu que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular implica mudanças na atitude e prática pedagógicas, na organização das escolas, nos currículos e, principalmente, na implementação de propostas de formação continuada para os educadores.

Almeida (2012), em seu trabalho voltado a investigar as representações sociais de inclusão elaboradas por vinte (20) professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal, alcançou como resultados: os docentes atribuem a efetivação da educação inclusiva aos professores da sala de recursos identificados como as pessoas mais preparadas para lidar com os alunos incluídos no ensino regular; as representações sociais de inclusão parecem estar ancoradas na exclusão do diferente enquanto um processo enraizado na história da humanidade e da educação e, por isso, familiar a eles; a objetivação, voltada às dificuldades para implementar a educação inclusiva, justificadas por meio de problemas inerentes à escola como a superlotação das turmas, o excesso de trabalho e as dificuldades de aprendizagem dos alunos; a formação inicial criticada pelos participantes por julgarem que nela não aprenderam a lidar com os alunos com deficiência. Por fim, a autora conclui que tais representações sociais refletem nas práticas pedagógicas dos docentes.

Kobayashi (2009), na pesquisa-ação realizada em seu mestrado estudou a implementação de uma proposta de capacitação de professores em serviço sobre o tema “inclusão”. Nesse estudo percebeu que o projeto de intervenção contribuiu para modificar a percepção dos professores em relação aos alunos com deficiência e ao potencial de aprendizagem e participação dos mesmos. Com isso, os participantes reiteraram a necessidade de formação em serviço e de estabelecer parcerias com os serviços de saúde para planejar ações em conjunto, bem como adequação do espaço físico, recursos pedagógicos, e a concretização da adequação curricular proposta pela legislação.

Amaro (2009) em seu doutoramento articulou educação inclusiva e formação contínua de professores em serviço desenvolvendo uma pesquisa-ação. Os resultados encontrados detiveram-se à noção de que um curso não pode, por si só, modificar os sujeitos envolvidos em curto prazo, se não houver o desejo deles para as mudanças. Além disso, os procedimentos educacionais utilizados devem mobilizar o desejo dos participantes para a realização de processos de formação construtivos, criativos, flexíveis e inclusivos.

Mello (2008), através das representações de professores, buscou estudar aspectos denotativos tanto da inclusão quanto da exclusão escolar encontrando, dentre os resultados, que os professores declaram conhecer pouco sobre as legislações educacionais e as políticas de inclusão escolar. Com isso, constata que a efetividade do ensino inclusivo é remota porque não depende apenas de adaptações relativas aos cenários escolar e social, posto que a prática atual de

educação está impossibilitada de coordenar-se pelo paradigma da inclusão porque está cerceada estruturalmente na adequação de direitos e de espaços, não limitando-se aos problemas institucionais.

Mesquita, Givigi e Silva (2012) realizaram uma pesquisa-ação colaborativa em cinco escolas de Sergipe/SE, com o intuito de discutir a formação de professores na perspectiva inclusiva. Em suas conclusões evidenciaram a necessidade de parcerias para que a escola e os processos educacionais sejam colocados em movimento e se efetivem como espaços de inclusão. Perceberam ainda que as práticas, na maioria das vezes, aconteciam sem direcionamentos ou clareza nos objetivos do trabalho. A pesquisa-ação tencionou essas questões permitindo um movimento e um novo sentido ao discurso sobre a inclusão e suas políticas.

Silva e Nörnberg (2013), dentre os resultados de uma pesquisa-ação colaborativa, buscaram compreender os sentidos e significados atribuídos pelos professores à diversidade, presente no contexto das práticas realizadas pelo Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade – CEIA – e desenvolver um processo com vistas à transformação dessas práticas. Nisto, observaram que está em curso a construção do sentido de educação inclusiva como resultado de um processo global em que os professores, no e com o seu trabalho pedagógico, propõem espaços de vivência e de situações de aprendizagem capazes de garantir o atendimento às necessidades de seus alunos em turmas regulares.

Após analisarmos os referidos trabalhos percebemos que apesar de suas singularidades dialogam em alguns aspectos com o nosso objeto de investigação. Notamos que determinados resultados assemelham-se, mesmos advindos de diferentes regiões do nosso país. Como exemplo podemos citar os estudos de Lima (2011), Almeida (2011), Nóbrega (2007), Mello (2008) que investigaram a representação social de educação inclusiva, além do trabalho de Araújo (2011) que buscou entender os sentidos atribuídos pelos docentes em relação à temática inclusiva e que apresentam resultados que se aproximam. Isto é constatado quando esses estudos apontam uma associação da representação social de educação inclusiva à deficiência e/ou à integração escolar e denunciam o despreparo docente como resultado de formações inicial e continuada limitadas. Além disso, chamam a atenção para os componentes discursivos e constituidores das representações sociais de educação inclusiva, de aluno com deficiência e enfatizam as dificuldades técnicas, a falta de infraestrutura, o despreparo docente, entre outros aspectos, como responsáveis pela definição desses discursos. No entanto, não problematizam a implicação dessas

representações sociais na atuação dos professores ou em que contexto elas são construídas. Lacuna esta que buscamos atender em nosso trabalho.

As pesquisas de Takase (2011), Amaro (2009), Mesquita, Givigi e Silva (2012), Silva e Nörnberg (2013) e Kabayashi (2009) tratam da formação continuada na perspectiva inclusiva. Com exceção de Takase (2011) que apenas identificou a necessidade de formação dos professores para efetuar práticas pedagógicas inclusivas, todos os outros trabalhos utilizaram a pesquisa-ação para o desenvolvimento dos estudos. Importa notar nos resultados que o diálogo estabelecido entre os participantes durante as ações formativas propiciou uma maior compreensão da proposta de educação inclusiva possibilitando o trabalho colaborativo entre os pares e novas construções sobre conceitos e práticas voltadas às singularidades no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. Em geral, os estudos mostram a pesquisa-ação como uma alternativa para se pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva, fato este que também engloba a proposta por nós desenvolvida. A este respeito ressaltamos que, para além do caráter pragmático centrado no “como fazer”, dedicamo-nos à ideia de uma proposição colaborativa gestada conjuntamente com o grupo participante e tendo como norte as necessidades e inquietações desse grupo. Nessa lógica, o processo de formação continuada constituiu-se de momentos privilegiados em que os professores compartilharam vivências e experiências buscando (re)construir conhecimentos singulares às suas aspirações profissionais, tornando a formação significativa e minimizadora de lacunas possivelmente advindas de processos formativos anteriores, sobretudo, no que tange a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular – foco de nossas discussões.

Além disso, diante dos trabalhos descritos percebemos uma omissão por parte dos pesquisadores no que se refere à influência da formação continuada nas representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência. Se compreendemos que o imperativo da educação inclusiva exige a participação das pessoas com deficiência na sociedade de um modo geral, e na escola especificamente, é fundamental pensar sobre como os professores que estão imersos em cursos de formação continuada na perspectiva inclusiva, estão se posicionando e lidando com tal fenômeno. Para tanto, entender como a formação continuada tem influenciado nessas representações torna-se importante para pensarmos sobre as possíveis reelaborações nos discursos desses professores tendo em vista as proposições formativas demandadas por esses cursos.

Em síntese, o levantamento desses estudos possibilitou ampliarmos nosso conhecimento sobre algumas das pesquisas já realizadas e sistematizadas acerca de objetos semelhantes ao nosso para a partir do que já está disponibilizado continuarmos com o olhar mais diretivo sobre lacunas resultantes de outros fenômenos investigados.

Não obstante, nossa busca parte de uma série de interrogações, de dúvidas que foram se desenhando em função das percepções construídas no contato com os professores, suas inquietações e necessidades. Foi deste quadro que surgiu o nosso objeto de pesquisa e, pela interação estabelecida, mostra-se necessário que ressaltemos algumas dessas questões, considerando que nelas se respaldaram a orientação e o delineamento de nossa investigação. São elas: como a formação continuada influencia na (re)construção das representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência dos professores do Ensino Fundamental? Quais as reelaborações evidenciadas nas representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência por estes professores? Como se desvela a compreensão sobre o aluno com deficiência do professor participante dos cursos de formação continuada na perspectiva inclusiva? Quais as contribuições de uma formação continuada na perspectiva inclusiva gestada a partir das situações cotidianas vivenciadas pelos docentes envolvidos?

Na tentativa de responder a essas indagações foi-se delineando o objeto de estudo a que nos voltamos: a influência da formação continuada na (re)construção da representação social de educação inclusiva de professores do Ensino Fundamental.

Nesse intuito, elegemos como objetivo geral: identificar a influência da formação continuada na (re)construção das representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência dos professores do Ensino Fundamental; e como objetivos específicos: analisar as representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência e suas possíveis reelaborações; entender, a partir dos discursos docentes, como se constrói a compreensão sobre o aluno com deficiência pelo professor participante do curso de formação continuada na perspectiva inclusiva; demonstrar as contribuições da formação continuada na perspectiva inclusiva gestada a partir das situações cotidianas vivenciadas pelos docentes envolvidos.

Desse modo, refletir sobre a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, nos remeteu a investigar que relações esses docentes estabelecem entre os novos conhecimentos construídos e seus próprios entendimentos e vivências oriundos das muitas situações de sua

prática na escola, de sua relação direta com os processos de ensino e de aprendizagem que se desencadeiam junto aos alunos.

Fusari e Franco (2005), ao se voltarem à formação continuada, afirmam que os professores demonstram uma visão distorcida sobre o sentido dessa continuidade. Enquanto esta formação deve compreender um processo de desenvolvimento profissional atrelado aos fazeres, às realidades de trabalho, aos desafios ou dificuldades que se apresentam, aqueles profissionais a veem enquanto recurso de mudança, de inovação, passível de transformação e de descobertas “mágicas” para o seu trabalho; como um “manual” que lhes deve encaminhar a prática a ser efetivada nas salas de aula. Assim, em nosso entendimento, a formação continuada não visa suprir, compensar deficiências, mas relacionar-se às situações em que se encontram os professores, favorecendo a estes compreendê-las, agirem sobre elas e criarem percursos próprios, construindo, assim, uma autonomia profissional.

Defendemos, com isto, um processo de formação continuada diretamente vinculado ao fazer docente, sendo a escola palco de sua efetivação. Acreditamos que somente numa interação dialógica entre teoria e prática, ambas mutuamente se influenciando e tendo como respaldo as dificuldades, necessidades, buscas e anseios dos sujeitos envolvidos, tanto os professores, os alunos quanto toda a comunidade e a estrutura que compõem a escola, é possível alcançarmos um processo formativo de ampla natureza. Com esse pressuposto, posicionamo-nos distante do entendimento que configura a formação em serviço nas discussões políticas da educação, posto que nossa defesa não se limita apenas à parte técnica e instrumental do fazer docente, mas à formação do sujeito em sua plenitude (FREIRE, 1998), visando proporcionar-lhe capacidade de autonomia e reflexão sobre a prática da qual é responsável.

Observamos, com isto, que o próprio sentido da formação continuada apresenta interpretações que nem sempre correspondem ao que realmente se destina, permitindo distorções, concepções outras que diferem da sua real função. Esta conclusão nos inquieta ainda mais, quando consideramos o agravamento que pode adquirir no contexto da educação inclusiva, em especial, numa proposta fragmentada, distribuída em cursos distintos, desconexos e pontuais.

Um processo de educação inclusiva pressupõe transformações múltiplas no sistema de ensino regular, que vão desde as adaptações de infraestrutura, a formação de professores e até mesmo a uma sólida reforma no projeto político-pedagógico da escola, principalmente, no que tange à construção de uma estrutura curricular que possa contemplar princípios reais de uma nova

proposta voltada para a diversidade. Se já temos toda uma cultura teórico-pedagógica construída há anos que se materializa na escola através de um currículo voltado para a educação de alunos sem deficiência, torna-se supérflua a definição de que reformulações urgentes se fazem necessárias em toda essa realidade, a fim de que as escolas se organizem e incorporem em toda a sua estrutura – física, pedagógica, teórica, prática, curricular... – elementos que contemplem o princípio da educação inclusiva. Caso contrário, será presenciado apenas uma “pseudoinclusão” caracterizada na realização de práticas excludentes no interior dos espaços “inclusivos” das escolas.

Nesse contexto, o repensar e o reconstruir a profissão, bem como o saber fazer do docente na atualidade, impõem a necessidade de elevar o olhar também sobre os cursos de formação destinados a esse professorado. Se o “quê” e o “como fazer” docentes sofreram alterações, a formação do profissional urge, igualmente por novas configurações.

Buscando auxílio nos estudos realizados sobre essa temática é possível constatar que a aprendizagem profissional da docência ocorre no decurso do tempo, da biografia pessoal e profissional e também da prática enquanto espaço contínuo de estudo e aprimoramento. Na atualidade, considerando-se essas mudanças, o sentido da continuidade formativa tem ganhado ainda maiores ênfases, acreditando-se em sua capacidade de mobilização dos conhecimentos já dominados e de sua adequação, atualização e reflexão para com as novas exigências. Nessa perspectiva, muitas são as produções que se destacaram nas últimas décadas sobre a relevância da formação continuada para o profissional da educação (Imbernón, 2009; 2009a; 2010; Nóvoa, 1992; Guimarães, 2005; Garcia, 1997; Fontana, 2000; Ferreira, 2006; Candau, 1996; Fusari e Franco, 2005; dentre outros), entretanto, há escassa informação na literatura especializada e produção acadêmica sobre a influência deste contexto formativo na perspectiva inclusiva e este é, particularmente, o nosso interesse de estudo.

No entender de Guimarães (2005 p. 35),

A formação continuada é uma exigência para toda a atuação do homem, uma vez que a realidade se transforma constantemente. Essa afirmação é tão ou mais verdadeira ainda em se tratando do trabalho educativo, especificamente escolar. Isso porque o professor atua num contexto que envolve muitos sujeitos, muitas motivações, o que desencadeia situações singulares, às vezes desconhecidas e imprevisíveis.

A realidade retratada pelo autor reflete diretamente o sentimento que temos ao pensar um processo de formação continuada para docentes que atuam com alunos com deficiência no ensino regular. Calcamos nosso olhar não apenas nas necessidades que estes alunos apresentam, em suas singularidades, mas na própria diversidade que, por si só, o ambiente educativo apresenta. Assim sendo, é a pluralidade de situações da prática que conduzem à construção contínua dos saberes que vão se fazendo necessários. Deste modo, pensar um processo de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva significa situar o contexto dessa formação na capacidade de descobertas também contínuas, de reconstruções constantes, de permanentes buscas de superação, de conhecimento e reconhecimento do fazer educativo na lógica da multiplicidade de fatos e fenômenos que constituem todo o trabalho docente na sua cotidianidade, com ou sem alunos incluídos.

É com base nessa compreensão que nos dispomos a apresentar uma proposta de formação continuada de professores na perspectiva inclusiva. Visamos, com isto, entender como as informações, conhecimentos, teorias veiculadas pelos cursos que lhes são ofertados sob o título de formação continuada se articulam às vivências desses profissionais e as suas experiências cotidianas de sala de aula, interferindo em suas práticas, influenciando suas decisões construindo/transformando representações sociais.

Sobre isso Andrade (2002) elucida que as representações sociais são fenômenos dinâmicos que se (re)constroem e mudam no cotidiano, podendo “explicar os comportamentos das pessoas e sua forma de se relacionar com o mundo” (p. 26). O autor acrescenta que uma considerável parcela da sociedade aceita e assimila conhecimentos elaborados pelos denominados especialistas, através das representações próprias ao senso comum dos variados grupos. Nesse movimento, os grupos – e neles os indivíduos – se apropriam dos fatos que circulam em seu meio, construindo, desse modo, seus próprios conceitos, compartilhando-os através da comunicação social.

Dessa forma, no decorrer dessas interações e estudos foi se delineando o objeto de pesquisa a que nos remetemos na presente investigação. Tratar desse objeto, portanto, significa imergir ainda mais no conhecimento da referida Teoria, acreditando que nela encontraremos o embasamento e a compreensão necessários para desvendá-lo e, nesse âmbito, acessarmos elementos do universo simbólico fundamentais para a compreensão de fenômenos como os

inerentes a influência da formação continuada para as representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência.

Nessa conjuntura, ao pensamos no estudo que ora delineamos, subscrevemos as afirmações de Ghedin e Franco (2008) quando abordam a necessidade de educar o olhar para ler o mundo em suas múltiplas representações, ou seja, aprender a pensar sobre as coisas vistas de forma sistemática e metódica, implicando perceber o que são e porque estão sendo como se apresentam. Então, “o olhar é interpretar e perceber para poder compreender como são as coisas e os objetos investigados” (p. 72). Sendo essa nossa premissa na elaboração do trabalho ora apresentado.

Seguindo esse percurso de estudo, o presente documento encontra-se organizado em oito partes. Esta **Introdução**, correspondente a presente sessão inicial, em que fazemos uma explanação mais ampla sobre o trabalho, apresentando o objeto de estudo, os objetivos, as questões que suscitaram a pesquisa e, por fim, a estrutura do documento.

Dando sequência, no primeiro capítulo intitulado **Da descoberta do fazer à enunciação do lugar: situando a pesquisa**, como o próprio título já denuncia, destacamos o percurso metodológico adotado na investigação, apresentando os fundamentos teóricos da pesquisa-ação, como organizamos nossa investigação baseada nesses fundamentos e as técnicas de coleta e análise dos dados. Ao final, evidenciamos a escola e os participantes que compuseram a pesquisa ora evidenciada.

No segundo capítulo, **Da Teoria das Representações Sociais ao universo da educação inclusiva** apresentamos inicialmente uma breve consideração sobre a Teoria das Representações Sociais enfocando a gênese, os mecanismos, os universos de pensamento, as funções e a relação dessa Teoria com as pesquisas em educação. Em uma segunda seção, nos voltamos ao construto teórico sobre a educação inclusiva, traçando seu percurso histórico e às discussões atuais que a perpassam.

No terceiro capítulo, denominado **Formação docente e educação inclusiva: elementos para uma interseção**, continuamos apresentando um construto teórico, contemplando aspectos tanto da formação docente em âmbito geral quanto desta relacionada com a educação inclusiva.

No capítulo quarto, definido como **Da pesquisa à ação: representação social e educação inclusiva em pauta**, anunciamos os primeiros passos constituintes da pesquisa-ação revelados inicialmente pela descrição dos fatos ocorridos e, posteriormente, pela interpretação da

primeira categoria resultante da análise de conteúdo, bem como dos respectivos temas dela componentes, evidenciando-se, nesse cenário, a representação social de educação inclusiva.

O capítulo quinto, nominado por **Da pesquisa à ação: representação social de aluno com deficiência**, nos permitiu abordar a continuidade da pesquisa-ação e o entendimento dos professores sobre o aluno com deficiência, seus limites, possibilidades, a relação com ele estabelecida e os aspectos que o demarcam na educação escolar, favorecendo o enfoque da representação social de aluno com deficiência então identificada.

No prosseguimento da produção, no sexto capítulo, designado por **A ação na pesquisa: uma análise a partir de situações da prática docente**, relatamos as últimas sessões derivadas da pesquisa-ação desenvolvida. Além disso, retratamos uma reflexão sobre os novos significados que adquiriram o ensinar e o aprender na conjuntura da educação inclusiva, bem como as características, conhecimentos e competências inerentes ao docente nesse contexto. Sua conclusão ocorre com a ênfase nas contribuições e nos limites da pesquisa-ação desenvolvida, quando anunciamos a tese alcançada a partir das análises propiciadas na produção, cujo teor centra-se na ideia de que o significado dos cursos de formação continuada se configura como um dos elementos que ocasionam influências sobre as representações sociais construídas pelos professores acerca dos fenômenos com os quais lidam.

No término da presente produção, apresentamos as considerações finais com o título **Em vias de conclusão: vislumbrando mudanças e alcances**. Neste momento fazemos uma retomada do percurso trilhado, os achados, as discussões, as contribuições e limites do estudo. Nele são destacados os alcances propiciados pela pesquisa, bem como nossas inquietações e as proposições a serem desenvolvidas a partir desta.

II**CAPÍTULO 1****DA DESCOBERTA DO FAZER À ENUNCIÇÃO DO LUGAR:
SITUANDO A PESQUISA**

*Pesquisa para constatar, constatando,
intervenho, intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não
conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

PAULO FREIRE

Ingressar na produção de um trabalho acadêmico faz eclodir sentimentos e sensações por vezes desconhecidos, contidos e não aparentes, que nos remetem à busca, ao encontro da descoberta. É com essa impressão que construímos o presente capítulo, cujo conteúdo anuncia o procedimento metodológico adotado ao longo da investigação, o meio utilizado para a análise dos dados deste resultantes e, ainda, o lugar e os participantes que nos propiciaram elementos para tal façanha. Além disso, destacamos também os aportes teóricos que nos oferecem segurança sobre o desvelamento dos achados.

Mediante esse cenário, vale nos voltarmos inicialmente aos referidos aportes e neles ingressarmos no contexto da representação social, cuja constituição traduz um conhecimento mobilizado pelas pessoas, na comunicação informal, cotidiana sobre variados assuntos e objetos sociais. Logo, como diz Souza Filho (2004), um estudo que tem como foco as representações sociais precisa explicitar elementos de sentido isolados ou combinados que, devido às condições sociais específicas vividas por indivíduos e grupos, são criados, mantidos e extintos.

De acordo com isso, nossa investigação trata dos significados (re)produzidos pelos docentes a respeito da educação inclusiva e do aluno com deficiência no contexto da formação continuada, considerando desde os aspectos mais familiares até aqueles abstratos e estranhos. Nesse percurso, “[...] a construção do objeto de pesquisa somente se completa com a definição da metodologia que deverá ser utilizada para o acesso aos fenômenos das representações sociais que escolhemos estudar” (SÁ, 1998, p.79). O autor⁵ destaca ainda que devido ao seu caráter cognitivo-social, o estudo em representações sociais requer uma articulação de métodos e técnicas que possam abarcar a apreensão e compreensão do objeto investigado, “algo como um espírito de aventura na perseguição do conhecimento científico” (p.85).

A partir dessas considerações nos questionamos: qual seria o procedimento metodológico que contemplaria os objetivos da pesquisa e, ao mesmo tempo, garantiria o espaço de reflexão almejado por esse trabalho na articulação com o aporte teórico? Queríamos fazer uma pesquisa não mais somente sobre os professores, mas com eles, compartilhando dúvidas, (in)certezas e (in)seguranças.

Tendo conhecimento que inúmeras pesquisas sobre formação continuada de professores – Pimenta (2005), Pimenta e Ghedin (2010), Ibiapina (2004), Mizukami *et al* (2002), Ferreira (2006), dentre outros, já demonstraram a necessidade de que os espaços formativos,

⁵ *Op. cit., idem.*

especialmente aqueles destinados a profissionais que estão em serviço, tomem como ponto de partida a sua prática na escola. Esta deve ser revestida de um caráter colaborativo crítico, o que corresponde à proposta da pesquisa-ação, posto que esta possibilita não só o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos, mas também a dinâmica das interações, propiciando um maior envolvimento e engajamento de todos no processo. Em nossa pesquisa, acrescentamos a isto o propósito da reflexão sobre a temática da educação inclusiva, envolvendo a descoberta da representação social como mote de nossa busca e, em especial, levando em consideração o que nos diz Souza Filho (2004) ao afirmar que o ideal nessas situações de pesquisa é usar a forma de linguagem e situação o mais aproximado possível da “realidade natural onde (e como) o fenômeno ocorre. De todo jeito deve-se facilitar a expressão e a interação, observada ou relatada, possibilitando o acesso [...] à realidade vivida pelo sujeito em sua relação com o objeto de representação e com outros sujeitos” (p. 115).

Entendemos que a pesquisa-ação, por trazer implícito o caráter colaborativo entre os envolvidos, permite observar como as relações e interações são reproduzidas e desenvolvidas nas ações vivenciais, transformadas pelos sujeitos em suas influências mútuas. Contexto esse que consideramos propício à observação da (re)construção de representações sociais, uma vez que como diz Jodelet (2001), elas circulam nos discursos ao serem trazidas pelas palavras e conduzidas em mensagens e imagens, surgindo naturalmente, através dos pensamentos e sentimentos elaborados e partilhados pelo grupo e por cada um que o compõe.

A escolha pela pesquisa-ação reflete nosso intento de pesquisa por propiciar esse mergulho no universo profissional em que se encontram imersos os professores, impulsionando-nos a uma ação sistemática sobre o pensar, o saber e o fazer que estes revelam a respeito da educação inclusiva. Essa tarefa, no entanto, não se traduz em um trajeto simples, visto que a referida metodologia possui uma vastidão teórica que nos exige escolhas e limites concernentes à singularidade do objeto investigado.

As várias definições encontradas e os diferentes contextos em que têm sido utilizada mostram o quanto essas definições divergem quanto aos seus enfoques. Nessa perspectiva, notamos que a pesquisa-ação tanto pode ser considerada como método de pesquisa, quanto pode ser vista como um modelo de formação docente voltado para a mudança/transformação da escola, do grupo ou ainda para a prática do indivíduo, destacando os ganhos pessoais. Além disso, há

também estudos que buscam promover formas democráticas de educação fundamentadas nas raízes ativistas e políticas que envolvem essa metodologia.

Em virtude da supracitada variedade de concepções relacionadas à pesquisa-ação, é comum confusões sobre seu uso, contribuição e validade. Tendo como referência esses diferentes enfoques, Jordão (2000) procura caracterizá-los sistematizando o pensamento dos principais autores que influenciaram o movimento do professor-pesquisador, sendo respectivamente Lewin (1946), Stenhouse (1998), Elliott (2000), Carr (1988), Kemmis (1988; 2003) e Zeichner (1993). Com base nessa caracterização vale retomar essas diversas perspectivas com o intuito de justificar aquela a que nos centramos para a realização desse trabalho.

O termo pesquisa-ação é atribuído, por muitos autores, a Kurt Lewin – que desenvolveu estudos nas áreas da Filosofia da Ciência, da Psicologia e da Ciência Social. Em sua pesquisa sobre as relações intergrupais, Lewin (1946)⁶ propõe um modelo de pesquisa-ação baseado em ciclos de espirais auto-reflexivas, explicado por Jordão (2000, p.03):

O processo começa com a fase de planejamento, que se inicia a partir de um problema, chamado de idéia⁷ geral. Há ocasiões em que o pesquisador tem clareza do objetivo que deseja atingir, mas não sabe como fazê-lo. Então, é necessário analisar a idéia geral cuidadosamente à luz dos meios disponíveis. A partir desse primeiro período do planejamento surge um plano global de como atingir o objetivo. Geralmente, esse planejamento modifica um pouco a idéia original. O período seguinte da pesquisa é dedicado a executar o primeiro passo do plano global, seguido da avaliação dessa ação. Essa etapa do processo proporciona ao pesquisador a oportunidade de aprender sobre os procedimentos e a eficácia da ação, além de fornecer suporte ao planejamento do próximo passo, que também se compõe de um ciclo de planejamento, execução, reconhecimento ou averiguação dos fatos e avaliação e assim sucessivamente.

Assim, a pesquisa-ação é concebida como um posicionamento à realidade, tendo como mote indutor uma ideia geral que é desenvolvida a partir de uma reflexão autocrítica, objetiva, seguida de uma avaliação dos resultados.

⁶ LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. Ed. Cultrix, São Paulo, SP, 1946.

⁷ *Sic.*

Outra perspectiva de pesquisa-ação apresentada por Jordão (2000) diz respeito aos estudos de Lawrence Stenhouse (1998)⁸ e John Elliott (2000)⁹. Vale ressaltar que as pesquisas desses autores se concentraram no campo da educação, influenciando fortemente projetos de formação de professores. Ambos trabalharam juntos em um projeto denominado *Humanities Curriculum Project*, “[...] que visava uma reforma curricular com participação efetiva dos professores, responsáveis por elaborar e comprovar suas próprias teorias, bem como as teorias pensadas por outras pessoas” (p.04). A autora acrescenta que esse projeto foi um marco na história do conceito de pesquisa-ação, por ter sido a germinação do movimento dos professores como pesquisadores, um contraponto à visão do professor técnico e reproduzidor de conhecimentos. Quanto ao modelo de pesquisa-ação dos referidos autores, Jordão (2000, p. 04-05) acrescenta:

A compreensão do modelo de pesquisa-ação elaborado por Stenhouse (1998) demanda o conhecimento dos conceitos de “ato de investigação” e “ato substantivo”. O primeiro corresponde a uma ação que impulsiona uma indagação, enquanto o segundo é a ação que promove uma mudança desejável no mundo ou em outras pessoas. [...] Assim, a essência da investigação-ação em educação está no fato de que em seu núcleo sempre existe uma ação que beneficia a aprendizagem dos alunos ou o desenvolvimento profissional dos professores.

[...] Elliott, define a investigação-ação como o estudo de uma situação social, conduzido para melhorar a qualidade das ações que nela se desenvolvem (Elliott, 2000). Para ele, o objetivo fundamental da investigação-ação é melhorar a prática e a partir dela, gerar conhecimentos, cuja produção e utilização são subordinados a esse objetivo.

Nesse modelo, o processo da pesquisa-ação se desenvolve em grupos, nos quais as pessoas têm o propósito de modificar a si próprias e as situações em que se encontram, partilhando valores e circunstâncias. Acontece, assim, a investigação reflexiva da própria prática convergindo para a produção de conhecimentos.

⁸ STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Colección Pedagogia, La pedagogia hoy, 4 ed., Ed. Morata, Madri, Espanha, 1998.

⁹ ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. 3 ed., Ed. Morata, Madrid, Espanha, 190p., 2000.

Além desses trabalhos, Jordão (2000) ressalta os estudos de outros dois autores Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1988)¹⁰, que concebem a pesquisa-ação como um processo de mudança social que pressupõe um trabalho coletivo, isso porque ponderam que o trabalho solitário de um professor nem sempre é suficiente para repensar e mudar suas práticas por não conseguir superar as restrições institucionais e ideológicas. Nessa direção, o trabalho coletivo é sugerido como forma de suplantar tais restrições. Explanando esse pensamento, a autora elucida:

Na visão de Kemmis (1993) a pesquisa-ação deve sempre estar conectada à ação social e por essa razão, incorpora uma dimensão ativista, ou seja, crítica. Para ele, o objetivo básico desse tipo de pesquisa é ajudar as pessoas a se visualizarem como agentes e como produtos da história, oferecendo-lhes caminhos para a melhoria da vida social. Além disso, a pesquisa-ação cria uma forma de aprendizagem colaborativa, onde os grupos aprendem a mudar a partir do próprio processo de efetuar transformações, estudando esse processo e as suas conseqüências¹¹, bem como elaborando novas tentativas de mudanças (p.06).

Através desse modelo de pesquisa-ação é possível tornar os professores mais autônomos e reflexivos, além de unir teoria e prática. Definido como emancipatório, este modelo ocorre quando o grupo de professores considera a prática social e historicamente construída e assume coletivamente a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento e sua transformação.

Porém, é preciso lembrar que nem toda proposta de pesquisa-ação leva a uma prática reflexiva e libertadora, conforme ocorre com a técnica e a prática. No caso da primeira, o grupo replica pesquisas realizadas em outro lugar por outros grupos, o que contribui metodologicamente para que no futuro os docentes sejam capazes de organizar seus próprios projetos de investigação se não houver facilitadores externos; em relação a segunda, ocorre uma cooperação entre os professores e os agentes facilitadores, quando têm as mesmas preocupações, planejam juntos estratégias de mudanças, detectam os problemas e os efeitos das ações, refletindo sobre todo o processo (JORDÃO, 2000).

¹⁰ CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza**. Ed. Martinez Roca. Barcelona, 1988.

¹¹ *Sic.*

Ainda na perspectiva da pesquisa-ação emancipatória, Jordão (2000) nos apresenta o último autor de suas sistematizações: Kenneth Zeichner (1993)¹². De acordo com a autora, ele considera que para a eliminação das desigualdades e injustiças sociais presentes tanto na escola quanto na sociedade é fundamental que se faça uma análise dos contextos social e político, estando isso no âmbito da pesquisa-ação. Nesse sentido, é compromisso da escola oferecer não somente iguais oportunidades de acesso, mas também uma educação de qualidade. Essa sistematização apresenta três dimensões para a pesquisa-ação, são elas:

a do desenvolvimento profissional, em oposição à racionalidade técnica, a da prática social e política e, ainda, a da luta para tornar mais visível o conhecimento produzido pelos professores. Para ele, na pesquisa-ação, os professores investigam suas estratégias de ensino, a organização e gestão da sala de aula, as condições sociais de seu trabalho e os contextos social, econômico, político e cultural em que estão inseridos, em busca de uma perspectiva multicultural. Ele parte do princípio de que, quando os professores refletem sobre suas atividades, criam saberes, ou seja, teorizam, mantendo propriedade sobre os conhecimentos por eles gerados¹³.

No entendimento apresentado, os professores são vistos como pesquisadores que poderão inicialmente transpor as questões técnicas evoluindo em direção àquelas de cunho político que almejam igualdade e justiça social, o que pressupõe um trabalho individual ou colaborativo em grupo.

Analisando as diferentes abordagens apresentadas até o momento, notamos que apesar das divergências, os autores apresentam pontos comuns em seus estudos, ou seja, para todos eles a pesquisa-ação agrega a teoria à prática e integra o conhecimento à ação. Esse cenário põe em xeque a visão positivista de ciência em que predomina a aplicação de um conhecimento teórico previamente elaborado, cuja função é direcionar o agir. Já na pesquisa-ação, o agir é o próprio objeto de pesquisa que auxilia a produção de conhecimento sobre si mesmo.

Essa ponderação nos remete ao pensamento de Pimenta (2005), quando aborda que esse tipo de pesquisa tem como pressuposto uma reflexão teórica sobre a prática, disto resultando

¹² ZEICNHER, Kenneth. **Action research**: personal renewal and social reconstruction. *Educational Action Research* 1(2): 199 – 219, 1993.

¹³ *Op. cit., idem*, p.08.

tanto uma ressignificação dessa teoria quanto uma transformação da prática. Além disso, os sujeitos envolvidos na pesquisa-ação – professores pesquisadores universitários e professores pesquisadores nas escolas – compõem um grupo com objetivos e metas comuns preocupados com a resolução de um problema oriundo de seus contextos de atuação e, através de uma reflexão crítica em conjunto, são estimulados a problematizar suas ações e práticas.

Thiollent (2002) ratifica esse posicionamento ao assegurar que, nesse contexto, o papel do pesquisador universitário limita-se a ajudar o grupo nas problematizações, situando-o em um construto teórico mais abrangente. Isso possibilita a conscientização dos envolvidos nas transformações de suas atividades e práticas institucionais. Segundo esse autor, alguns aspectos configuram a pesquisa-ação, tais como: uma vasta e explícita interação entre pesquisadores e demais envolvidos; a definição de prioridades dos problemas a serem pesquisados e das soluções encaminhadas sob forma de ações concretas; o objeto da investigação oriundo da situação social e das dificuldades encontradas no contexto da pesquisa; o objetivo centrado em esclarecer os problemas da situação observada; o acompanhamento das decisões e de toda atividade intencional desenvolvida pelos atores da situação; a conscientização dos participantes.

Atualmente essa concepção tem tido respaldo na literatura concernente à pesquisa-ação e esta, nas palavras do autor, mostra-se assim conceituada:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2002, p. 14).

Com isso, podemos afirmar que esse tipo de pesquisa serve ao professor pesquisador da universidade enquanto objeto de investigação e produção de conhecimento e, ao professor pesquisador da escola, além desses ganhos, como uma possibilidade de formação no/sobre o contexto em que atua. Esse quadro permite, portanto, uma nítida aproximação entre universidade e escola.

Os fundamentos teóricos até então apresentados nos permitem perceber que a pesquisa-ação aparece tanto com um caráter de participação coletiva e/ou colaborativa, quanto crítico e

emancipatório. A este respeito, Franco (2004) afirma que o desenvolvimento de um trabalho com esse cunho metodológico compreende a pesquisa e a ação caminhando juntas em prol da transformação da prática. Para tanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação devem caracterizar a pesquisa-ação.

Com esse entendimento, assumimos com a autora, a defesa da pesquisa-ação colaborativa como procedimento metodológico de nossa investigação. Nesse direcionamento, podemos dizer que:

[...] quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa; [...] se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2004, p. 485).

Esse tipo de pesquisa sinaliza um mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se retira as perspectivas latentes, o oculto e o não familiar que dão sustentabilidade às práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Vale ressaltar que ao assumirmos o termo pesquisa-ação colaborativa em nosso estudo, concebemos o sentido de criticidade incutido na sua concepção, conforme enaltecido pela autora.

Ibiapina (2008) elucida que optar por essa linha significa tomar por base a pesquisa como instância de intervenção, formação e como um procedimento de construção de saberes científicos. Com isso, os docentes são co-constructores do conhecimento produzido na pesquisa, sem perder de vista o contexto sociopolítico mais geral, ou seja, o seu diferencial consiste em “[...] dar conta da realidade microsocial, sem perder de vista o aspecto histórico e político do macro contexto social, possibilitando aos indivíduos compreenderem a ligação entre o que eles vivem e acreditam e o que lhes é imposto” (p. 26).

A pesquisa-ação colaborativa, a partir desse viés, destaca uma valorização das atitudes crítico-reflexivas, em que os participantes negociam coletivamente e, com isso, tomam decisões e

constroem análises, tornando-se “[...] co-parceiros, co-usuários e co-autores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada”¹⁴.

Além disso, um aspecto importante que faz parte do universo de problemas do pesquisador que faz uso desse tipo de investigação, diz respeito ao elo existente entre educação e sociedade. A escola, ao mesmo tempo que é instrumento de transmissão dos saberes acumulados e de formação de mão-de-obra qualificada, é também espaço de possibilidades de transformação. Logo, importa reconhecer que os conflitos desencadeados na escola fazem parte dos condicionantes sociais que impõem limites às práticas docentes, mas é necessário perceber que esses mesmos conflitos são também possibilidades de transformação da realidade (IBIAPINA, 2008).

Nesse cenário, a autora explica que criticar as situações ideológicas de opressão, deve ser apenas uma das responsabilidades dos pesquisadores, pois suas ações vão além dessa crítica, proporcionando condições de transformação de tal situação. Assim, não havendo um reconhecimento desse potencial, a pesquisa colaborativa perde o seu caráter transformador e emancipatório.

Portanto, a nossa opção pela pesquisa-ação significa: assumir o papel de pesquisadora, mas fundamentalmente de aprendiz; levar em consideração as necessidades de formação dos docentes articulando-as ao processo formativo; reconhecer que os professores são sujeitos co-responsáveis, implicados no seu processo de formação; propor aos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento da prática; ter como pressuposto oferecer aos sujeitos envolvidos na pesquisa, condições formadoras e incentivadoras da prática reflexiva; compreender, visando intervir na situação para modificá-la;

Nesse sentido, nossa escolha metodológica possibilita reconciliar as dimensões pesquisa em educação, produção de saberes e a formação contínua, contribuindo, assim, para o avançar dos conhecimentos produzidos na academia e na escola (IBIAPINA, 2008).

Com base nos apontamentos delineados, a formação continuada de professores se constitui numa prática social e, portanto, passível de ser submetida à pesquisa-ação. Nela podem ser contempladas as exigências da academia e, ao mesmo tempo, os processos de conscientização e transformação da prática pedagógica como viés para a formação docente. Para isso é preciso considerar os critérios desse tipo de pesquisa, sobretudo, sua constituição coletiva e o

¹⁴ *Idem, ibidem.*

atendimento dos interesses que acometem indistintamente todos os participantes. Foi com este pensamento que nos voltamos à utilização desse procedimento metodológico como mecanismo de atendimento à finalidade de nossa investigação.

Considerando todas as definições aqui apresentadas dispomos abaixo uma demonstração de como está organizada a investigação que efetuamos. Ressaltamos que se trata de uma sumarização com o intuito de demonstrarmos brevemente como se estabeleceu o processo, ou seja, um “retrato”. No entanto, maiores detalhes sobre o mesmo estarão presentes nos capítulos IV, V e VI desta produção, nos quais constam as descrições e análises desses momentos. Além disso, os apêndices de 1 a 6 esclarecem sobre o planejamento da pesquisa.

Na apresentação desse “retrato” primeiramente identificamos os encontros, as sessões de estudos e as entrevistas individual e coletiva. Em seguida apresentamos as datas correspondentes à essas atividades, os temas tratados, bem como os objetivos definidos para a efetivação do curso de formação continuada na perspectiva inclusiva, a partir da pesquisa-ação colaborativa. É sobre isso que trata a construção abaixo.

- ✓ 1º Encontro - 17/02/12 – Tema: pesquisa-ação. Objetivos: apresentar os conceitos e o percurso metodológico da Pesquisa-Ação; discutir os procedimentos de construção dos dados; negociar a adesão a pesquisa; refletir sobre as questões orientadoras da pesquisa; agendar entrevistas individuais; preencher fichas de identificação; assinar termo de compromisso de participação.
- ✓ 1ª Entrevista Coletiva - 17/02/2012 – tema: necessidades de formação dos professores em relação aos conhecimentos teórico-metodológicos voltados para a educação inclusiva. Objetivos: identificar as necessidades de formação dos professores no tocante às concepções e práticas voltadas para a educação inclusiva.
- ✓ 1ª Entrevista Individual – datas Diversas – tema: caracterização da formação profissional dos docentes; Caracterização das dificuldades relativas à organização de uma prática docente na perspectiva da educação inclusiva. Objetivos: caracterizar a formação profissional dos docentes; Identificar as dificuldades intrínsecas à organização de uma prática docente na perspectiva da educação inclusiva.
- ✓ 1ª Sessão de Estudo - 04/05/12 – tema: conceituando Educação Inclusiva. Objetivos: refletir sobre aspectos denotativos e conotativos de termos frequentemente utilizados na

proposta inclusiva; analisar as concepções, os princípios e as diretrizes de um sistema educacional inclusivo.

- ✓ 2ª Sessão de Estudo - 01/06/12 – tema: legislação para a Educação Inclusiva. Objetivos: analisar o aparato legal em relação a educação inclusiva, verificando sua aplicabilidade na prática escolar.
- ✓ 3ª Sessão de Estudo - 22/06/12 – Tema: o papel da família e da escola na inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. Objetivos: discutir através do filme “Como Estrelas na Terra – Toda Criança é Especial,” sobre o papel de um educador na formação do ser humano, buscando analisar a implicância da família e da escola para a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular; identificar o que caracteriza a dislexia, assinalando metodologias adequadas para se fazer intervenções aos alunos disléxicos, compatíveis à realidade e espaço da escola lócus da pesquisa;
- ✓ 4ª Sessão de Estudo - 06/07/2012 – tema: Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD. Objetivo: refletir conceitual e metodologicamente sobre os TGD, analisando a inclusão no ensino regular dos alunos que apresentam esses transtornos.
- ✓ 5ª Sessão de Estudo - 20/07/12 – tema: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Objetivo: Refletir conceitual e metodologicamente sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, analisando a inclusão no ensino regular dos alunos que apresentam esse transtorno.
- ✓ 6ª Sessão de Estudo - 03/08/12 – tema: avaliação. Objetivo: refletir sobre o processo de avaliação educacional de alunos com deficiência incluídos no ensino regular.
- ✓ 7ª Sessão de Estudo - 24/08/12 – tema: visita a APAE. Objetivos: conhecer as instalações da APAE; Refletir sobre o atendimento pedagógico oferecido na APAE aos alunos com deficiência.
- ✓ 8ª Sessão de Estudo - 14/09/12 – tema: situações da prática docente: planejamento de atividades de intervenção. Objetivos: Fazer uma reflexão sobre o aluno do 4º ano; elaborar um planejamento de atividades de intervenção a partir do estudo realizado; propor orientações de atividades que visem o desenvolvimento significativo do aluno, a partir do estudo feito.
- ✓ 9ª Sessão de Estudo - 28/09/12. Tema: planejamento de atividades de intervenção. Objetivos: fazer uma reflexão sobre o aluno do 2º ano; elaborar um planejamento de

atividades de intervenção a partir do estudo realizado; propor orientações de atividades que visem o desenvolvimento significativo do aluno, a partir do estudo feito.

- ✓ 10ª Sessão de Estudo - 19/10/12. Tema: Planejamento de atividades de intervenção. Objetivo: fazer uma reflexão sobre a descrição dos alunos do 4º e 5º anos; elaborar um planejamento de atividades de intervenção a partir do estudo realizado; propor orientações de atividades que visem o desenvolvimento significativo do aluno, a partir do estudo feito.
- ✓ 11ª Sessão de Estudo - 09/11/12. Temas: avaliação do percurso da pesquisa-ação realizada na escola; resultados da formação. Objetivos: avaliar as contribuições/lacunas do processo de pesquisa-ação desenvolvido na escola; identificar novas necessidades de formação dos professores no tocante à educação inclusiva.
- ✓ 2ª Entrevista Coletiva - 09/11/12. Tema: avaliação do percurso da pesquisa-ação realizada na escola. Resultados da formação. Objetivos: avaliar as contribuições/lacunas do processo de pesquisa-ação desenvolvido na escola; identificar novas necessidades de formação dos professores no tocante à educação inclusiva.
- ✓ 2ª Entrevista Individual – datas diversas. Tema: Avaliação do percurso da pesquisa-ação realizada na escola. Resultados da formação. Objetivos: fazer uma reflexão sobre o desenvolvimento da formação.

Enfatizamos que todos esses momentos foram gravados e posteriormente transcritos. Desta feita, lançamos mão de algumas técnicas e instrumentos de obtenção de dados ao longo das sessões de estudo que compuseram o processo de pesquisa-ação então desencadeado. Trataremos de explicar esses meios e seus respectivos usos de ora em diante a fim de, posteriormente, melhor explanarmos o processo acima mencionado.

1.1 NO DESVELAR DA EMPÍRIA... APRESENTANDO AS TÉCNICAS ADOTADAS

Consideramos que o processo da escolha de como os dados serão obtidos é tão importante quanto a definição do objeto, a opção metodológica e o texto que se elabora no final da pesquisa. Para Duarte (2002), as nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso desses instrumentos permite chegar. Relatá-los, descrevê-los, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros

a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos.

Nessa consideração, esclarecemos que para a efetivação da coleta de dados realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, comumente utilizada no campo educacional e que se caracteriza por permitir explorar e estimular o pensamento livre do participante sobre o objeto da investigação. Esse percurso faz emergir aspectos subjetivos, atingindo motivações não explícitas de forma espontânea em que a “fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48). De acordo com Moreira e Caleffe (2008) esse tipo de pesquisa é utilizada quando se quer explorar as características dos indivíduos, situações e cenários que não podem ser descritos numericamente, sendo o dado frequentemente verbal.

Enfatizamos que esse estudo, voltado para a análise da influência dos cursos de formação continuada nas representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência dos professores do ensino fundamental, exigiu técnicas de coleta de dados que possibilitassem análises de caráter qualitativo. Desse modo, na escolha de tais técnicas, verificamos meios de conciliá-las, buscando as contribuições que todas poderiam oferecer para o desvelar do objeto. Assim, tornou-se fundamental na investigação adotarmos uma combinação de estratégias que propiciassem a imersão na complexidade dos dados, favorecendo sua elucidação.

Para tanto, fizemos uso de entrevistas coletiva e individual. Além disso, utilizamos um questionário para identificação do perfil dos participantes, em que buscamos informações sobre idade, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação e cursos que fez sobre educação inclusiva.

A entrevista se caracteriza na pesquisa educacional como uma técnica¹⁵ chave na coleta de dados, porém há uma considerável diversidade de formas e estilos. Dentre as muitas possibilidades, optamos por um tipo de entrevista padronizada denominada semiestruturada, explicada como sendo aquela que

¹⁵ Assumimos com Gil (1995) que a entrevista se caracteriza como uma técnica e não um instrumento, uma vez que podemos entender instrumento como o aparato material utilizado na efetivação da pesquisa e, por técnica, o procedimento de aplicação desse aparato, através do qual se obtém as informações.

[...] se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 169).

Firma-se, portanto, nesse tipo de entrevista, uma compreensão de que o pesquisador tem certo controle sobre a conversação podendo se apropriar da argumentação. Isso possibilita estender os questionamentos caso as repostas não atendam à essência do assunto em questão. Ao participante da pesquisa, por sua vez, se permite determinada liberdade por ser um diálogo em que cada um exerce seu papel em conformidade com a função que possui.

Seguindo essa linha de raciocínio, Triviños (1987) explica que a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dão frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes, sendo que o foco principal dá-se pelo investigador. Esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de modo mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas, havendo uma necessária interação entre pesquisador e participante. Para o seu desenvolvimento é importante que seja utilizado um roteiro com pontos previamente elaborados que devem direcionar a temática discutida. Esse instrumento, em nosso estudo, se caracterizou como semiaberto, ou seja, o preparamos considerando as possibilidades de acréscimos e/ou omissões que se fizessem necessárias durante a interlocução (DALBERIO e DALBERIO, 2009).

É válido ressaltar que o uso da entrevista nos permite duas modalidades de aplicação: a coletiva e a individual, sendo ambas utilizadas em nossa pesquisa. No que diz respeito ao caráter coletivo, Bogdan e Biklen (1994, p.138) afirmam:

As entrevistas de grupo podem ser úteis para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos. Nesta situação, várias pessoas juntas são encorajadas a falarem sobre um tema de interesse. [...] Geralmente, revela-se uma boa forma de obter novas idéias¹⁶ sobre temas a discutir em entrevistas individuais. Ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando idéias que se podem explorar mais tarde.

¹⁶ *Sic.*

Tratando ainda da amplitude proporcionada pelas entrevistas coletivas, utilizamos as explicações de Freitas; Souza e Kramer (2003, p. 64-67) ao determinarem alguns objetivos que demarcam esse tipo de entrevista:

Como estratégia metodológica, os objetivos das entrevistas coletivas são: identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos (a respeito do que não há concordância); provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e pensarem criticamente sobre elas. Em uma palavra: entrevistas coletivas podem clarificar aspectos obscuros colocando-os em discussão, iluminando, portanto, o objeto da pesquisa. [...] podem também ajudar a identificar conflitos sem esconder idéias¹⁷ divergentes ou posições antagônicas.

As discussões proporcionadas pela entrevista coletiva permitem, portanto, a troca de informações, o incentivo a participação, o ímpeto à fala na relação e correlação de ideias. Essa realidade, entretanto, pode ser mais especificada quando a pesquisa exige peculiaridades que o coletivo pode mascarar. Por este motivo, neste trabalho resolvemos utilizar tanto esse caráter grupal, mais amplo e diversificado, quanto o individual, centrado em posicionamentos ímpares e pontuais.

A opção pela entrevista individual detém-se, então, na perspectiva de alcançarmos uma maior aproximação com cada um dos entrevistados e perceber suas ideias próprias e as subjetividades advindas de suas expressões no decorrer dos posicionamentos realizados. Dessa forma, características e definições diluídas nas falas coletivas podem ser mais bem apreendidas por meio das afirmações e opiniões singulares, fato este que permite uma sistematização mais significativa dos dados, tornando-se, portanto, um recurso de extrema valia para nossa investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Nesse processo, a entrevista foi utilizada inicialmente de forma coletiva (apêndice 2) tendo como finalidade o levantamento das necessidades formativas docentes para a partir disso pensarmos o curso de formação continuada então almejado. Para isso, os participantes foram reunidos e as questões do roteiro puderam ser explanadas evidenciando desde a concepção de educação inclusiva até os conteúdos considerados necessários para a efetivação do curso. Em

¹⁷ *Sic*

outro momento, utilizamos o mesmo roteiro de modo individual (apêndice 4), buscando nuances que, por ventura, não tivessem sido reveladas. Além disso, retomamos a entrevista coletiva (apêndice 5) e a entrevista individual (apêndice 6) ao final do curso com os objetivos de avaliar as contribuições/lacunas do processo de pesquisa-ação desenvolvido e identificar novas necessidades de formação dos professores no tocante à educação inclusiva, para que, em conjunto, novas possibilidades fossem aventadas para futuras ocasiões.

Conforme explicitado anteriormente, o questionário nos serviu como o mecanismo para obtenção de dados definidores do perfil dos participantes, proporcionando-nos a coleta de informações complementares à pesquisa e, embora não tenha se constituído no foco central do levantamento de dados, contribuiu significativamente para a completude destes. Sobre isso, Dalberio e Dalberio (2009) afirmam que o uso do questionário evita dúvidas ou incompreensões, ao passo que produz respostas curtas, objetivas e precisas, possibilitando a obtenção de informações com exatidão. Em vista dos elementos necessários ao nosso estudo, optamos por elaborar o questionário com questões fechadas, que permitiram obter respostas precisas, e também algumas abertas, que nos forneceram respostas livres, caracterizando de modo singular os posicionamentos dos participantes¹⁸.

Desse modo, abordamos itens como nome, gênero, idade, escolaridade, tempo de serviço como docente, tempo de serviço na escola, tempo que atua com alunos com deficiência no ensino regular, tipo de vínculo empregatício e principais atividades de formação profissional que participou nos últimos cinco anos.

Com a decorrência e uso dessas técnicas e instrumentos, portanto, que alcançamos a totalidade dos dados referentes ao grupo de participantes de nossa investigação e, mais que isto, as bases necessárias para um olhar acurado do objeto investigado. De posse desse material, restamos, de ora em diante, esmiuçar o construto dele componente, ação esta que constitui o item que segue, quando nos voltaremos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para tal realização.

1.2 EM BUSCA DA INTERPRETAÇÃO: A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO OPÇÃO

Situando a análise de conteúdo, em sua composição histórica, observamos que seu berço foi há quase cem anos, nos Estados Unidos em 1915 com o trabalho de H. Lasswell ao

¹⁸ *Op.cit., idem.*

fazer análises de imprensa e de propaganda. Entretanto, apenas na década de 1920, foi sistematizada como método, devido aos estudos de Leavell sobre a propaganda empregada na primeira guerra mundial, adquirindo dessa forma, o caráter de método de investigação. Vale ressaltar, porém, que a interpretação de textos já existia há muito tempo e de diversas formas, como desde as primeiras tentativas da humanidade de interpretar os antigos escritos, os livros sagrados (TRIVIÑOS, 1987).

Contribuindo nessa reconstrução, Bardin (2011) elucida que a definição da análise de conteúdo surgiu no final dos anos 40 e início dos 50, com Berelson, auxiliado por Lazarsfeld ao configurá-la como uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. Desde então passou por algumas alterações em seu conceito aprofundando o significado, regras e princípios do método.

Segundo Godoy (1995) a análise de conteúdo sofreu as influências da busca da cientificidade e da objetividade enfatizando o enfoque quantitativo que lhe atribuíam um alcance meramente descritivo, no qual a análise das mensagens se fazia pelo cálculo de frequências. Com o avanço da ciência e a aceitação da subjetividade nos processos de pesquisa, essa quantificação cedeu lugar ao aspecto qualitativo na interpretação dos dados. Com isso o pesquisador passou a compreender características, estruturas e/ou modelos que estão ocultos nas mensagens.

Essa compreensão se deu principalmente com a disseminação da obra “A Análise de Conteúdo” da professora francesa Laurence Bardin em 1977. Nesta, a autora a caracteriza como um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento com possibilidade de aplicação aos mais diferentes discursos, e conteúdos. O fator comum dessas técnicas múltiplas de análises de comunicações é uma hermenêutica controlada a partir da dedução, da inferência, oscilando entre duas extremidades, a saber: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2011).

Desse modo, a análise de conteúdo, nesse trabalho, se configura como uma possibilidade de observação dos conteúdos representacionais na qual não se pode negligenciar as primeiras intuições, as primeiras hipóteses explicadas, tendo como base que a interpretação acontece durante toda a pesquisa, na efetivação de cada etapa, como um diagnóstico e, vai além do simplesmente explícito. Resumindo, esse processo, para ser admissível e a contento, precisa exercitar a visão holística e integradora que faça um amálgama com a relação dos dados entre si, com o universo/objeto e as grandes categorias do pensamento. Assim, quanto maior o interesse

pelo caráter simbólico da representação social, maior será o peso da interpretação (ARRUDA, 2005).

Dessa forma, um estudo que propõe investigar a influência dos cursos de formação continuada para as representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência visa fundamentalmente compreender como os professores participantes fragmentam o conhecimento científico, transformando-o em conhecimento cotidiano, reconstruindo isso a partir de seus processos formativos para lidar, compreender e dominar o fenômeno a sua volta. Nesse panorama, temos clareza que a interpretação dos dados se volta não só à tarefa de desvendar, programar ou antecipar o dito, mas também o oculto. Nessa perspectiva, concordamos com Arruda (2005) quando abaliza que “para atingir o patamar da representação social, a interpretação será bem fundamentada, bem informada, plausível e criativa: não menosprezar os cuidados metodológicos, nem se deixar ofuscar por eles” (p. 247).

A partir disso, Bardin (2011, p. 20) nos esclarece o que pode ser motivo de interpretação:

Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar.

Logo, fazer uso da análise de conteúdo é atentar para que o ponto de partida da interpretação seja a mensagem – verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou provocada. Lembramos que as mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaboração mental construída socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento, sendo que essa relação é estabelecida na prática social e histórica da humanidade e se generaliza através da linguagem com implicações na vida cotidiana, influenciando a comunicação, a expressão das mensagens e também os comportamentos (FRANCO, 2007).

Assim, efetivar essa análise é procurar um texto sombreado em outro, que não está aparente na primeira leitura e que precisa de muitas idas e vindas ao arcabouço de informações produzido pelos participantes. Desse modo, buscamos auxílio na análise de conteúdo (BARDIN, 2011) com o propósito de conseguir subsídios para a análise de nossa investigação, bem como de

compreender o caráter subjetivo dos sentidos produzidos pelos professores a partir de suas falas no momento das discussões nas sessões de estudos, nas entrevistas individuais e coletivas. Para tanto, primeiramente fizemos a identificação dos temas, seguida do recorte dos textos de acordo com os conteúdos apresentados e por último, o agrupamento e a categorização das unidades de respostas, que representam o conjunto de ideias comuns ao grupo de participantes da pesquisa. A seguir, descreveremos e fundamentaremos esse processo.

Esclarecemos que Bardin (2011, p. 48) define a análise de conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Em suma, a análise de conteúdo deve ser utilizada quando se quer ir além do aparente significado, da leitura simples do que está posto, uma vez que visa verificar hipóteses, descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto, ultrapassando as aparências. Sobre isso, Franco (2007) chama a atenção para o cuidado que se deve ter ao decifrar o conteúdo de uma comunicação, pois considera que a fala humana, em sua complexidade, permite infinitas e valiosas interpretações, sendo que estas devem ser iniciadas a partir dela. Sendo assim, os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e não redundar na situação de uma mera projeção subjetiva.

Nesse contexto, cabe elucidar que as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três pólos cronológicos: primeiramente a pré-análise que é o momento em que se estrutura o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais e descrevendo-as. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) a elaboração de indicadores, que fundamentam a interpretação final (BARDIN, 2011).

A exploração do material constitui a segunda fase, que visa a definição de categorias e a identificação das unidades de registro – a menor parte do conteúdo – ou de contexto – a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado. Vale ressaltar que ambas as unidades podem ser utilizadas de forma complementar na análise, como evidencia Bardin (2011, p. 137): “Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema”. A partir dessas considerações, é possível dizer que a exploração do material consiste numa etapa fundamental, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 2011).

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta, ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2011).

Sobre esse assunto, Franco (2007) afirma que uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação. Assim, além daquilo que é manifesto, os índices postos em evidência são inferidos de maneira lógica pelo pesquisador. Sendo a descrição considerada a primeira etapa da análise de conteúdo e a interpretação a última, a inferência é tida como um procedimento intermediário, que nos permite passar da descrição das características do texto à interpretação propriamente dita. Diante disso, produzir inferências na análise de conteúdo tem um significado bastante explícito já que

pressupõe a comparação dos dados obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/ social da produção e/ ou recepção. (FRANCO, 2007, p. 31).

Nesse sentido, o objetivo da análise de conteúdo, é analisar as mensagens, seus conteúdos e expressões, visando evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não apenas a da mensagem. Por isso, deve-se entendê-la não como um instrumento, mas “um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2011, p. 37).

Em vista desses apontamentos, adotamos um dos procedimentos específicos desse “conjunto de apetrechos”, a análise categorial que, conforme a autora, envolve a totalidade de um texto, passando-o pelo processo de classificação e do recenseamento, observando a frequência - presença ou ausência – de itens de sentido, levando em consideração a objetividade e racionalizando através de números e percentagens, a interpretação. Nas palavras da autora, a análise categorial

É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem. É, portanto, um método taxionômico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente” (BARDIN, 2011, p. 43).

Dessa forma, ao categorizarmos, diferenciamos e ao mesmo tempo reagrupamos por analogia os elementos pertencentes a um conjunto, sendo exatamente a parte comum entre eles que permitirá o agrupamento. Assim, esta técnica, nos permite fazer uma organização dos dados. Estando as mensagens organizadas em categorias, é possível perceber índices que estavam ocultos enquanto os dados permaneciam brutos e ainda fazer uma classificação destes segundo critérios previamente selecionados ou estabelecidos no processo (BARDIN, 2011). Optamos por esta construção processual e, dentre a variedade de critérios disponíveis – semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos – escolhemos o semântico, por possibilitar a análise temática. Esta têm por função investigar os núcleos de sentido que constituem a comunicação através da observação do tema. Sendo esse “[...] considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo. Indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças” (FRANCO, 2007, p. 43).

O que determina um tema é a frequência de sentidos comuns girando em torno de um tópico. Assim, consideramos a análise temática como a forma mais apropriada de análise do material ora coletado, uma vez que, para Bardin (2011), este tipo de análise se volta ao estudo da motivação de opiniões, atitudes, representações, valores, crenças, enfim, discursos diretos e simples.

De posse dos enunciados produzidos pelos participantes, devidamente gravados e transcritos, buscamos apreender os temas presentes em suas justificativas. Com esse intuito, fizemos inicialmente a leitura flutuante, que consiste em um primeiro contato com o documento a analisar, no nosso caso, as sessões de estudos e as entrevistas. Para tanto, obedecemos às regras de: exaustividade, na qual se deve esgotar a totalidade de elementos presentes no *corpus* de investigação, não omitir nada; representatividade, a amostra deve ser rigorosa, representar o universo; homogeneidade, os dados devem obedecer a critérios precisos de escolhas, referir-se ao mesmo tema e serem obtidos por técnicas iguais; pertinência, os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa (BARDIN, 2011).

Os elementos agrupados por parentesco de sentido foram surgindo dos conteúdos das falas dos participantes. Para isso, nos voltamos atentamente aos marcos teóricos pertinentes à investigação. As inferências sobrepostas aos dados empíricos aconteceram no sentido de alcançar o que se esconde sob a aparente realidade, os significados ocultos. Nessa decorrência, atingimos à análise temática que nos revelou a existência de sete (7) temas e, conseqüentemente, três (3) categorias.

Essas categorias foram organizadas seguindo alguns requisitos considerados por Bardin (2011) como necessários a uma boa construção, a saber: a exclusão mútua, quando cada elemento só pode existir em uma categoria; a homogeneidade, na qual é preciso haver apenas uma dimensão na análise; a pertinência, diz respeito às intenções do investigador aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras, às características da mensagem etc.; a objetividade e a fidelidade, em que os índices e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria devem ser claros, sem distorções; e por fim, a produtividade, com resultados férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos.

Conforme já explicitado acima, com base nas explicações até o momento explanadas, os dados de nossa pesquisa evidenciaram três (03) categorias com seus respectivos temas. Pretendemos apresentar uma análise desses itens nos capítulos voltados aos resultados da investigação – capítulos IV, V e VI – entretanto, neste momento consideramos necessário expormos como estão organizados. Algo que pode ser percebido no seguinte quadro:

Quadro 1 – Categorias e temas

CATEGORIAS	TEMAS
1. (RE)APRESENTANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educação inclusiva: uma educação para todos; ▪ Do profissional ao humano: para além das disposições legais;
2. O ALUNO COM DEFICIÊNCIA: LIMITES E POSSIBILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Da imagem do aluno com deficiência à percepção docente; ▪ Aproximações e dissonâncias em relação ao aluno com deficiência: inclusão/exclusão, alunos lentos/ágeis;
3. DOCENTE INCLUSIVO: O SABER-FAZER NA COTIDIANIDADE ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensinar e aprender: ressignificando conceitos; ▪ O “bom” professor inclusivo: características, conhecimentos e competências; ▪ Limites que refletem na prática docente.

Fonte: dados da pesquisa

Essas particularidades na execução da técnica de análise nos auxilia na elucidação de diferentes objetos de estudo. Em nosso caso, um objeto que se volta para a (re)construção de representações sociais, por possibilitar observá-las como “entidades quase tangíveis, que circulam, cruzam-se e se cristalizam por meio da fala, gestos, encontros em nosso universo cotidiano” (MOSCOVICI, 2012, p. 39).

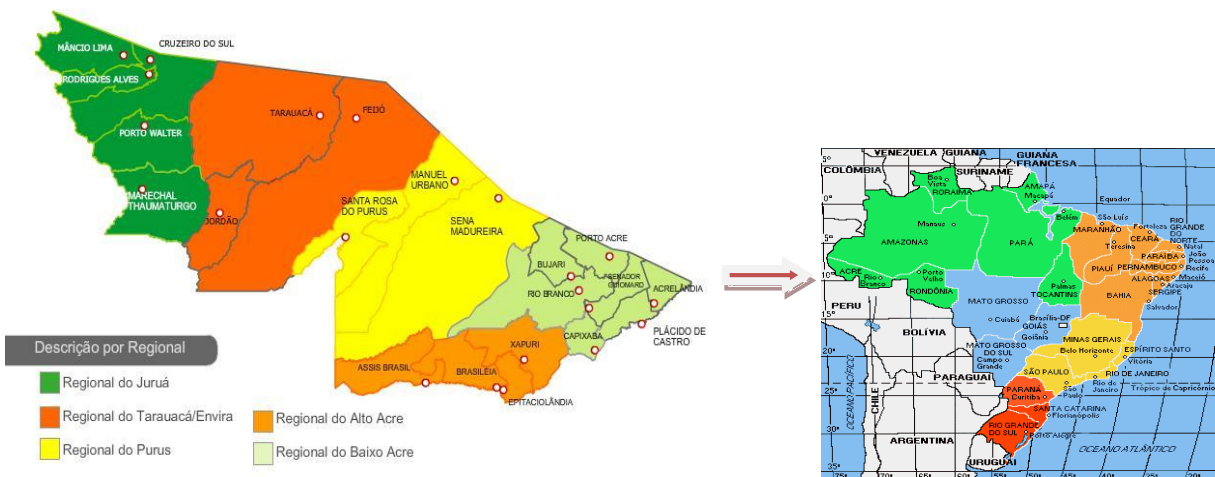
Sabendo que os participantes desta investigação já possuem representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência, acreditamos que a análise de conteúdo nos serve como base para identificar seus entendimentos e pontos relevantes, nos possibilitando desvelar os elementos que compõem a construção e possíveis reelaborações nesse campo representacional.

Assim sendo, uma vez desvendados os temas, estabelecidas as categorias, resta-nos passar para a etapa final da análise de conteúdo: o tratamento dos resultados, ou seja, a inferência e a interpretação. Antes, porém, propomos conhecer o lócus da pesquisa e seus participantes.

1.3 ONDE A EMPIRIA DELIMITA SEU LUGAR

“Eu venho de lá das bandas do Brasil onde o vento faz a curva”. A frase, letra da música¹⁹ do artista Alberan Morais – cantor reconhecido na região norte – retrata como a cidade de Cruzeiro do Sul, no estado do Acre, é muitas vezes descrita por seus cidadãos. Especula-se que a expressão tenha surgido como referência a lonjura do lugar ou mesmo à posição geográfica ocupada pelo município, que atualmente tem uma população com cerca de 78.507 habitantes²⁰, fazendo limite ao norte com o Estado do Amazonas e os demais pontos com outros municípios do Estado do Acre, assim distribuídos: ao sul com Porto Walter; ao leste com Tarauacá e à oeste com Mâncio Lima e Rodrigues Alves. Neste ponto localizando-se ainda trechos de fronteira com a República do Peru – PER.

Figura 1 – Localização e mapa do Acre.



Fonte: Site do IBGE

O município, cujo nome faz referência à constelação Cruzeiro do Sul, foi fundado pelo General Thaumaturgo de Azevedo, como capital do departamento do Alto Juruá e ocupou inicialmente o lugar chamado de “Invencível”. A atual sede foi estabelecida no dia 28 de setembro de 1904, na margem esquerda do Rio Juruá, quando foi desapropriado o seringal Centro-Brasileiro. O fundador da cidade também estabeleceu o traçado urbano inicial com largos bulevares e quarteirões bem definidos. Nos anos iniciais de sua fundação a cidade era chamada

¹⁹ Música intitulada Nauasakiri (2003).

²⁰ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010).

de Veneza Acriana devido aos igarapés que a cortavam. Atualmente, o município de Cruzeiro do Sul é o segundo mais populoso do Acre, representa o pólo econômico do Vale do Juruá²¹ e possui uma forte ligação financeira com a cidade de Manaus, no Estado do Amazonas, local para onde se transporta, através de balsa, o principal produto regional: a famosa farinha de mandioca de Cruzeiro do Sul. Além disso, mantém um intercâmbio comercial com Pucallpa no Peru – PER, a uma distância de 250 km²² dessa república.

Esse brevíssimo passeio pela história do município de Cruzeiro do Sul serve ao propósito de localizarmos geograficamente o lugar de onde falamos, onde se desenhou o objeto desse estudo e lócus da pesquisa que desenvolvemos.

Primeiramente expomos no quadro 2 uma panorâmica de como se encontra organizada a educação no mencionado município, com o objetivo de apresentarmos, principalmente, o número de escolas, de alunos e de alunos com deficiência frequentando o ensino regular²³.

Quadro 2 – Organização das escolas municipais

Modalidade	Número de escolas	Número de alunos	Número de alunos com deficiência	Número de cuidadores ²⁴	Número de docentes
Educação Infantil – creche (0 a 03 anos); Pré-escola (04 e 05 anos); unificada (0 a 05 anos).	48	1.024	37	16	106
Ensino Fundamental anos iniciais	77	2.460	316	12	101
Ensino Fundamental anos finais	131	3.297	138	02	367
Educação de Jovens e adultos anos iniciais	21	356	01	-	19
Educação de jovens e adultos anos finais	07	94	01	-	07
TOTAL	284	7.231	493	30	600

Fonte: Educacenso 2012

²¹ Região composta pelos municípios de Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo.

²² Fonte: www.ac.gov.br

²³ Dados obtidos através do Educacenso – Censo da Educação Básica – 2012, disponibilizado pela Coordenação da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro do Sul.

²⁴ Esse dado, advém de nossa pesquisa, portanto, não consta no Educacenso, mas o acrescentamos por considerá-lo importante nesse contexto.

Ressaltamos que essas informações estão relacionadas às escolas vinculadas apenas à rede municipal, uma vez que escolhemos fazer a pesquisa-ação em uma escola pertencente a essa rede. Esses dados, cujo levantamento corresponde ao ano de 2012²⁵, evidenciam a distribuição de crianças e jovens de acordo com a modalidade em que estão inseridos. Notamos um número expressivo na quantidade de alunos com deficiência frequentando a escola regular, principalmente o ensino fundamental, fato que pode ser considerado recente na organização da educação no município, visto que até o ano de 2006 naquela cidade, não havia qualquer planejamento municipal nesse sentido (COSTA, 2009).

Observando o quadro notamos que a educação infantil atende 1.024 crianças. Desse total, trinta e sete (37) são alunos com deficiência. No ensino fundamental há um número significativo desses alunos, talvez devido à política educacional desenvolvida no município nos últimos cinco anos²⁶. Os anos iniciais desse ensino têm 2.460 alunos frequentando e destes, trezentos e dezesseis (316) com deficiência. Os anos finais contam com 3.297 alunos, sendo cento e trinta e oito (138) com deficiência. Na modalidade Educação de Jovens e adultos chamamos a atenção para o número inexpressivo de alunos com deficiência matriculados, ou seja, apenas 2 representantes dentre os 450 que frequentam essa modalidade de ensino. Sobre isso, concordamos com Ferreira (2009) quando afirma que no panorama atual da educação brasileira a maioria de jovens e adultos com deficiência ainda está à margem de serviços educacionais, de saúde e de reabilitação. Apesar das mudanças já efetivadas no sistema educacional em direção à inclusão e dos avanços significativos na política nacional, a ênfase da política inclusiva de um modo geral tem como foco o ensino fundamental, ou seja, a educação primária para crianças com deficiência em idade apropriada. Assim, de acordo com a autora, o jovem e o adulto analfabetos com deficiência continuam, portanto, matriculados em escolas especiais, classes especiais ou em turmas regulares do ensino fundamental juntamente com crianças pequenas.

Dando continuidade, identificamos os denominados cuidadores, cujo trabalho se volta para o auxílio ao aluno com limitações de ordem motora, verbal, ou de qualquer outra natureza. Essa função foi criada no município em 2009 após a vigência e formulação da Política Nacional

²⁵ Período em que desenvolvemos a pesquisa empírica.

²⁶ Nesse período a secretaria municipal de Cruzeiro do Sul tem feito um trabalho de conscientização das famílias no sentido de matricularem os filhos com deficiência no ensino regular; além do desenvolvimento de uma proposta de formação continuada inclusiva (cursos esporádicos, conforme já explicitado nesse texto).

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que reconhece como público alvo, dentre outros, alunos com deficiência e/ou condições que originam dependência de cuidados diários. Nesses casos, faz-se necessário a contratação de cuidadores para viabilizar a permanência desses alunos na escola, auxiliando-os na alimentação, higiene, vestimenta, locomoção, dentre outras. Em relação a isto notamos que há predominância de cuidadores na educação infantil – dezesseis (16) – e no ensino fundamental, anos iniciais, com doze (12) do total de profissionais. Nos anos finais, por sua vez, identificamos apenas dois (2) desses cuidadores.

Segundo a coordenadora da educação especial de Cruzeiro do Sul, profa. Topázio²⁷, as dificuldades ainda são muitas principalmente porque a organização de um trabalho municipal voltado para a educação inclusiva só iniciou em 2008²⁸, fato considerado por ela como recente. Mesmo assim, a avaliação por ela exposta considera de grande avanço o resultado já alcançado. Nas suas palavras:

Em 2008 nós começamos com a atividade itinerante, onde tinha cinco, seis pessoas só e essas pessoas ficavam em duas, três escolas. Eram divididas assim por pólo. Era o serviço de itinerante. A partir de 2009 a gente conseguiu colocar aos poucos nas escolas, né? A partir de 2012 cada escola tem um professor de atendimento, onde alguns tem mais de um professor, por exemplo: lá onde tem um aluno surdo, tem o professor de AEE e tem o intérprete; onde tem o cego, tem uma pessoa de AEE e uma pessoa que fica com o aluno cego. Onde tem cuidador... hoje, nós não temos nenhuma criança sem o cuidador, onde é pedido, a gente tem colocado um cuidador. Esse serviço é oferecido nas dezessete escolas da zona urbana e cinco creches da zona rural. As creches da zona urbana não têm porque, por incrível que pareça, o índice maior é lá na zona rural, aqui a gente não tem alunos com deficiência na creche da zona urbana (TOPÁZIO, EI).

Desse modo, observamos que os números revelam um significativo índice de alunos com deficiência frequentando as escolas municipais de Cruzeiro do Sul. Isso se levamos em conta, conforme já mencionado, que até 2006 não existia qualquer iniciativa política municipal nesse

²⁷ Com o objetivo de manter o anonimato, todos os participantes ao longo deste trabalho investigativo serão identificados com nomes de pedras preciosas, seguido da técnica utilizada para obtenção dos dados: entrevista individual (EI), entrevista coletiva (EC), sessão de estudo (SE).

²⁸ De acordo com a Coordenadora foi nesse período que houve mudança na gestão do município. Desde então permanece a mesma equipe.

sentido. Os arranjos apresentados evidenciam que a rede de ensino está buscando alternativas viáveis para atender esses alunos. Contudo, o número de matrículas ainda é predominante na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o que indica haver ainda empecilhos na ação escolar para esses alunos nos níveis mais avançados de escolarização. Porém, não há dados oficiais sobre isso.

1.3.1 No enveredar da pesquisa: a escola como lócus de investigação

Na realidade acima retratada está inserida a escola de ensino fundamental²⁹ na qual desenvolvemos a pesquisa-ação. Considerando que nossa investigação tem como pressuposto analisar a (re)construção das representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência dos docentes do ensino fundamental em um contexto de formação continuada, estabelecemos alguns critérios na escolha dessa escola: ser pública, ter a adesão voluntária dos participantes e ter um número significativo de alunos com deficiência matriculados nas turmas de primeiro ao quinto ano dessa etapa de ensino. Sendo esse último critério, definidor na escolha.

Desse modo, tais critérios foram obedecidos com a seguinte definição: primeiro, trata-se de uma escola municipal; segundo, após uma explicação dos objetivos da pesquisa na primeira reunião³⁰ com os participantes, todos assinaram o termo de consentimento de livre esclarecimento (apêndice 8), no qual consta a confirmação da adesão voluntária; por fim, após consulta à Secretaria Municipal de Educação, constatamos ser essa a escola em que encontra-se matriculado o maior número de alunos com deficiência.

O quadro a seguir nos fornece elementos quanto a esse último critério atendido. A este respeito importa esclarecer que apesar do referido quadro demonstrar a quantidade de alunos com deficiência frequentando, em 2012, todo o ensino fundamental, nosso estudo centra-se apenas nos professores vinculados aos anos iniciais desse ensino.

²⁹ Com o objetivo de manter o anonimato, o nome da escola não será revelado.

³⁰ A descrição dessa reunião será mais bem detalhada ainda neste capítulo.

Quadro 3 – Número de alunos com deficiência³¹ na escola lócus da pesquisa no ano de 2012.

Anos	N° de alunos	Deficiência	Alunos com deficiência	Total
1°	65	Autismo infantil	01	14
		Baixa visão	02	
		Deficiência intelectual	06	
		Síndrome de Rett	01	
		Transtorno desintegrativo da infância – TDI	04	
2°	70	Autismo infantil	01	11
		Baixa visão	02	
		Deficiência intelectual	06	
		Síndrome de Rett	01	
		TDI	01	
3°	63	Baixa visão	01	03
		Síndrome de Asperger	01	
		TDI	01	
4°	68	Deficiência intelectual	03	09
		Síndrome de Asperger	03	
		Síndrome de Rett	03	
5°	70	Deficiência física	01	06
		Deficiência intelectual	02	
		Deficiência múltipla	01	
		Síndrome de Asperger	01	
		Síndrome de Rett	01	
6°	98	Baixa visão	01	06
		Deficiência intelectual	01	
		Síndrome de Asperger	02	
		TDI	02	
7°	64	Deficiência intelectual	02	03
		Síndrome de Asperger	01	
8°	66	Baixa Visão	01	02
		Deficiência intelectual	01	
Total	623			54

Fonte: dados da pesquisa

Observando o quadro 3, notamos que do total de alunos componentes dos anos iniciais, percebemos, em termos percentuais, a seguinte realidade em relação àqueles com deficiência: no primeiro ano 21,5%; no segundo, 15,7%; no terceiro, 4,7%; no quarto, 13%; e, no quinto, 8%. Mais uma vez observamos que à medida que os anos progridem, o número de alunos com deficiência evidencia uma redução significativa. Isso pode ser resultado da falta de condições ofertadas pela escola, da ausência de política pública para o alunado adulto jovem, mas também

³¹ Esses dados foram obtidos na Secretaria Municipal de Educação referente ao ano de 2012 e, posteriormente confirmados com a coordenação pedagógica da escola. Esclarecemos que a caracterização das deficiências já se encontrava organizada da maneira exposta, não havendo qualquer intervenção de nossa parte.

do não reconhecimento desse ambiente escolar como local agradável sob a ótica do próprio aluno, em virtude de sua “diferença”. A idade pode favorecer uma visão crítica sobre o trabalho escolar a ele destinado, fazendo surgir o abandono, o deslocamento em relação ao que ali se desenvolve, uma frustração no que tange as expectativas.

O quadro revela que do montante de 623 alunos, 54 são alunos com deficiência. Destes, 79,6% estão concentrados do 1° ao 5° ano, sob a responsabilidade dos onze professores participantes de nossa investigação. Um dado importante, nesse cenário, é que desse total 39,5% compõe-se de alunos com deficiência intelectual. Sobre isso, Veltrone (2011) em sua tese de doutoramento³² esclarece que estatisticamente tal deficiência corresponde à maior categoria de alunos nos levantamentos feitos e credita isso a complexidade envolta na avaliação e identificação desse alunado. Geralmente, a equipe escolar que esboça o diagnóstico não apresenta subsídios científicos que garantam segurança.

No município lócus de nossa pesquisa, por exemplo, essa equipe é composta por diferentes profissionais, variando entre os professores da classe comum, de atendimento educacional especializado, coordenador pedagógico, coordenador da educação especial. Além desses, em alguns casos, são envolvidos os pais e os profissionais da área da saúde que prestam algum tipo de atendimento ao referido aluno. Entretanto, não existe uma comunhão de todos eles para a definição do diagnóstico, sendo este resultado da ação de alguns pares dentre essa composição.

O quadro revela ainda crianças com Síndrome de Rett, com Transtorno Desintegrativo da Infância e com Síndrome de Asperger, correspondendo a 13% do total de alunos cada uma dessas deficiências; com baixa visão, 11,6%; com autismo, 4,6% e com deficiência física e com deficiência múltipla, 2,3% de cada uma.

Essa quantidade de alunos distribuídos em todas as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental justifica o presente estudo, uma vez que, estando todos os professores envolvidos com essa realidade e, ao mesmo tempo, serem participantes dos cursos de formação continuada, entendemos que suas apreensões e pensamentos a respeito desse trabalho definem as representações sociais que constroem.

³² Tese intitulada: **Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização** (2011, UFScar).

Apresentamos, assim, uma breve caracterização da escola³³ lócus da pesquisa e sua constituição histórica, bem como informações sobre os aspectos físicos, os recursos materiais e algumas atividades de rotina, obtidas a partir da observação do dia a dia escolar. Nesses termos, podemos dizer que a mesma está localizada no bairro João Alves no município de Cruzeiro do Sul, Acre. Foi fundada em 15 de março de 1990 e sua instituição oficial como estabelecimento de ensino se deu pelo Decreto Municipal Nº 005/90 (15/03/1990).

Inicialmente a escola começou a funcionar com uma estrutura de apenas quatro salas de aula. Em 1992 foi ampliada com a construção de mais duas e na administração municipal correspondente ao período de 2001 a 2004 foram construídas mais cinco salas de aula, além do piso e a cobertura do pátio interno, sendo hoje, a maior escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal. Conta atualmente com um quadro de 65 funcionários, assim distribuídos: 38 docentes, 11 serventes, 03 agentes administrativo, 04 vigias, 03 merendeiras, 02 bibliotecárias, 01 digitador, 01 secretário, 01 diretora, 01 vice-diretor e 01 coordenadora pedagógica.

A escola possui 23 dependências. Logo na entrada encontra-se um pátio coberto rodeado por 11 salas de aula, extremamente abafadas, que no verão amazônico são facilmente comparadas a uma sauna pelos alunos e docentes. As janelas altas são mantidas fechadas, pois devido a proximidade das salas, de acordo com a coordenação pedagógica, não convém abrir para evitar dispersão na atenção dos alunos devido ao barulho. Em cada sala existem 02 ventiladores de teto – a maioria não funciona – e os que funcionam, devido ao barulho que fazem, os professores preferem deixar desligados. Em cada sala de aula há ainda um armário, as carteiras para os alunos, uma mesa e uma cadeira para o(a) professor(a), sendo todos esses itens em bom estado de conservação. As paredes são enfeitadas com o alfabeto, números de 0 a 9, cartazes com combinados, árvore dos aniversariantes e o que é definido como **palavras mágicas** – com expressões que favorecem o convívio social dos alunos –, por exemplo, bom dia, boa tarde, com licença, por favor, dentre outras, além de trabalhos elaborados pelos estudantes.

A instituição possui ainda uma pequena sala na qual funcionam diretoria e coordenação pedagógica. Logo ao lado desse recinto, estão a secretaria e a sala dos professores. Nesta última constam um banheiro, uma mesa grande com oito cadeiras – onde fica disposto o livro de ponto –

³³ Essas informações foram obtidas através da Secretaria Municipal de Educação, da coordenação pedagógica da escola lócus da pesquisa e de uma consulta ao Projeto político pedagógico da instituição.

um quadro de giz na parede, um armário com livros e materiais de uso docente, tais como: giz, pincel e lápis.

Além dessas dependências, há ainda uma sala de leitura com cinco estantes de livros, em sua maioria enviados pelo MEC, alguns de literatura infantil e infanto-juvenil, dicionários e jogos didáticos. Observamos que a disposição dos móveis dificulta a movimentação de aluno que for usuário de cadeira de rodas, que não existe um acervo sobre educação inclusiva ou sobre alunos com deficiência que possa subsidiar os professores. Notamos também um almoxarifado, uma cozinha e quatro banheiros, estes, divididos em feminino e masculino; uma sala de informática onde foram realizadas as sessões de estudo da pesquisa, com doze computadores, doze cadeiras, 04 mesas, um aparelho projetor de multimídia, uma tela de projeção e uma caixa de som.

Localizada na parte de trás da escola, recostada ao muro, fica uma última sala, a de atendimento educacional especializado – AEE. Devido a sua localização, alguns docentes se referem a ela como “a escondida”. Seu espaço é distribuído com uma mesa cercada por quatro cadeiras, um computador, um armário, uma estante com jogos, um tapete e um quadro para uso de giz. Nas paredes há trabalhos realizados pelos alunos, o alfabeto, os números de 0 a 9 e alguns cartazes elaborados pela professora.

No pátio coberto, que fica no centro da escola tem doze bancos grandes em que algumas crianças sentam antes do início das aulas para fazer a oração³⁴ – conduzida por um docente a cada dia –, as demais se sentam ao chão. Os alunos fazem o lanche na hora do intervalo em duas mesas grandes cercadas por dois bancos cada uma, localizadas no fim do pátio coberto, em frente à cozinha visto que não existe um lugar destinado ao refeitório. A escola não possui um espaço para atividades lúdicas, assim, durante e após o lanche os alunos ficam brincando ali mesmo no pátio, sendo comum esbarrarem uns nos outros despejando o lanche no chão, conseqüentemente, na pressa das brincadeiras improvisadas, alguns deslizam na sujeira feita e tombam, sendo comum os risos e as choradeiras nesse momento.

Com a estrutura acima descrita, a escola, que atende apenas ao ensino fundamental, funciona no turno matutino, horário no qual ocorreu nossa pesquisa, com 11 turmas do 1º ao 5º ano, no turno vespertino com 11 turmas do 6º ao 9º ano e no noturno com 02 turmas de Educação de Jovens e Adultos, alcançando um total de 623 alunos.

³⁴ De acordo com a gestão da escola e os professores, a oração é um momento em que todos os alunos permanecem sentados e relaxados, portanto, um meio de iniciar a aula com tranquilidade. Tal momento não está vinculado a nenhuma religião especificamente.

Embora pertencente a um bairro considerado de classe média, a escola, devido sua localização geográfica, recebe crianças provenientes de outros bairros periféricos da cidade – que não possuem escolas –, são alunos advindos de segmentos sociais populares com problemas de natureza econômica e social.

Mostra-se notória a semelhança de características físicas e estruturais entre essa unidade escolar e a de tantas outras encontradas nos mais distintos locais do território brasileiro, marcadas por ambientes extremamente limitados quanto a sua disponibilidade material e de condições físicas para o desenvolvimento de uma educação ampla que contemple o aspecto cognitivo, mas também o físico, o social, o cultural. Não obstante, carece-nos denotar ainda as dificuldades que essa condição impõe aos alunos com deficiência, mediante as exigências de atenção e respeito às singularidades que nestes alunos, de acordo com suas limitações, apresentam maiores exigências. Apesar disso, mostra-se louvável percebermos que os professores suprimem muitas dessas dificuldades em sua cotidianidade em prol de alcançar resultados expressivos dos alunos sob sua responsabilidade, ainda que as enxerguem, as minimizam para tornar o trabalho possível. E, assim, vão atuando em salas mal iluminadas, com pouca ventilação e evitando fazer atividades que exijam espaço físico amplo.

Considerando esse contexto, vale conhecermos um pouco mais sobre o grupo de docentes imerso nessa realidade, evidenciando características que compõem seu perfil, algo tratado no item que segue.

1.3.2 Colaboradores da pesquisa: o delinear do perfil

A investigação de um fenômeno carece de elementos que propiciem o alcance de resultados oriundos da interpretação, da leitura, do acesso a informações ligadas à gênese desse fenômeno, a fim de que possamos conhecê-lo em sua intimidade, em sua natureza. Para tanto, a colaboração de tudo e de todos a isto relacionado constitui aspecto essencial, fato que nos leva, em pesquisas qualitativas, à busca daqueles diretamente integrado à realidade em estudo. É a partir dessa premissa que nos lançamos a definir quem são os nossos colaboradores e o que os caracteriza, através de um levantamento feito com o auxílio do questionário de caracterização (apêndice 7).

Nesse sentido, os participantes desta pesquisa constituem um grupo de onze professores que lecionam no ensino fundamental, na escola lócus da pesquisa, todos residentes na cidade de

Cruzeiro do Sul/Acre. Percebemos uma acentuada predominância feminina, posto que na totalidade há apenas um representante masculino. Isso possivelmente se deve ao fato das séries iniciais serem, na história da profissão docente, um espaço de “domínio” desse gênero, denotando o que se intitulou como feminização do magistério. Esta, ganhou maior destaque após a República com a reconfiguração da sociedade que almejava ser esclarecida e progressista. Sobre isto, Almeida (2004) relata a crença depositada na escola, naquele período, como a instituição que iria domesticar, cuidar, amparar, amar e educar as crianças, o que destinou às mãos femininas o dever de conduzir a infância e pregar a moral dos bons costumes. A figura da mulher unificou-se à de escola-mãe, aquela que tinha o poder de redimir e encaminhar para uma vida de sucessos, garantindo o espaço escolar como ambiência feminina, sobretudo, no trato com crianças.

Por outro lado, os dados nos mostram também a presença masculina, ainda que em um número estritamente reduzido, dentre os participantes. Conforme já discutido, o território da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, ao longo do tempo, sempre foi marcado primordialmente pela presença feminina, o que demanda certo estranhamento mediante um homem professor nesse universo. Apesar disso, é importante considerarmos que se social e profissionalmente a mulher esteve, comumente, em uma condição de inferioridade mediante a categoria masculina, nas últimas décadas ela galgou espaços que lhe permitiram, se não uma igualdade, uma maior aproximação neste sentido. Diante desse quadro, a presença masculina em um espaço profissional dominado pela mulher significava uma inferiorização do homem – tido como provedor –, gerando preconceito e desvalorização. Em vista de uma maior proximidade das naturezas de trabalho de homens e mulheres, muitas dessas questões foram sendo superadas, ainda que o estranhamento permaneça, dado que este resulta de construções históricas, sociais e culturalmente arraigadas.

A este respeito, uma pesquisa realizada por Cardoso (2007) no ensino fundamental da rede municipal de Belo Horizonte (MG) concluiu que, embora construíssem sua identidade de professores homens em processos contínuos de resistência e acomodação em relação às normas culturalmente construídas sobre homens e mulheres, os professores participantes não identificaram o magistério como uma profissão feminina, mesmo que em alguns momentos apresentassem discursos de superioridade quando comparavam seu desempenho com o das mulheres em atividades e situações semelhantes.

Quanto ao quesito idade, dois (2) professores têm entre 25 e 30 anos, incluído nessa faixa o representante do gênero masculino. Duas (2) professoras compreendem a faixa dos 31 aos 35 anos, duas (2) estão entre 36 e 40, quatro (4) entre 41 e 45 anos e apenas uma (1) encontra-se na última faixa etária considerada, dos 46 aos 50 anos de idade.

Essa configuração nos faz pensar sobre em que etapa da vida os participantes de nossa pesquisa encontram-se. Remetendo-nos aos estudos de Griffa e Moreno (2008) sobre as etapas da vida adulta, percebemos que dois (2) professores estão na fase denominada por vida adulta jovem ou precoce, aquela que vai dos 25 aos 30 anos, quando as estruturas intelectuais e morais atingem o auge com a entrada na vida social plena, com a estabilidade afetiva e com o auto-sustento social, psicológico e econômico, marcado pelas definições e escolhas social, familiar, profissional. “É o período em que as pessoas começam a modelar seu projeto de vida” (p. 76). Os outros nove (9) participantes configuram a fase definida por vida adulta média, que compreende dos 30 aos 50 anos de idade. Esse é o período, considerado pelos autores, da idade madura, adulta, idade da plenitude, da época em que o indivíduo pode ter uma visão do curso que a vida tomou a partir de suas opções. Há um predomínio da estabilidade, do sossego e da necessidade de conhecer a si mesmo. Além disso, “aumenta o cabedal de experiências pessoais, crescem as atividades individuais e delinea-se a individualidade de modo mais nítido”(p. 83-84).

Dando continuidade à presente caracterização, podemos nos voltar ao aspecto formativo do grupo. Nesta direção, dez (10) participantes são formados em Pedagogia. Destes, dois (2) possuem também uma especialização em Psicopedagogia. Além deles, apenas uma professora ainda está fazendo o mencionado curso de graduação. Ressaltamos que esta, tem na formação de ensino médio, o Magistério. Chamamos a atenção para o fato de 90,9% dos participantes terem cursado o nível superior, em que teoricamente deve ocorrer a discussão de uma educação inclusiva³⁵. Entretanto, ao considerar os discursos observamos que isto não se concretiza em tal

³⁵ Apesar das discussões em âmbito nacional preconizarem a relevância de disciplinas que contemplem a educação inclusiva, seus reflexos mostram-se ainda muito incipientes no espaço acadêmico. Fato que revela uma oferta limitada e, por vezes, apenas optativas de disciplinas voltadas a essa temática. Como exceção, encontramos a disciplina de Libras instituída como obrigatória para as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura através do Decreto Federal n. 5626/2005 (BRASIL. **Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato200006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 14 ago. 2013).

realidade, pois ao se referirem a essa educação, os professores afirmam que à época em que cursaram a graduação em Pedagogia, não havia na estrutura curricular do curso qualquer disciplina que contemplasse a temática. Por isso, quando fazem referência a origem do primeiro contato teórico sobre a educação inclusiva, fazem alusão apenas aos cursos de formação continuada vivenciados na decorrência da prática profissional.

Prosseguindo com a descrição, importa-nos destacar além do tempo que possuem de prática docente, a decorrência desse tempo no trabalho com a educação inclusiva, ou seja, que convivem com a inclusão de alunos com deficiência no seu contexto profissional. A este respeito, notamos que apenas dois docentes têm de 1 a 5 anos atuando em sala de aula e todo esse período também com alunos com deficiência no ensino regular. De igual modo, dois docentes possuem entre 6 e 10 anos de experiência e afirmam que nesse período sempre lidaram com a inclusão desses alunos. O tempo de serviço seguinte, dos 11 aos 15 anos, apresenta um total de quatro professores. Destes, três assumem entre 1 a 6 anos atuando com alunos com deficiência e um credita a prática nesta realidade em todo o seu período de experiência. Por fim, a faixa entre 21 a 25 anos conta com um total de três profissionais que consideram de 1 a 6 anos como tempo destinado a sua atuação com alunos com deficiência no ensino regular.

Em relação a isso, quando questionamos o “tempo de prática docente inclusiva” remetemo-nos ao fato da educação inclusiva, no município de cruzeiro do Sul, ter ganhado maior ênfase nas discussões formativas ofertadas pelas secretarias estadual e municipal de educação há apenas seis anos, período em que a maioria dos professores se encontra no trabalho com essa dimensão da educação. Não obstante, alguns deles desconsideram esse acontecimento e relacionam o período em que atuaram com alunos com deficiência a toda a sua experiência profissional. Diante disto, podemos notar aspectos de dubiedade quanto ao entendimento da educação inclusiva, pois apesar de a maioria dos professores remeterem seus discursos somente ao período em que essa educação ganhou um “caráter de legalidade” no município, outros – em menor quantidade – reconhecem um trabalho inserido nesse contexto desde quando assumiram a profissão, ignorando uma demarcação de tempo que na prática dispensa legitimidade documental. Isso porque, já trabalhavam com alunos com deficiência, mesmo sem haver uma política de educação inclusiva.

É nesse contexto que consideramos a possibilidade de identificação de reelaborações no entendimento sobre a educação inclusiva e o aluno com deficiência. Conforme já anunciado, representações sociais desses fenômenos foram outrora localizada (COSTA, 2009). Resta-nos reconhecê-las ou encontrar traços de mudanças, tendo em vista o amadurecimento do grupo e sua maior inserção em discussões sobre a temática em pauta através dos cursos de formação continuada, afinal como nos lembra Jovchelovitch (2008), as representações sociais operam para frente, por este motivo os atores sociais são capazes de agir e de remodelar questões do passado, de modo que a dinâmica da mudança pessoal, societal e cultural passa a se realizar.

Tratando de mudança, Marková (2006) assinala que em várias esferas da vida, mudança e estabilidade são, muitas vezes, vistas como um conflito, isso demonstra o quanto é difícil estender a mudança até as interações sociais e aos hábitos da mente. Desse modo, desejamos mudanças ao mesmo tempo em que queremos a permanência de muitos elementos. As explicações da autora nos alertam para o fato de que pela imersão no fenômeno, os professores podem revelar mudanças, mas também apresentar um discurso voltado à estabilidade das ideias, visto que esta costuma ser sinônimo de segurança em oposição a ideia do novo, do indefinido.

Buscamos ingressar nesse universo visando entender as decorrências, as enunciações, os posicionamentos que o grupo tende a apresentar. É a leitura desse contexto que nos permitirá uma aproximação ao objeto almejado tendo como percurso o simbólico, a construção de ideias, de ideais que a consciência tanto revela quanto busca, por vezes, burlar. A compreensão disto, no entanto, nos exige um aprofundamento teórico que possa embasar nossa leitura do fenômeno investigado. Para tanto, pretendemos entrar nos universos da Teoria das Representações Sociais e da educação inclusiva. O capítulo seguinte centra-se, portanto, nessa abordagem.

III
CAPÍTULO 2

**DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS AO UNIVERSO
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Ao criar representações nós somos como o artista, que se inclina diante da estátua que ele esculpiu e a adora como se fosse um deus.

MOSCOVICI

Se a criação de representações nos permite uma imersão no universo simbólico, não há como negar que o seu criador vivencia reelaborações que o toma em sua plenitude, fazendo-o envolver-se a tal ponto que o sentido da adoração torna-se inerente ao seu ser, impregnando-o. Razões como estas definem a importância de conhecermos a Teoria que embasa as representações de que tratamos: as sociais. A estas nos voltaremos na seção de abertura deste capítulo.

2.1 DESTACANDO ALGUNS ELEMENTOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: BREVES CONSIDERAÇÕES

As representações sociais são entendidas como um conjunto de proposições, saberes, conceitos e explicações originadas no dia-a-dia, no curso das comunicações interpessoais de um grupo e, sendo assim, quando nos propomos estudá-las buscamos conhecer o modo como esse grupo constrói esse conjunto de elementos sobre determinado fenômeno. Esse tipo de estudo possibilita organizar e ampliar o conhecimento sobre o objeto pesquisado e produz subsídios para que alcancemos o entendimento de diferentes aspectos sobre o modo como pensa o grupo, ou como elabora as referidas representações. É nesse contexto que localizamos a presente investigação e nos voltamos a analisar as representações sociais de educação inclusiva e aluno com deficiência de professores atuantes no ensino regular.

Assim, tendo em vista uma explanação mais singular do nosso tema de estudo, percebemos como necessária uma retomada histórico-conceitual da Teoria das Representações Sociais – TRS – enquanto o referencial teórico adotado e, nesse contexto, necessário de ter seus elementos constitutivos melhor explicitados. Não pretendemos, com isso, esgotar todas as abordagens que essa Teoria contempla – até mesmo pela limitação que a produção acadêmica nos impõe –, mas nos determos nos principais conceitos que apresentam relação com o objeto por nós investigado, logo, que nos auxiliam em nossas interpretações.

Nessa perspectiva vale lembrarmos que seu surgimento data de 1961, quando Serge Moscovici apresentou sua obra seminal *La psychanalyse, son image et son public*³⁶ – título

³⁶ Esta obra é resultado da tese de doutorado de Moscovici e foi publicada em 1961 no livro *La Psychanalyse, son image et son public: étude sur la représentation sociale de La psychanalyse*. Paris, PUF, 1961, 1.ed., 649 p. Este livro é composto de duas partes. A primeira apresenta os resultados da pesquisa de opinião e análise teórica e foi traduzida para o português pela primeira vez em 1978 com o título: *A representação social da psicanálise*. Zahar

traduzido no Brasil como Representação Social da Psicanálise – destacando a difusão e a apropriação da psicanálise pela população parisiense, assim como sua transformação para servir a outros usos e funções sociais. Norteava esse estudo a questão de como se opera a transformação de um saber científico (Psicanálise) em outro tipo de saber, o do senso comum. Os resultados apontaram que a Psicanálise se presentificava na sociedade francesa para diferentes grupos – católicos, reacionários, liberais, comunistas – de uma forma bem diferente da elaborada por Freud. Moscovici, concluiu que as ações e os comportamentos das pessoas em relação à Psicanálise eram movidos não pela teoria científica em si, mas pelas representações sociais que os vários grupos tinham a partir de critérios diversos como: políticos, econômicos, religiosos, culturais, dentre outros. Com isso, o autor evidenciou que o senso comum constrói-se e reconstrói-se constantemente no âmbito social.

Ao tomar como objeto de estudo o pensamento do senso comum, Moscovici reabilitou o status legítimo à produção desse tipo de conhecimento, antes tido como “confuso”, “inconsistente” e “equivocado” e, a partir disso, o difundiu como um conhecimento diferente da ciência, mas adaptado e corroborado pela ação do mundo. Em sua produção, Moscovici evidenciou que as pessoas não se apropriam passivamente daquilo que a ciência divulga, mas transformam o conteúdo divulgado, adequando-o a sua realidade social, reconstruindo-o coletivamente e fazendo uso da comunicação social. Por essa via essas pessoas vão criando novas teorias para explicar a realidade, à medida que a modificam. Nas palavras de Braz (2013), a TRS rompe com a racionalidade dicotômica, superando os binarismos da racionalidade da ciência moderna expressos por sujeito-objeto, conhecimento do senso comum-conhecimento científico, e vai além dos modelos funcionalista e positivista.

Egressa da tradição da sociologia do conhecimento, essa concepção mostrou-se uma abordagem psicossociológica desse conhecimento, intencionando uma redefinição da psicologia social que, numa vertente norte-americana, detinha-se ao estudo do fenômeno social numa abordagem individualista, estudando as impressões do social através de recortes experimentais nos processos psicológicos individuais. Na contraposição ao individualismo psicológico, Moscovici buscou referência na obra de Durkheim que eximia a possibilidade da vertente

Editores, RJ, 1978. A segunda parte corresponde a análise de conteúdo do material da imprensa e é intitulada: *La psychanalyse dans la press française: analyse du contenu et des processus de communication*. Esta parte não foi traduzida para o português na primeira versão. Apenas em 2012 a obra completa foi publicada em português com o título: *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis, Vozes, 2012.

psicológica como explicação aos fenômenos sociais. Entendendo a sociedade como uma realidade em si, Durkheim propôs o conceito de representações coletivas enquanto um fenômeno coercitivo, autônomo e exterior ao indivíduo, configurado pela demarcação de ideias, experiências e saberes de gerações que instituem aspectos unificados e estáveis no social, como a religião, os mitos, dentre outros (SÁ, 2004) .

Moscovici, por sua vez, discordando desse sentido reminescente da representação, voltou-se para os fenômenos mais cotidianos e dinâmicos, em geral, incapazes de serem unificados ou institucionalizados. Com isso, evidenciou um sentido psicossociológico próprio, afastando-se do excessivo psicologismo americano e da concepção durkheimiana da ênfase do social sobre o individual, mas, buscando uma compreensão significativa nas relações e interações que se estabelecem entre ambos.

Nesse sentido, o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos e distintos, mas estão inseridos em um contexto de relações mútuas. As representações constituem uma forma específica de leitura do mundo concreto que se caracteriza através das interações, pluralidade e mobilidade sociais, bem como do desenvolvimento da ciência. Em meio a isso as representações sociais são dinâmicas e históricas, constituindo-se em uma forma de conhecimento particular da sociedade atual, relacionadas ao modo específico das pessoas compreenderem o mundo e se comunicarem nele. Ao tratar desse assunto, Moscovici (2009), elucida que:

[...] as representações compartilhadas, sua linguagem penetram tão profundamente em todos os interstícios do que nós chamamos realidade que podemos dizer que elas o constituem. Elas constituem, pois, a identidade do *self* [...], o mercado, as características de uma pessoa ou de um grupo. É incontestável que elas possuem um efeito socialmente criativo ou construtivo, que há não muito tempo poderia causar surpresa, mas que é normalmente aceito hoje (p. 212).

A partir desse entendimento, podemos apreender que a TRS enfoca tanto os comportamentos individuais quanto os grupais, compreendidos historicamente em determinados tempo e lugar. Desse modo, a influência não ocorre de forma unidirecional, dos comportamentos sobre os estados individuais, já que esta influência contribui também para a construção das realidades sociais (AGUIAR e CARVALHO, 2003). Portanto, as representações sociais são

conceituadas sob duas premissas: a primeira, a inexistência entre o universo exterior e o do indivíduo ou grupo; a segunda, sujeito e objeto não são inteiramente heterogêneos em seu campo comum. Sobre isso, Moscovici (2012, p. 45) elucida que o objeto está arrolado “num contexto ativo, movediço, pois é parcialmente concebido pela pessoa ou pela coletividade como prolongamento de seu comportamento e, para eles, só existe como função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo”.

No entender de Guareschi e Jovchelovitch (2007), esta é a grande relevância desta Teoria, pois contra uma epistemologia voltada unicamente ao sujeito ou ao objeto, ela centra seu olhar na relação entre os dois. “Ao fazer isso ela recupera um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio” (p. 19).

Utilizando-nos das palavras de Moscovici (2012, p. 46), podemos entender que a representação social é

[...] “A preparação para a ação”, não só porque guia os comportamentos, mas sobretudo porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve acontecer. Ela possibilita dar sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações na qual está ligado ao objeto, fornecendo, ao mesmo tempo, as noções, as teorias e o fundo de observações que tornam essas relações possíveis.

O modo de produção das representações sociais encontra-se nas instituições, nas ruas, nos meios de comunicação de massa, nos movimentos sociais, enfim, nos mais variados lugares onde as pessoas possam se encontrar, conversar, argumentar e discutir o cotidiano. Exatamente por isso que somente vale a pena estudar um fenômeno representacional se ele estiver relativamente espalhado dentro da cultura em que o estudo é realizado (FARR, 2007).

Nesse entendimento, quando falamos em representações sociais, a análise não se centra no sujeito individual, mas nos fenômenos produzidos pelas construções particulares da realidade social. Assim, a questão não é deixar de lado o indivíduo porque ele implica uma perspectiva individualista. Ao contrário, a questão central é “reconhecer que, ao analisar fenômenos psicossociais – e representações sociais – é importante analisar o social enquanto totalidade. Isso quer dizer que o social envolve uma dinâmica que é diferente de um agregado de indivíduos” (JOVCHELOVITCH, 2007, p. 79).

Segundo Jodelet (2001) o caráter social das representações evidencia-se pela pertença que se estabelece nos indivíduos, decorrente das implicações afetivas e normativas, das experiências, modelos de conduta e pensamentos inculcados ou transmitidos pela comunicação social e que regem as relações das pessoas umas com as outras e com o mundo, orientando as condutas sociais. Assim, as representações sociais podem ser vistas como uma modalidade de pensamento que considera tanto o aspecto constituinte – o processo –, quanto o constituído – o produto –, ou seja, “uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade, [...] cuja especificidade vem de seu caráter social” (p. 22).

Podemos dizer assim, segundo a Teoria em pauta, que são as mediações sociais, nas mais variadas formas que geram as representações sociais. Segundo Jovchelovitch (2007) elas não apenas surgem de mediações sociais, mas tornam-se elas próprias mediações sociais e, nessa edificação, expressam o espaço do sujeito na sua relação com o outro, lutando para interpretar, construir e entender o mundo. Nesse sentido, as representações sociais são um espaço de fabricação comum onde cada sujeito transcende sua individualidade e entra em domínio diferente, mas fundamentalmente relacionado, produzindo e determinando comportamentos. Ideia que Moscovici (2012, p. 27) sistematiza da seguinte maneira: “representação social é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos”.

Nesses termos o estudo das representações sociais se refere a algo que liga sociedade ou indivíduos a sua cultura, a sua linguagem, ao seu mundo familiar. Para tanto elas se originam mediante a ocorrência de dois mecanismos definidos pelo autor como: a ancoragem e a objetivação. Trataremos disso no item que segue.

2.1.1 A Ancoragem e a Objetivação como mecanismos de elaboração da Representação Social

Na formação das representações sociais ancoragem e objetivação acontecem concomitantemente, porém de maneira diferenciada. A ancoragem insere o objeto em um sistema de pensamento preexistente, estabelecendo em torno do mesmo uma rede de significações. Através dela confronta-se o objeto social com os sistemas de valores e seleciona-se entre os

elementos destes uma identificação com o grupo social, assegurando sua incorporação, sua familiaridade (MOSCOVICI, 2009).

Na tentativa de tornar familiar aquilo que lhes é estranho, desconhecido, os sujeitos ancoram o novo saber a um sistema de categoria preexistente, comparando-o com protótipos que consideram adequados, o que se revela como um processo de domesticação da novidade. Nessa construção o objeto novo vai adquirindo traços da categoria já existente, ajustando-se a ela, para dela fazer parte. Ancorar é, pois, nomear e classificar. Moscovici (2009, p. 64) explica esse processo de classificação na ancoragem da seguinte forma:

Se é verdade que nós classificamos e julgamos as pessoas e coisas comparando-os com um protótipo, então nós, inevitavelmente, estamos inclinados a perceber e a selecionar aquelas características que são mais representativas desse protótipo [...]. Desse modo, nós não podemos nunca dizer que conhecemos um indivíduo, nem que nós tentamos compreendê-lo, mas somente que nós tentamos reconhecê-lo, isto é descobrir que tipo de pessoa ele é, a que categoria pertence e assim por diante. Isso concretamente significa que ancorar implica também a prioridade do veredicto sobre o julgamento e do predicado sobre o sujeito.

Através do processo de nomeação e classificação os sujeitos podem imaginar o objeto e representá-lo. De acordo com Moscovici (2012), pelo processo de ancoragem, a sociedade torna o objeto social um instrumento do qual pode dispor e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes. Para o autor, classificar e nomear não são apenas formas de graduar e rotular pessoas ou objetos, mas fundamentalmente servem ao propósito de formar opiniões, facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos implícitos às ações das pessoas no contexto real.

O outro mecanismo de construção da representação social, a objetivação, é responsável pela transformação de um esquema conceitual em real, na qual o excesso de significações é materializado, ou seja, torna concreto o que é abstrato, converte o conceito em imagem. É, portanto, entendido como um processo de corporificação do pensamento, cujo objetivo principal reside em “transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2009, p. 61). No entender de Jovchelovitch (2007) a objetivação condensa significados diferentes e, por conseguinte, está situada no campo das ações práticas.

De acordo com Moscovici (2012, p. 103), duas operações são fundamentais para a efetivação desse mecanismo:

Naturalizar e classificar são duas operações essenciais da objetivação. Uma torna o símbolo real, a outra dá à realidade um ar simbólico. Uma enriquece a gama de seres atribuídos à pessoa [...], a outra destaca certos desses seres de seus atributos para poder olhá-los no quadro geral conforme o sistema de referências que a sociedade institui.

Ainda para o autor, essas duas operações possibilitam reproduzir a imagem de uma realidade, torná-la física, estabelecendo e organizando partes do ambiente e, por recortes, introduzindo uma ordem que se adéqua à ordem preexistente, atenuando, dessa forma, o choque que qualquer concepção nova possa causar e servindo ao propósito de orientar na decisão de quais elementos são acessíveis e necessários na compreensão da realidade que se apresenta. No entanto, o mecanismo da objetivação não ocorre de maneira simples, pois uma dificuldade singular precisa ser sanada: a da impossibilidade de que todas as palavras conhecidas socialmente – o estoque de palavras – possam ser ligadas a imagens. Isto é causado por dois motivos: primeiro, porque não existem imagens suficientes facilmente acessíveis; segundo, porque algumas imagens que são lembradas são tabus. Para solucionar esse problema, faz-se necessário que a própria sociedade se encarregue de selecionar os conceitos aos quais ela outorgará poderes figurativos, estando esta escolha ligada às crenças e ao estoque preexistente de imagens (MOSCOVICI, 2009).

Sobre ambos os mecanismos – ancoragem e objetivação – Moscovici esclarece que:

[...] uma representação social emerge onde há perigo para a identidade coletiva, quando a comunicação dos conhecimentos submerge as regras da sociedade. A objetivação remedia esse inconveniente, integrando as teorias abstratas de um grupo especializado aos elementos do ambiente geral. O mesmo resultado é buscado no processo de ancoragem que transforma a ciência em conhecimento útil a todos. Melhor dizendo, a objetivação transfere a ciência para o domínio do *ser* e a ancoragem a delimita no do *fazer* para contornar o impedimento de comunicação (MOSCOVICI, 2012, p. 156).

Nesta conjectura reside a proposição básica da TRS: tornar familiar algo não-familiar, o insólito em habitual. Segundo Jodelet (2001), objetivação e ancoragem explicam a interdependência entre atividade cognitiva e suas condições sociais reais de exercício. Para Jovchelovitch (2007) os dois mecanismos são as formas específicas em que as representações sociais situam mediações, trazendo para um nível físico, palpável, a produção simbólica de um grupo, dando conta da concreticidade na vida social.

Sendo esses mecanismos constituintes das representações sociais e estas expressas em contextos coletivos, compete-nos entender como Moscovici delimita o espaço social em que o compartilhamento das ideias se efetiva. Isso nos remete a definição dos conceitos de universo consensual e universo reificado, conforme veremos em seguida.

2.1.2 Universos de pensamento da sociedade: consensual e reificado

A dinâmica de construção de apropriação do novo ao sistema de conhecimento dos indivíduos pode, de acordo com a TRS, ser observada nas relações entre os dois universos de pensamento da sociedade: o consensual e o reificado. Enquanto o conhecimento do senso comum vincula-se ao primeiro, o científico pertence ao segundo. Nesses termos, enquanto o universo consensual prospera através da negociação e da aceitação mútua entre os indivíduos, centrando-se na memória coletiva, o universo reificado, por sua vez, busca estabelecer explicações sobre o mundo de forma imparcial e independente das pessoas, apoiando-se naquilo que considera como fatos puros, comprovados, notadamente oriundos do campo científico. Essas duas formas distintas de universos de pensamento são explicadas da seguinte maneira:

[...] no universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo como um ser humano. [...]. No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade (MOSCOVICI, 2009, p. 49-50).

Podemos então entender que no universo consensual a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres visto que esse universo é atravessado por elementos do dia-a-

dia, os quais as pessoas utilizam em suas interações. Segundo Moscovici (2009), nesse universo cada indivíduo tem possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício, sendo que nenhum membro possui competência exclusiva, mas pode adquirir desde que as circunstâncias solicitem. Nesse contexto, é possível agir como amador, observador, curioso e expressar suas opiniões, revelar seus pontos de vistas, criando nós de estabilidade e recorrência, instituindo uma base de significância entre seus membros. As regras dessa convivência harmoniosa mantêm todo um complexo de ambiguidades e convenções que favorecem a efetivação da vida social, capacitando as pessoas a compartilharem o estoque de imagens e de ideias consideradas adequadas e aceitas mutuamente. Desse modo, o pensar se torna uma atividade pública e volta-se para a satisfação da necessidade de comunicação, mantendo e consolidando o grupo.

O universo reificado caracteriza-se pelo distanciamento do cotidiano. A sociedade é vista como um sistema que assume distintos papéis e classes, cujos membros são desiguais e o grau de participação é determinado pela competência adquirida. Nesta forma de conhecimento existe um comportamento adequado para cada situação, um modo próprio de falar para cada circunstância, a informação adequada a cada contexto determinado. Os indivíduos estão atrelados ao que estabelece a organização e à correspondência de um tipo de acordo geral e não a uma compreensão recíproca ou uma sequência de prescrições, de combinações. Neste universo, “a história, a natureza, todas as coisas que são responsáveis pelo sistema, são igualmente responsáveis pela hierarquia de papéis e classes, para sua solidariedade” (MOSCOVICI, 2009, p. 52).

Diante de tais considerações, Sá (2004) explica que o universo consensual é onde se produzem as atividades intelectuais da interação social cotidiana, através das quais se constroem as teorias do senso comum, ou seja, as representações sociais; já o universo reificado é onde se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito com a objetividade, o rigor lógico e metodológico, a teorização abstrata, a compartimentalização em especialidades e a estratificação hierárquica que o caracterizam. Moscovici (2009) nos esclarece que os limites entre esses dois universos dividem a realidade coletiva e a realidade física em duas, sendo que as representações presentes no universo consensual restauram a consciência coletiva, explicam os objetos e acontecimentos tornando-os acessíveis a todos os indivíduos; por outro lado, a finalidade do reificado é encorajar a precisão intelectual e a evidência empírica, estabelecendo um mapa das

forças, dos objetos e acontecimentos que são independentes de nossas vontades e aos quais devemos reagir de modo imparcial e submisso.

Além dessas considerações a Teoria recebeu também contribuições que ampliaram suas formas de entender e, ao mesmo tempo, explicar os fenômenos sociais. Algumas dessas contribuições compreendem os itens de que trataremos na continuidade desta produção.

2.1.3 As funções das representações sociais

As visões partilhadas por determinado grupo, enquanto guia para ações e trocas de experiência no cotidiano, suscitam a construção de uma visão consensual da realidade para ele, demarcando-lhe características que o singularizam. Esse movimento é apontado por Jodelet (2001) como as funções da dinâmica social das representações. Por serem estas fenômenos complexos em atividade existentes na vida social, surgem com a orientação de cumprir funções significativas para o grupo, caracterizadas pela orientação de condutas, por possibilitar a comunicação, explicar a realidade social, além de definir a identidade do grupo e manter suas singularidades.

Sobre isso, é possível buscarmos contribuições em Abric (1998) que, ao discutir o papel fundamental das representações na dinâmica das relações sociais e nas práticas, reconhece nelas quatro funções básicas: a **função de saber** que funciona como um sistema de compreensão e explicação da realidade permitindo que os atores sociais, ao adquirirem novos conhecimentos, possam integrá-los em um quadro assimilável e compreensível para eles mesmos, de acordo com seu funcionamento cognitivo e seus valores; a **função identitária** que fornece um sentido de pertença do indivíduo no grupo definindo-lhe, diferenciando-o de outros arranjos grupais, protegendo-o, reafirmando e demarcando suas especificidades, assegurando aos seus membros a manutenção de suas qualidades definidoras; a **função de orientação** que guia comportamentos e práticas para a ação, intervindo diretamente na construção cognitiva frente à necessidade de solução de problemas em momentos de crise ou na realização de ações mediante um objeto ou fenômeno social; e a **função justificadora** que propicia uma justificativa a posteriori para decisões e comportamentos tomados, intervindo diretamente na avaliação da ação.

Ainda sobre as funções das representações sociais acrescentamos Bauer (2007) que nos explica a **função de resistência**, caracterizada como aquela que confere às representações sociais

uma posição defensiva em relação a tudo aquilo que se configura como ameaça à identidade do grupo. Funciona como se fosse “a ação de um ‘sistema imunológico’ cultural: novas idéias são assimiladas às já existentes, que neutralizam a ameaça que elas apresentam e tanto a nova ideia, como o sistema que a hospeda, sofrem modificações nesse processo” (op. cit. p. 229). Dessa forma, é possibilitado ao grupo apropriar-se de novos elementos sem que aconteçam rupturas no seu funcionamento e na sua constituição.

A partir das considerações acima pautadas, podemos inferir que as representações sociais constituem-se em uma preparação para a ação, não somente porque guiam o comportamento, mas, especialmente, porque constroem e remodelam o ambiente em que tal comportamento irá incidir. Segundo Alves-Mazzotti (2008), em sua atividade representativa, o sujeito não reproduz passivamente um objeto dado, mas o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material. Assim, a perspectiva das representações sociais trata de como se formam e funcionam os sistemas de referência que utilizamos para interpretar os acontecimentos e agir sobre eles na realidade cotidiana.

Tratar desse contexto nos remete a outro aspecto abordado por Moscovici (2009), quando se refere a TRS: o conceito de “sociedade pensante”. Segundo o autor, o mundo dos objetos constitui-se apenas como um pano de fundo para as pessoas e suas interações, sugerindo com isso, que indivíduos e grupos não são apenas receptores passivos de informações, nem tampouco estão totalmente sob controle de uma ideologia dominante – muito embora sejam influenciados por ela –, mas pensam por si próprios, produzem e comunicam ininterruptamente suas próprias representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Dessa forma, nos bares, nos hospitais, nas ruas, nos escritórios, enfim, nos mais distintos lugares, as pessoas “analisam, comentam, formulam ‘filosofias’ espontâneas, não oficiais, que têm impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o alimento para o pensamento”³⁷. São nessas interações engendradas pelos mais variados processos comunicacionais que as informações e imagens vão se tornando centro de debates e discussões entre as pessoas e os grupos. Estes, procurando tornar o mundo familiar para nele poderem agir, vão aos poucos amalgamando às suas experiências e cotidiano um conjunto de elaborações, de entendimentos e de ações, originando representações sociais.

³⁷ *Op. Cit.* p. 45

Procuramos demonstrar nesta construção teórica que as representações sociais desempenham um papel na formação das comunicações e ações, contribuindo para definir um grupo social em suas particularidades. Nesse sentido, cabendo à investigação científica a tarefa de descrever, analisar e explicar em suas dimensões, formas, processos e funcionamento todo esse conjunto de saberes que as compreendem (JODELET, 2001).

Dessa forma, ao pensar sobre o desenvolvimento de pesquisas no campo da representação social, Jodelet (2001) evidencia três particularidades: a vitalidade, que diz respeito aos avanços teóricos e à atualidade da Teoria presentes nas inúmeras publicações dos mais diversos países; a transversalidade, explicada pela multiplicidade dos campos de estudo nas relações com disciplinas próximas, pela interface do psicológico e do social, o que interessa a todas as ciências humanas; e a complexidade, situada em sua definição e tratamento, uma vez que lida com fenômenos complexos e em atividade na vida social. O conjunto dessas três particularidades possibilita uma variedade de temas de pesquisa que envolve as representações sociais com abordagens metodológicas e problematizações diversas, delimita aspectos dos fenômenos representativos e fazem surgir teorias parciais que explicam estados e processos definidos, bem como paradigmas que buscam elucidar a dinâmica representacional. “Tudo isso leva a constituir campos independentes e dotados de instrumentos conceituais e empíricos sólidos, onde florescem trabalhos coerentes” (JODELET, 2001, p. 41).

Consideramos que, em uma pesquisa que temos como embasamento teórico a TRS, é preciso ultrapassar o nível da constatação sobre o que se passa “na mente” dos indivíduos para procurar entender como e porque essas representações são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam. Concordamos com Alves-Mazzotti (2008) quando afirma que a intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que compreendamos os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa e esta interação não ocorre em um vazio social, sendo necessário adotarmos “um olhar psicossocial”. Para tanto, devemos ponderar em nossas pesquisas tanto o sujeito social com o mundo interior, quanto o sujeito individual com o mundo social.

Nesses tramites, alguns trabalhos já demonstram resultados significativos sobre o estudo das representações sociais no âmbito educacional, apontando descobertas relevantes sobre a influência dessas representações nas práticas dos professores. Ilustraremos alguns desses casos na seção que segue.

2.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ALGUMAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Enquanto um saber do senso comum as representações sociais encontram-se presentes nos mais diferentes grupos e situações sociais, incluindo-se nisto as práticas, as vivências ocorridas no âmbito das escolas com o grupo de professores, de alunos e sobre os mais diversos fenômenos. Os trabalhos baseados na TRS no âmbito da educação expressam, portanto, essa realidade.

Nessa ambiência, ressaltaremos algumas pesquisas desenvolvidas no âmbito da UFRN, orientados pelos professores doutores Erika dos Reis Gusmão Andrade, Maria do Rosário Carvalho e Moisés Domingos Sobrinho. Esses estudos, mesmo que não estejam vinculados a um único grupo de pesquisa, têm procurado produzir uma discussão sobre o assunto, subsidiando reflexões e encaminhamentos de ações, sobretudo, na área da formação de professores.

Nesse contexto encontramos a pesquisa de mestrado de Melo (2005) que ao investigar escolas da rede pública de Natal/RN evidenciou que a representação social da formação docente está estruturada como conhecimentos teóricos e da prática; como uma necessidade imposta pelas disputas simbólicas do campo social, além de capacitação e compromisso. Assim, essa representação vivencia um processo de transformação que vai de uma perspectiva centrada no dom e no afeto para uma busca por profissionalização, assumindo posturas voltadas ao estudo, à pesquisa e à produção do conhecimento. Posteriormente, em seu doutoramento, Melo (2009), trabalhando em um contexto semelhante, descobriu que os professores orientam-se por uma representação social de atribuição de sentido ao ato de ensinar, e esta se constitui por uma súmula de diferentes fontes de informação e produção de saberes, envolvido de um *habitus* religioso, de modelos pedagógicos ultrapassados, das agências responsáveis pela formação docente e do discurso hegemônico atual sobre a educação.

Braz (2009; 2013), investigando também representações sociais junto aos grupos de licenciandos de física e química da UFRN localizou, primeiramente, as representações sociais do “ensinar química” e do “ensinar física”, bem como desses próprios campos de saber e obteve como resultados o “ensinar física” enquanto uma habilidade cognitiva facilitadora da aprendizagem e o “ensinar química” como direção para a aprendizagem pela utilização de métodos pedagógicos, no sentido de levar o aluno a descobertas. Acerca dos campos de saber, as

representações sociais encontradas centraram-se na concepção racionalista para “Física” e como ciência empirista para “Química”. No trabalho de doutoramento, a autora continuou pesquisando junto aos licenciandos dessas mesmas áreas em busca de compreender as representações sociais de trabalho docente pautando-se pela proposta teórico-metodológica dos três consensos (Carvalho, 2012)³⁸. Suas descobertas demonstraram que os distintos grupos de participantes construíram a mesma Representação Social com dinâmicas consensuais específicas pautadas em três dimensões: a do SER-TER-FAZER da docência. No grupo de Física o consenso manifesto foi o semântico, detido em dois conceitos: um identitário, em torno do “SER” “Professor” ou “SER” “Educador” e o outro, sobre o como pensam o desenvolvimento profissional. Já o grupo de Química apontou para uma lógica consensual hierarquizada na qual a ordem gradual entre os elementos do SER-TER-FAZER atestando conflitos e discordâncias perceptivas sobre o objeto “Trabalho Docente”.

Lima (2008), em seu mestrado, abordou as representações sociais de escola construídas pelos moradores que margeiam as barrancas dos rios Môa e Azul, no município acriano de Mâncio Lima. Como resultado descobriu que a representação social de escola se apresenta nos fazeres e dizeres dos moradores, sendo esta caracterizada pela veleidade do futuro em que se projeta para os filhos aquilo que os pais não conseguiram ser. Já no doutorado (LIMA, 2012) buscou apreender a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas, concluindo que essa representação encontra-se fortemente ancorada e objetivada em elementos técnicos e afetivos com marcas históricas, sociais e culturais locais que emolduram a personalidade coletiva e geram os guias de ação docente.

Albino (2010), visando compreender a representação social que os docentes atuantes na Educação de Jovens e Adultos possuem a respeito do “ser professor” nesta modalidade de ensino, trabalhou com um grupo de cento e dez (110) profissionais da Região Metropolitana de Natal/RN. Suas análises evidenciaram o pouco domínio dos professores a respeito da origem, do significado e da natureza da EJA enquanto uma modalidade singular de ensino; a ratificação de uma representação social do “ser docente” numa visão generalista; a inexistência de uma representação social do “ser professor da EJA”; além da identificação de uma representação

³⁸ CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima. **Proposta teórico-metodológica dos três consensos nas representações sociais.** 2012. (no prelo).

social de “aluno da EJA” enquanto elemento marcante na referência às singularidades que definem a referida modalidade de ensino.

Campos (2008), em sua dissertação, teve como objetivo compreender a representação social da docência para os professores da educação infantil e do ensino fundamental do município de Queimadas/PB e teve a participação de 75 professores. Obteve como resultados a representação social de “ser professor” ancorada nos esquemas de percepção e apreciação do grupo, nas regularidades e nas experiências de vida religiosa, familiar, de gênero e profissional, encontrando nestas regularidades os elementos que compõem o *habitus* professoral orientando percepção, ação, representação e prática cotidiana dos participantes.

Silva (2012), ao pesquisar as representações sociais do ensinar Língua Portuguesa junto a um grupo de licenciandos do Curso de Letras da UFRN, concluiu que o conteúdo representacional em questão se configura a partir do universo consensual ligado à profissão e à formação. Por isso os licenciandos ancoram a representação social de “Ensinar” no ser professor e a objetivam na imagem da profissão.

Em sua tese, Andrade (2003) buscou identificar as representações sociais do processo ensino-aprendizagem dos professores da região metropolitana de Natal, analisando como tais representações orientam as práticas desses profissionais. Seus resultados revelaram que as referidas representações articulam-se com três campos: a professora com perfil profissional – magistra-magister; a professora com perfil maternal – magistra-mater; e os aspectos cognoscentes – aprender, desvinculado do professor e relacionado aos alunos.

Queiroz (2012), em sua pesquisa de doutoramento, visou o conteúdo e a organização da representação social de “formação de professores”, no grupo docente de licenciatura da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Suas descobertas evidenciaram que os docentes constroem diferentes representações sociais do objeto “formação de professores” motivados pelas distintas posições que ocupam na estrutura do campo acadêmico e do subcampo da formação de professores. Aqueles da base pedagógica objetivam a representação social na imagem da formação pedagógica e os da base específica a objetivam na imagem do conhecimento científico. A autora conclui que as diferenças e semelhanças entre o *habitus* docente e a representação social desses dois subgrupos são o que permitem sustentar que os sujeitos são detentores de distintos *habitus* docentes que engendram práticas diferentes, lutas, tensões e conflitos em torno do sentido de formação de professores.

Considerando os trabalhos apresentados podemos dizer que eles corroboram a relevância dos estudos em educação pautados na TRS. Através desta, foram desenvolvidos distintos objetos que nos apresentam um campo fértil para a aquisição de conhecimento e interpretação da realidade, o que revela diferentes olhares, suscita debates e discussões e permite análises tanto de contextos específicos, como, por exemplo, a sala de aula, quanto de contextos mais complexos, como aqueles que envolvem o desempenho e desenvolvimento docente ou as políticas públicas de formação de professores.

Nesse cenário, concordamos com Sousa e Villas Bôas (2011) quando afirmam que o olhar psicossocial – conforme ocorre com estudos de representação social – focado na educação permite não apenas contestar a separação entre o individual e o coletivo, mas, principalmente, questionar abordagens que ignoram a constituição social dos indivíduos e o contexto em que estes vivem, observando apenas uma perspectiva psicológica ou unicamente sociológica. Segundo as autoras, tais perspectivas deixaram marcas, especialmente na área de políticas públicas, traduzidas em ações que propunham, o desenvolvimento de planos de carreira docente baseados em características e capacidades somente pessoais, em uma tendência de valorização do sujeito isolado.

Os trabalhos aqui apresentados contrariam tais perspectivas de caráter único, pois ao partirem da premissa de que indivíduos e grupos não se constituem apenas através do individual ou do coletivo, mas no amálgama de ambos, foram desenvolvidos ponderando a constante (re)construção da realidade vivida por esses indivíduos para entendê-la e com ela lidar, algo diretamente relacionado com os sentidos que permeiam a construção das representações sociais. Assim, fundamentar estudos que procurem entender fenômenos da realidade, possibilitando nele intervir, constitui-se em uma significativa contribuição da TRS para pesquisas em educação. É com essa percepção, portanto, que justificamos o uso dessa Teoria como aporte para a nossa investigação.

A seguir, dando continuidade às bases que fundamentam esta produção trataremos de apresentar as discussões que acometem a educação inclusiva, tendo em vista que é no âmbito desta temática que são desenvolvidas as relações entre o nosso objeto e a teoria de que tratamos até o momento.

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DE SUA GÊNESE ÀS DISCUSSÕES ATUAIS

O termo educação inclusiva reflete o momento histórico resultado de um processo de construção porque passa a sociedade. Compreendemos que abordar um de seus aspectos nos dias atuais – aquele voltado à inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular – implica nos voltarmos para o passado, a fim de que possamos melhor entender o momento em que vivemos, no qual predomina a instituição de um discurso de universalização do acesso para todos em uma educação de qualidade com um suposto respeito às diferenças individuais humanas.

Uma consulta na literatura especializada nos revela que a deficiência enquanto ausência é inerente à condição humana. E esta, desde seus primórdios, desprezou aqueles que fugiam ao padrão de normalidade ditado socialmente. Traçando um percurso, observamos que diferentes concepções e práticas acompanharam as pessoas com deficiência, sendo que nestas havia, inicialmente, desprezo e toda forma de exclusão através das práticas sociais; depois, um modelo de atendimento baseado na medicina, sendo seguido pela normalização, integração e atualmente, a inclusão. Sobre essas fases, torna-se importante ressaltarmos que não ocorreram linearmente e concordamos com Sassaki (2006) quando afirma que ainda hoje vemos práticas de exclusão e segregação sendo realizadas em diversas partes do Brasil e do mundo contra os chamados grupos vulneráveis.

Conforme já enfatizado, embora esse estudo volte-se apenas para o aspecto da educação inclusiva, que diz respeito às pessoas com deficiência, acedemos com a afirmação de Duek (2006) quando salienta que também os negros, os homossexuais, os índios, as mulheres, os pobres, os loucos e os delinquentes são, por vezes, atestados como desviantes e intoleráveis, uma vez que contradizem o modelo instituído de homem branco, produtivo, bem sucedido e integrado à sociedade.

Importa-nos apresentar diferentes concepções e práticas presentificadas nas relações entre sociedade e deficiência como uma tentativa de compreender os marcos históricos que representam períodos de mudanças em relação aos entendimentos acerca das pessoas com deficiência. Nesse sentido, é possível dizer que mesmo nas sociedades primitivas não havia lugar para aqueles que não tivessem condições de colaborar com a sobrevivência do grupo ou participar de atividades produtivas. Assim, comumente eram abandonados à própria sorte ou exterminados (RIBEIRO, 2003).

Na Antiguidade, apenas as pessoas nobres detinham o poder social, político e econômico. O corpo perfeito, a beleza física, a capacidade de retórica, entre outras habilidades eram aspectos valorizados pela maioria da população conferindo aos mesmos a cidadania. Qualquer pessoa que fugisse a esse padrão era considerada subumana, também relegada ao abandono, e até mesmo exterminada tanto pelas famílias, quanto pelo poder público, já que não teriam utilidade. Sobre esse período, Amaral (1994, p. 14) nos esclarece que “assim como a loucura, a deficiência na Antiguidade oscilou entre dois pólos bastante contraditórios: ou sinal da presença dos deuses ou demônios: ou algo da esfera supra-humano ou do âmbito do infra-humano”.

Lembramos que nesse período predominava o pensamento mítico-religioso em uma sociedade agrária e militarizada na qual os deuses eram reverenciados e acreditava-se que estes organizavam e desorganizavam o mundo conforme suas vontades. Ancorados nesses pensamentos, gregos e romanos criavam leis destinadas a eliminar aqueles que não correspondiam ao estereótipo de homem perfeito (NUNES, 2013). Ainda sobre esse assunto, Ceccim (2006) nos informa que até a difusão do cristianismo o indivíduo com deficiência era considerado como aquele que não tinha alma e não era pessoa. Essa é para Sasaki (2006) a fase da exclusão.

De acordo com Martins (1999), na Idade Média o abandono passou a ser substituído pela caridade e essas pessoas “diferentes” a serem vistas como alguém com alma, filhos de Deus e que precisavam de cuidados de terceiros, uma vez que não apresentavam capacidades para terem uma vida autônoma. Desse modo, deu-se início a uma mudança no tratamento dessas pessoas. Contribuiu para isso o predomínio de um ensino dominado pela Igreja, caracterizado pelo tratamento distinto para indivíduos de diferentes classes sociais: para os ricos, preceptores individuais e o ensino das línguas clássicas e da lógica; para os pobres, o ensino dos ofícios; para os que tinham deficiência, a compaixão, recolhidos em igrejas, asilos, hospícios e conventos. Nesse período, os dogmas cristãos proibiam-lhe o extermínio. Tal período é assim, descrito por Pessoti (1984).

Agora a ética cristã reprime a tendência a livrar-se do deficiente através do assassinio ou da “exposição”, como confortavelmente se procedia na Antigüidade³⁹: o deficiente tem que ser mantido e cuidado. A rejeição se transforma na ambigüidade⁴⁰ proteção-segregação ou, em nível teológico, no dilema caridade-castigo. A solução do dilema é curiosa: para uma parte do clero, vale dizer, da organização sociocultural, atenua-se o “castigo” transformando-o em confinamento, isto é, segregação (com desconforto, algemas e promiscuidade), de modo tal que segregar é exercer a caridade pois o asilo garante um teto e alimentação. Mas, enquanto o teto protege o cristão as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil (p. 48).

Assim, à medida que o deficiente era “abrigado”, se afastava das pessoas “sãs” e estas evitavam o contato, pois nesse período fez-se uma relação da deformidade com o demônio, tornando a deficiência símbolo do maléfico. Nesses termos, isolar essas pessoas não era apenas uma questão de caridade, mas também de proteção. Nunes (2013) ressalta que os deficientes mantidos nesses recintos não recebiam qualquer tratamento especializado, ou seja, a sociedade cristã da época acolhia essas pessoas temendo o castigo divino e isso era uma forma de ostentar caridade. Porém, não se cogitava a ideia dessas pessoas – a exemplo da maioria da sociedade da época – frequentarem a escola. Nas palavras da autora

Na Idade Média, mesmo com a fundação das primeiras universidades a educação continuava sendo um privilégio de poucos. Em uma sociedade pouco letrada e essencialmente agrária, o indivíduo deficiente, que agora ganhara *status* de pessoa, se fundia com a grande maioria analfabeta e não escolarizada (NUNES, 2013, p. 34).

Nesse período alguns direitos continuam restritos, mas o abandono é substituído pela beneficência e os deficientes passam a ser vistos como pessoas que têm alma, filhos de Deus e que precisam de cuidados de terceiros, uma vez que para aquela sociedade essas pessoas não tinham capacidade de ter uma vida autônoma. Os ricos, que contribuía para a manutenção de tais instituições, viam nisto uma forma de serem expiados seus pecados. Entretanto, Mendes (2006) afirma que apesar de algumas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi apenas custodial e a instituição em asilos e manicômios foi a principal resposta social para o

³⁹ *Sic.*

⁴⁰ *Sic.*

tratamento daqueles que eram considerados desviantes. Esse período é anunciado por Sasaki (2006) como o da segregação institucional, no qual o atendimento das pessoas com deficiência era realizado em asilos, manicômios, conventos e hospitais psiquiátricos, ou seja, em espaços confinados, mantidos à margem da sociedade.

Com a revolução burguesa o cenário político e econômico sofre uma significativa transformação, pois com o surgimento dos estados modernos a Igreja católica perdeu o seu poder absoluto dando espaço ao renascimento. As relações de produção passaram a ser baseadas no trabalho assalariado e na indústria emergente. Os experimentos científicos com base na observação da natureza proliferaram-se e a medicina ganhou status científico passando a fornecer explicações a todos os fatos que eram até então determinados pela Igreja como verdades inquestionáveis. Fortaleciam-se assim, as teses que explicavam a origem das deficiências em causas naturais e não mais por fatores espirituais. Nesse cenário, de acordo a punição e a segregação do deficiente são substituídas pelo tratamento. Passou-se então a acreditar que era uma condição inata, determinada geneticamente como traços inerentes ao sujeito (MAZZOTTA, 2007).

Destacaram-se aí os trabalhos de intelectuais como Jean Itard (1774-1838) e posteriormente Edouard Séguin (1812-1880). O primeiro, reconhecido por ser pioneiro na utilização de métodos sistematizados na educação de deficientes mentais. O segundo deu continuidade aos estudos de Itard, desenvolvendo processos de ensino, nos quais vislumbrou a possibilidade de trabalhos em grupos com as crianças que apresentavam deficiência mental (PESSOTI, 1984; JUNKES, 2006). Ainda no âmbito educacional, é preciso fazer referência ao trabalho da médica Maria Montessori (1870-1952) que, de acordo com Ceccim (2006), propôs a educação moral como abordagem da deficiência mental por tratar-se, segundo ela, de um problema muito mais pedagógico que médico. Desse modo, criticava a internação e defendia a educação.

Mostra-se inegável a contribuição desses estudiosos ao instaurar a possibilidade da educação como um processo real às pessoas que, inseridas naquele contexto por apresentarem alguma diferença, eram comumente culpabilizadas por seus fracassos. Houve uma mudança de foco voltada para a importância do método que se utilizava para ensinar, a responsabilidade não era mais unicamente depositada no nível de inteligência do aluno, mas em como o docente devia ensinar.

Paradoxalmente a isso ressurgia o terror contra aqueles que destoassem do que era tido como normalidade. A proposição da educação especial é para Ceccim (2006) a expressão desse retrocesso, manifestado na prevenção da periculosidade dos diferentes, encarcerando-os e segregando-os, evitaria a procriação de novos ‘desequilibrados’, sendo inclusive proposto a esterilização como forma de eliminação de tão grave mal social. Causa espanto que em um período rico em estudos e pesquisas sobre as deficiências houvesse tais comportamentos, o que permite o autor afirmar:

[...] é preciso convir que na terceira década deste século, estas afirmações já não podem ser desculpadas pela inexistência de pesquisas e divulgação em áreas como genética, embriologia, microbiologia e endocrinologia. Então, aquilo em que podemos pensar é, novamente, no ardil do conhecimento, no furor disciplinar da sociedade, via comportamento (CECCIM, op. cit., p. 29).

Esse contexto nos permite pensar nas teorias eugenistas criadas com o intuito de proteger contra a degradação social e moral, pregando, se não a eliminação, a segregação das pessoas tidas como mentalmente limitadas e organicamente sem recuperação. Felizmente tais teorias foram invalidadas à medida que se desenvolviam estudos em biologia, genética, psicologia, etc. A comprovação de intervenções satisfatórias, de diagnósticos precisos e a possibilidade de recuperação de alguns distúrbios metabólicos fez com que entidades clínicas e educacionais fossem criadas e, paralelamente, “a pedagogia desenvolveu teorias educacionais capazes de operar o desenvolvimento da inteligência e inúmeras técnicas especiais de educação” (CECCIM, 2006, p. 29). Com isso, diminuiu-se o destaque na abordagem médica tradicional e pode-se dizer que houve um avanço nas experiências educacionais.

Na Idade Contemporânea – período que se estende do final do século XIX até a atualidade – tem na demanda por uma sociedade cada vez mais produtiva, no crescimento econômico e nas duas guerras mundiais, uma influência no modo de ofertar educação para as pessoas deficientes. A este respeito Nunes (2013, p.41) acrescenta:

A economia do século XX marcada pelo desenvolvimento industrial e pelo crescimento urbano, demandava uma sociedade escolarizada e competitiva. Assim, surge a obrigatoriedade do ensino e, com o crescimento das cidades, a proliferação das escolas. Essas instituições passam a receber grupos cada vez maiores e heterogêneos de alunos. Muitos desses educandos não apresentavam deficiências “visíveis”, mas dificuldades nas habilidades de aprender. Desse modo, a sociedade é instigada a pensar nas diferenças individuais, nas excepcionalidades (p.41).

Nesse contexto, há um expressivo aumento no número de instituições especiais e os primeiros movimentos em prol de uma educação que se voltasse para os alunos com deficiência na escola regular e não mais segregados no espaço da escola especial. De acordo com Mendes (2006), paralelo à evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola em responder pela aprendizagem de todos os alunos deram origem, no século XIX, às chamadas classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos considerados “difíceis” passaram a ser encaminhados. Há uma proliferação de estabelecimentos de caráter privado voltados para o tratamento de doenças ou sequelas que tornaram o indivíduo incapaz para a aprendizagem. A consequência disso, segundo Mazzotta (2007), é o sempre presente distanciamento entre educação especial e educação regular. A primeira foi se configurando à margem da segunda, recebendo tanto alunos identificados como anormais, quanto aqueles provenientes das escolas regulares, diagnosticados com alguma dificuldade de aprendizagem.

Nessa perspectiva, organizada como um sistema paralelo, a educação especial foi se configurando tendo como “principal paradigma o modelo clínico no qual se inspira a Pedagogia terapêutica ou a Educação compensatória, destinada aos alunos que fogem dos padrões de normalidade” (CARVALHO, 2007, p. 76). Assim, as instituições voltadas para o atendimento desses alunos eram locais que, longe de instituir política própria, reproduzia exatamente o que a sociedade valorizava, ou seja, a segregação dos “anormais” na qual o aluno era visto e julgado em sua incapacidade/diferença/deficiência, logo, mantê-lo afastado dos olhos da normalidade, ocupando-o de alguma forma, parecia uma boa solução. Tal posicionamento não impede de reconhecermos as contribuições dessas instituições para a vida das pessoas que as frequentavam, o que nos permite compartilhar o pensamento de Jannuzzi (2006, p. 24-25):

[...] Profissionais diversos, como médicos, psicólogos, professores, vão atuando na área, estruturando no fim dos anos de 1920 a base de associações profissionais que, de maneira ambígua e imprecisa, foram criando um campo de reflexão à procura de um espaço efetivo para a concretização de sua ação pedagógica. Se, de um lado, no discurso e na prática, os profissionais vão refletindo as expectativas daquela sociedade de então, patenteando e justificando a separação do deficiente, vão também viabilizando, tornando possível a vida dos mais prejudicados, juntamente com a família e outros setores da sociedade.

Dessa forma, concordamos que a escola reproduz as expectativas da sociedade e assegura seus valores, através da legislação, de medidas repressivas e outras. Apesar de consagrar as diferenças, a escola especial desenvolveu um trabalho que a escola regular não dava conta e nem se propunha a fazer.

Retomando nosso percurso proposto, buscamos contribuições em Mendes (2006) quando explana que os movimentos sociais pelos direitos humanos, difundidos basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização não só em relação às pessoas com deficiência, mas a todos aqueles considerados com status minoritários. Tal contexto alicerçou o que a autora denomina de “base moral” para a instituição da proposta da integração escolar sob o argumento de que todas as crianças com deficiência teriam o direito de participar das atividades acessíveis às demais. A autora sumariza esse período da seguinte forma:

O contexto histórico da década de 1960 apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais dos portadores de deficiências quanto pelo criticismo científico direcionado aos serviços educacionais existentes. Paralelamente, ocorria a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns, fazendo crescer o mercado de empregos dos profissionais especializados e a consolidação da área, o que também ajudou na organização política de grupos que passaram a demandar por mudanças. Isso tudo [...] permitiu a aglutinação de interesses políticos, prestadores de serviços, pesquisadores, pais e portadores de deficiências em direção à integração dos portadores de deficiências nos serviços regulares da comunidade (MENDES, 2006, p. 388-389).

Nesse cenário, foram se instituindo as bases para o surgimento da filosofia da integração que se tornou mundialmente dominante. Esse paradigma é abalizado no princípio da normalização, cujo conceito surgiu nos países escandinavos na década de 1960 e tinha como pressuposto filosófico difundir a ideia de que deveria se oferecer a todas as pessoas com deficiência condições de vida semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que se vivia (RIBEIRO, 2003, p. 43).

Esse princípio, de acordo com Mendes (2006), foi amplamente difundido na América do Norte e na Europa sofrendo influências de outras propostas como as de “Wolfensberger (1972) que operacionalizou o conceito de ‘normalização dos estilos de vida’ para ‘normalização de serviços, partindo do pressuposto que ambientes adequados seriam aqueles vivenciados pelos indivíduos coetâneos considerados normais’”⁴¹.

Esse princípio gerou muitas discussões resultando numa variedade de questionamentos e divergências e levou muitos estudiosos a protestarem contra o sentido que a palavra incitava, como cura ou adaptação. De acordo com Martins (1999), seus defensores afirmavam que o ambiente em que o indivíduo vivia devia ser adaptado a fim de proporcionar-lhe uma vida plena e não o contrário, ou seja, não viam vantagem em adaptar o indivíduo às normas sociais existentes. Nas palavras da autora:

Por “normalização” entende-se não a tentativa de tornar “normal” a pessoa com deficiência, mas o oferecimento à mesma de condições de vida, de educação, de trabalho, de lazer, entre outras, tão próximas quanto possíveis daquelas existentes na sociedade para todos os cidadãos. Tal princípio objetivava estabelecer e manter condutas pessoais que tivessem um maior grau possível de adaptação cultural (p. 135).

Nesse sentido, a normalização não defendia um único procedimento ou técnica, mas visava algo mais amplo, o que Martins (1999) chama de filosofia de vida que previa a integração dessas pessoas à sua comunidade da forma mais intensa possível, independente da diferença que apresentasse.

Uma medida política que causou impacto na área da educação especial foi a promulgação de uma lei nos Estados Unidos em 1977 que assegurava uma educação pública apropriada para

⁴¹ *Op. Cit.* p. 389.

todas as crianças com deficiência, sendo esse processo definido como *mainstreaming*, traduzida no Brasil como integração. Tal legislação constituiu a base legal que assegurava às pessoas com deficiência a participação em atividades minimamente restritivas e incentivava a implantação gradual de serviços educacionais na comunidade em que estavam inseridos (MENDES, 2006). A autora acrescenta que nos Estados Unidos esse princípio foi proposto do seguinte modo:

Deno (1970), considerando a estrutura organizacional dos serviços nos EUA, propôs o sistema em cascata, com diferentes níveis ou graus de integração, envolvendo: 1) classe comum com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais; 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais. Tal sistema pressupunha uma possibilidade de mudança de nível para o aluno, buscando um grau maior de integração escolar com base nas potencialidades e no progresso do aluno (p. 390).

Percebemos que a integração escolar era entendida como um processo com várias etapas e através destas o sistema educacional fornecia os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos. No entanto, a implantação da integração escolar foi acometida por uma série de ambiguidades e desvios que suprimiram as sugestões e recomendações inicialmente defendidas. O movimento acabou se resumindo a uma mera inserção do aluno no espaço regular, no qual para manter-se era preciso ter competência condizente com o que os padrões sociais exigiam. Sobre isso, Martins (1999, p.136) observa:

Nesse modelo de serviços educacionais de cunho considerado integrativo, não havia a preocupação de fazer com que a escola adaptasse seu currículo e sua metodologia ao aluno que apresentava deficiência, era esse quem precisava se adaptar a escola. Caso isso não ocorresse, seria encaminhado a outras modalidades de serviços existentes.

Desse modo, poucos eram os alunos que ficavam nas salas regulares. Geralmente os mesmos eram encaminhados às classes especiais e aqueles que apresentavam deficiências consideradas significativas eram conduzidos às escolas especiais. O que era para ser uma troca entre as unidades de ensino especial e regular, tornou-se ineficaz e limitada. Mendes (2006)

acrescenta que as críticas que surgiram ao modelo da integração escolar basearam-se em dois fatores: primeiro, a passagem do aluno de um nível mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia exclusivamente dos progressos da criança; segundo, em algumas comunidades a implantação de tal modelo resultou, na maioria da vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial.

No Brasil, a década de 1970 é compreendida por autores como Mazzotta (2007), Jannuzzi (2006), Mendes (2006), Kassar (2011), dentre outros, como um período decisório da institucionalização da Educação Especial⁴². Nesse período, algumas ações mais contundentes foram implantadas e essa educação foi firmando-se, acompanhando a tendência da privatização, concentração de renda e também de pobreza, em virtude do momento por que passava o país. Na visão de Mendes (2010) é possível dizer que houve avanços, porém, as ações ainda permaneceram casuísticas. A autora tece críticas à forma como a integração escolar foi implantada no Brasil e afirma que a preferência pela inserção do aluno com deficiência na classe comum, com a manutenção de serviços, nunca chegou de fato a ser implementada no país, “visto que, ainda hoje os recursos predominantes são as classes especiais nas escolas públicas e as escolas especiais, notadamente as privadas e filantrópicas (MENDES, 2006, p. 397).

Resumidamente podemos dizer que os discursos propalados e presentificados nos documentos instituídos no período de 1970 a 1990 tiveram como proposta a integração escolar dos alunos com deficiência em espaços menos segregados e mais próximos da normalidade. Assim, o início da institucionalização da educação especial no Brasil coincidiu com

⁴² É possível destacar nessa década (1970) inúmeras reformas educacionais para a Educação Especial: Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que definiu tratamento especial para alunos com deficiência física, mental e os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade de matrículas e os superdotados; 1972/1974 a implantação do **I Plano Setorial de Educação e Cultura** que estabeleceu a educação especial como prioridade e fixou estratégias de expansão das oportunidades de atendimento aos excepcionais e apoio técnico para desenvolver a modalidade; 1973 Criação do Centro Nacional de Educação Especial – **CENESP** – junto ao Ministério da Educação, sendo o primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial; 1975-1979 o **II Plano Setorial de Educação e Cultura** elaborado pelo Ministério da Educação a Educação Especial define como prioridade a ampliação na capacidade de atendimento aos excepcionais, especialização, aperfeiçoamento e atualização dos técnicos e docentes, Etc. Em 1977 foi criado o Ministério da Previdência e Assistência Social, e posteriormente iriam surgir portarias interministeriais (educação, previdência e ação social), formalizando diretrizes para a ação no campo do atendimento a “excepcionais”, com ações complementares de assistência medico-psico-social e de educação especial, definindo e delimitando sua clientela, dispondo sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle (LIMA; MENDES, 2009), (MENDES, 2010).

o auge da hegemonia da filosofia da “normalização e integração” no contexto mundial. Se até então havia o pressuposto que a segregação escolar, permitiria melhor atender as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, após esse período, houve uma mudança filosófica orientada pela ideia de inserção escolar em escolas comuns. A partir de então foram cerca de 30 anos de uma política tida como regida pelo princípio de “integração escolar”, até emergir o discurso da “educação inclusiva” ou da “inclusão escolar” no país, a partir de meados da década de noventa (MENDES, 2010, p.106).

De acordo com Bueno (1993), a herança dos trinta anos da política da integração escolar foi o fortalecimento do processo de exclusão nas escolas públicas comuns de alunos tidos como indesejados, para os quais restavam as classes especiais. A insatisfação com tal modelo educacional começou a ser questionado a partir da década de 1980, pois foi acusado de colaborar com as situações de segregação, uma vez que comprovadamente a escola não conseguia se reestruturar para atender às expectativas do aluno, relegando a este, a responsabilidade em afirmar-se capaz e adequado à escola dos ‘normais’. Dessa forma, a livre circulação do aluno pela ‘corrente principal da vida’ revelou-se restrita, pois àqueles que não conseguiam corresponder às expectativas da escola regular restava o espaço da instituição especializada, no qual, o atendimento dispensava a circulação por outros espaços.

Esse cenário gerou reações e tornou propício a efervescência de um novo modelo de educação que contemplasse a permanência e a participação não só das pessoas com deficiência, mas de todas as minorias excluídas socialmente: a educação inclusiva, entendida como

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.01).

Percebemos um alargamento na compreensão da política de inserção na escola não só de alunos com deficiência, mas de todos aqueles considerados excluídos da sociedade. Neste momento, faz-se necessário entendermos os sentidos e significados atribuídos ao termo educação inclusiva. Para tanto, buscamos contribuições em Ainscow (2009). Para ele, o maior desafio do sistema escolar em todo o mundo é, sem dúvida, o da inclusão educacional, uma vez que esta

área permanece confusa quanto às ações que de fato precisam ser realizadas para que a política e a prática possam avançar. O autor considera que em alguns países a educação inclusiva se propõe a atender as crianças com deficiência no espaço da educação geral, no entanto, internacionalmente tem sido vista cada vez mais de maneira ampla como uma reforma voltada ao apoio e ao atendimento à diversidade de todos os alunos. Ao propor uma revisão sucinta das diferentes perspectivas sobre educação inclusiva, o autor sugere uma tipologia de cinco formas de conceituá-las e nos faz pensar na polissemia do termo.

Com a primeira, **inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial**, permanece um entendimento de que a inclusão é, sobretudo, voltada para os alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Tal abordagem tem sido questionada, principalmente porque ao tentar aumentar a participação desses alunos, a educação acaba focando em suas deficiências ou necessidades e ignorando as outras formas em que a participação de qualquer aluno pode ser impedida ou melhorada. Na segunda, **inclusão como resposta a exclusões disciplinares**, a inclusão é associada a crianças com deficiência ou necessidades educacionais especiais e em muitos países é também atrelada ao mau comportamento, voltada aos alunos com dificuldades emocionais e comportamentais. A **inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão**, enquanto terceira perspectiva, em alguns países, associa-se aos termos inclusão social e exclusão social. Há uma predisposição de ver a exclusão na educação de maneira ampla no que se refere a superar a discriminação e a desvantagem dos grupos vulneráveis a pressões excludentes. Desse modo, a linguagem da exclusão e inclusão sociais é utilizada para se aludir a crianças que são ou correm o risco de ser excluídas da escola e das salas de aula. A quarta perspectiva, **inclusão como forma de promover escola para todos**, é uma linha de pensamento um tanto diferente das anteriores voltada ao desenvolvimento da escola regular para todos, denominada “escola compreensiva”. Desenvolvida em países como Inglaterra, Dinamarca, Estados Unidos e Portugal, visa criar um modelo único de escola para todos capaz de atender uma comunidade socialmente diversificada. Entretanto, em países como a Noruega, a ênfase na educação para comunidades locais facilitou o aumento de estudantes matriculados em instituições especiais segregadas, ainda que tal movimento não se estendesse à reforma da escola regular para aceitar e valorizar a diferença. Por fim, a quinta tipologia, **inclusão como educação para todos**, reporta-se ao movimento desencadeado na década de 1990, criado em torno de um conjunto de políticas internacionais coordenado

principalmente pela UNESCO e que defende a necessidade de participação de todos, sem distinção, em um sistema educacional inclusivo (AINSCOW, 2009).

Estas cinco formas de pensar e entender a inclusão evidenciam a complexidade que abarca o termo e como diferentes grupos em diferentes contextos a percebem de forma diversa, demonstrando não haver uma definição única, consensual, mas o quanto sua elasticidade permite novas construções e entendimentos. Nessa direção, a partir do desenvolvimento de um estudo⁴³, Ainscow⁴⁴ propõe uma possibilidade adicional de compreensão, qual seja: **a inclusão como uma abordagem de princípios à educação**. Nesta, defende a ideia de que a inclusão envolve uma articulação ampla de valores, práticas e políticas a partir da qual as ações devem ter origem. Tais valores se referem à igualdade, participação, comunidade, compaixão, respeito pela diversidade, sustentabilidade e direito. O autor enfatiza que esta lista está em constante desenvolvimento, podendo outras questões serem adicionadas e conclui:

Inclusão em educação pode ser vista, dessa forma, como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores. Podemos especificar alguns deles, porque são parte integral de nossa concepção de inclusão; outros podemos identificar com um razoável grau de certeza, com base no que aprendemos a partir de experiências. Isto significa que a inclusão só poderá ser totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares (AINSCOW, 2009, p. 21).

Sob esta ótica, a educação inclusiva ganha amplitude e foca na presença, participação e realização de todos na escola; defende que inclusão e exclusão são partes de um mesmo processo, sendo que a primeira, envolve o combate ativo à segunda; e, inclusão se configura como um processo infinito. Logo, “uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito”⁴⁵.

Essas considerações nos fazem pensar o quanto a educação inclusiva está organizada em termos de discurso e o quão consistente se faz esta produção, algo extremamente bem vindo aos

⁴³AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. et al. **Improving Schools, developing Inclusion**. Londres: RoutledgeFalmer, 2006.

⁴⁴ *Op. cit.*

⁴⁵ *Op. Cit.* p. 20.

que se debruçam a desenvolver estudos na área, sobretudo, por oferecer possibilidades de (re)construções e (re)significações teóricas. No entanto, cabe-nos questionar até onde isso se faz presente e influencia de fato nas escolas regulares. Parece-nos que retomar a origem da educação inclusiva é um bom caminho para iniciar tal discussão.

Nesta contribuição, Mendes (2006) ao analisar a literatura sobre a inclusão escolar⁴⁶ afirma que é possível constatar que sua origem remete às ações promovidas por agências multilaterais que são tomadas como marcos na história do movimento mundial de combate a exclusão social. No entanto, a autora critica quando afirma que essa é uma visão romantizada da história e defende a tese de que o movimento pela inclusão escolar “surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990”⁴⁷.

Para fundamentar sua tese, a autora apresenta alguns movimentos de reforma ocorridos nos EUA antes da popularização mundial do conceito de inclusão escolar e apresenta a década de 1980 como basilar de duas reformas na educação geral daquele país: a primeira, denominada “movimento pela excelência na escola”, previa a escola como lócus dos problemas educacionais e criou mecanismos de controle de desempenhos baseados em pesquisas sobre indicadores de qualidade; a segunda reforma, conhecida como “movimento de reestruturação escolar”, teve como alvo melhorar a educação da população de risco e voltou-se para mudanças nas formas como as escolas estavam organizadas, melhoria no *status* da profissão docente – com aumento de salários, por exemplo – e revisão do sistema de financiamento das escolas com ênfase na gestão local ou descentralizada dos recursos. Essa reestruturação nas escolas produziu alterações no papel destas que passaram a corresponder melhor às necessidades dos seus estudantes. Paralelos às reformas em âmbito geral, ainda na década de 1980, dois movimentos mais focalizados na educação especial influenciaram o aparecimento da proposta inclusiva traduzidos como “Iniciativa da Educação Regular” e “Inclusão Total” (MENDES, 2006), explicados da seguinte forma:

⁴⁶ Termo utilizado pela autora que afirma que apesar de ser mais frequente o uso do termo “educação inclusiva” optou, por questões semânticas, pelo uso do termo “inclusão escolar”. Embora em outros momentos do texto use o termo “educação inclusiva” argumentando que a mudança no seu uso é proposital para ser fiel à terminologia dos documentos internacionais que popularizaram o conceito.

⁴⁷ *op. cit.* p. 391.

A proposta contida na “Iniciativa da Educação Regular”, surgiu a partir da publicação, em 1986, de um artigo por Madeleine C. Will [...], no qual ela denunciava as limitações da legislação vigente, apontando a necessidade de parceria entre educação regular e especial, de otimizar os recursos e os serviços educacionais [...]. Defendia que todos os alunos deveriam ser inseridos nas classes comuns, sem descartar a necessidade de manutenção dos serviços de ensino especial separados [...]. O ponto básico dessa proposta foi a busca pela junção da educação regular e especial, a fim de melhor atender estudantes cujas necessidades educacionais eram, principalmente acadêmicas.

[...] A proposta da “Inclusão Total” se configurava de forma mais radical, no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações. A proposta estava fundamentada na ética da participação e desenvolvimento social sem a preocupação com ganhos acadêmicos (p. 393).

Ainda na visão da autora, as duas propostas apresentavam semelhanças e diferenças. Semelhanças porque ambas foram gestadas no movimento pela integração escolar, buscaram a fusão entre os sistemas regular e especial, defenderam uma intervenção diretamente sobre essas pessoas, estabeleceram mudanças na escola para que esta possibilitasse a convivência dos considerados diferentes, além de advogarem um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência. Diferenças porque a “Iniciativa da Educação Regular” tinha como população alvo aquelas pessoas com limitações leves ou no máximo consideradas moderadas; já a “Inclusão Total”, defendia os direitos das pessoas com deficiências mais severas.

Baseada em Sailor (2002)⁴⁸ a autora conclui que os movimentos da educação geral e da educação especial nos Estados Unidos passaram a partilhar uma mesma agenda de reformas, bifurcada em duas correntes que divergem sobre a melhor forma de educar essas pessoas, sendo a primeira definida como a proposta de “educação inclusiva” que considera a classe comum como o melhor lugar para inserir esses alunos, ainda que admita a possibilidade de serviços de suporte ou até mesmo ambientes diferenciados – como salas de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais. A segunda, da “inclusão total” defende a inserção de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum próximo às suas residências, bem como a eliminação total do atual modelo de prestação baseado em um contínuo de serviços de apoio de ensino especial.

⁴⁸ Sailor, Waine. **Inclusion**. President’s Commission on Excellence in Special Education Research Agenda Task Force. Nashville Tennessee. 2002. Disponível em: <http://www.beachcenter.org/books%5cfullpublications%5CPDF%5CPresidentReport.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2006.

Essas duas posições extremistas ganharam o mundo prolongando-se da década de 1990 até a atualidade. Nesse contexto, embora Mendes (2006) teça críticas ao que chama de visão romantizada daqueles que atribuem aos marcos mundiais a origem da educação inclusiva, a mesma não nega a importância desses eventos para a disseminação dos preceitos inclusivos e cita alguns marcos mundiais que contribuíram para isso, como por exemplo, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, que resultou na aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e tinha como meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todas as pessoas. Um dos objetivos dessa Declaração propõe que

as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 04).

Além disso, destaca como prioridade a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade e convoca outras instâncias para participar dessa conquista, como a escola, a família, a comunidade e os meios de comunicação. A ideia do documento foi promover um grande projeto de desenvolvimento da educação em nível mundial, no entanto, não havia indicação de prazos para o cumprimento dos objetivos e acabou sendo entendido e assumido pela maioria dos países signatários como um programa decenal (TORRES, 2001).

Outro marco importante na disseminação do discurso da educação inclusiva, diz respeito a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada na Espanha em 1994, que produziu a Declaração de Salamanca. Esta, equiparou-se aos princípios da Educação para Todos e estabeleceu algumas Linhas de Ação que serviram/servem como diretrizes para definir políticas voltadas ao planejamento de ações educacionais em âmbitos nacional, regional e local. Essa Declaração ressalta que um dos princípios fundamentais da escola inclusiva é o de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independente de suas dificuldades ou diferenças. Desse modo, as escolas inclusivas devem

[...]reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994, p.11).

Essa Declaração suscitou inúmeras discussões no âmbito educacional ao defender a ideia de garantia de um ensino com qualidade para todas as pessoas, determinando responsabilidades aos governos quanto à prioridade na universalização desse ensino através da promoção de investimentos e compromissos políticos e financeiros.

Os dois documentos acima mencionados são considerados importantes na difusão da filosofia da educação inclusiva, pois tiveram como mérito o foco de trazer a tona questão educacional como prioridade no desenvolvimento de uma educação para alunos historicamente tidos como excluídos da sala de aula comum. Segundo Mendes (2006) foi a partir de tais documentos que as teorias e práticas inclusivas foram propagadas pelo mundo, inclusive no Brasil, onde iniciativas de educação para as pessoas com deficiência puderam ser observadas a partir do século XIX, análogo ao sistema de educação geral, em instituições residenciais e hospitalares⁴⁹.

Observamos que a exemplo das duas posições extremistas americanas na forma de conceber a educação inclusiva, também no Brasil esse debate foi se consolidando, mesmo que de forma menos radical, posto que encontramos quem defenda a “inclusão total” e também quem aprecie a ideia da “inclusão escolar ou educação inclusiva”.

Autoras como Mendes (2010), Kassar (2011) e Laplane (2007) tecem críticas à política de educação inclusiva adotada pelo governo federal brasileiro. Para elas, o Ministério da Educação e Cultura – MEC⁵⁰ –, tem focado seus objetivos e práticas no processo de inclusão total, promovendo nos sistemas uma diretriz política em que fundamenta a construção inclusiva na escola regular. Essa ideia se presentifica nos cursos de formação de professores e gestores

⁴⁹ Sobre a história da educação especial no Brasil sugerimos, entre outras obras, ver Jannuzzi (2006), Mazzotta (2005), Mendes (2010), Kassar (2011).

⁵⁰ Através da extinta SEESP – Secretaria de Educação Especial, atual SECAD – Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão.

educacionais, bem como nos eventos que aquele Ministério organiza cujo foco detém-se em ressignificar a escola visando um trabalho que atenda à diversidade.

Nessa linha de defesa da inclusão total temos, por exemplo, Mantoan (2003; 2005; 2006, dentre outros) que advoga a inclusão de todos os alunos no ensino regular, sem reservas, independente de deficiência ou qualquer limitação. Para ela

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas – sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa o que e como a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, a evasão, a discriminação, a exclusão, enfim (MANTOAN, 2003, p.18).

Nesse entendimento a educação inclusiva pressupõe um modo de organização do sistema educacional devendo considerar as necessidades de todos os alunos e estruturar-se em função dessas necessidades. As escolas devem ser espaços educativos estimuladores de construção de personalidades humanas autônomas, críticas. Nesse sentido, participar das discussões e propor alternativas para a organização e a implementação da escola inclusiva é direito e dever de todos aqueles que vêm a escola como um espaço social privilegiado, no qual os sujeitos podem efetivar a experiência da cidadania, de maneira plena, absoluta. Logo,

Inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria das nossas escolas [...] que deveriam assumir que as dificuldades dos alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2003, p.53).

Nessa perspectiva, a escola deve ser voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, valorizando as diferenças e reconhecendo que os alunos aprendem das mais diferentes maneiras e nos mais diversos tempos. O ensinar não é dado, pronto e/ou acabado. É preciso prover meios pelos quais, com liberdade e determinação, o aluno possa construir novos

saberes e ampliar significados na medida de seus interesses e capacidades. Nessa concepção, o aprender mostra-se como uma ação fecunda, particular, diversa e regulada pelo próprio aprendente, independente de sua condição intelectual e o ensinar corresponde à coletividade, cabendo ao professor oferecer possibilidades de conhecimento que possam atender a todos dentro de suas potencialidades (MANTOAN, 2005), (BATISTA e MANTOAN, 2006).

Nesse cenário, o papel exercido pelas escolas especiais é criticado sob a justificativa de que

Falta às escolas especiais e às instituições para pessoas com deficiência a compreensão do papel formador da escola comum, que jamais será exercido em um meio educacional segregado, assim como lhes falta a consciência de que as escolas especiais se descaracterizaram, perderam sua identidade, bem como os que nela lecionam, particularmente os que são professores especializados (MANTOAN, 2003, p. 26).

Segundo essa concepção suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular e as escolas devem voltar-se ao atendimento das diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar. Assim, o aluno da educação inclusiva não tem uma identidade pré-fixada em modelos ideais e a diferença deixa de ser pautada como parâmetro. Predomina, com isso, uma amplitude na ideia de inclusão.

Outro autor que compartilha dessa ideia é Sasaki (2006). Para ele, a principal característica quando se fala de inclusão é a abertura da sociedade a todas as pessoas, não somente àquelas com deficiência. O processo deve ser aplicado em todo o sistema social englobando educação, lazer, transporte e assim por diante. Isso significa que “quanto mais sistemas comuns da sociedade adotarem a inclusão, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos – a sociedade inclusiva” (SASSAKI, 2006, p. 41). O autor elenca ainda como princípios inclusivos a aceitação das diferenças, a valorização dos indivíduos, a convivência na diversidade, a cooperação, a solidariedade, a qualidade de vida e o exercício da cidadania.

Nesse contexto, para se concretizar, a escola inclusiva precisa ter como base princípios e valores éticos, estabelecer um contraponto aos sistemas hierarquizados de inferioridade e

desigualdade e enfatizar os ideais de cidadania e justiça. Inclusão destaca-se enquanto um processo no qual a sociedade deve se adaptar para incluir em seus sistemas sociais as pessoas e, simultaneamente, prepará-las para que assumam seus papéis na sociedade. Segundo o autor:

[...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (SASSAKI, 2006, p. 41).

A partir deste conceito de inclusão, as escolas são essenciais na formação de espaços democráticos de atendimento às necessidades de todos os alunos, sobretudo, suas diferenças. Desse modo, a educação inclusiva é aquela segundo a qual a sociedade, sob o critério denominado “exclusão zero, se reconstrói para poder incluir em seus sistemas sociais comuns, por exemplo, pessoas com deficiência e, simultaneamente, estas pessoas se preparam para assumir seus papéis na sociedade em reconstrução” (SASSAKI, 2010). Para realizar tal intento, a sociedade deve diminuir as barreiras que estejam dificultando ou impedindo essas pessoas de participarem de maneira plena nos sistemas sociais comuns e, a escola, é vista como uma via de acesso para isso.

Na mesma linha, Sartoretto (2006) defende a escola como foco essencial na efetivação dos princípios inclusivos e afirma:

Se acreditarmos que o papel da escola é construir cidadania através do acesso ao conhecimento, isto só será possível se dentro da escola tivermos uma verdadeira representação do grupo social que está fora da escola: pessoas com diferentes credos, de raças diferentes, com saberes diferentes, pessoas sem deficiências (existem?) e pessoas com deficiência. A experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para a vida, nunca será exercida num ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada (p.47).

Sob essa ótica de raciocínio, a inclusão só é possível em um espaço onde o respeito à diferença resulte em uma adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiência aprender e a ter, reconhecidos e valorizados, os conhecimentos que são capazes de produzir segundo seu ritmo e segundo suas possibilidades. Logo, o pressuposto de aprendizagem de ordens conteúdista e cumulativa não tem tanta importância, pois “qualquer procedimento, pedagógico ou legal que não tenha, como pressuposto, o respeito à diferença e a valorização de todas as possibilidades da pessoa deficiente não é inclusão” (p. 46). Sobre o papel das escolas especiais, a autora complementa:

[...] elas existem para oferecer atendimento educacional especializado, e não educação especial. E o atendimento educacional especializado tem por escopo garantir aos alunos com deficiências especiais a possibilidade de aprenderem o que é diferente do ensino comum e desenvolver aquelas habilidades de que eles necessitam para poderem ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência (p. 47).

Assim, a escola especial é vista como um ambiente onde deve se desenvolver outras habilidades e conhecimentos para a vida e não aqueles voltados aos conteúdos que levam à construção da cidadania. Isso só será possível dentro da escola comum com a interação entre as diferenças, o que é inviável em um ambiente de segregação. A autora enfatiza ainda que discutir e propor alternativas para a consolidação de uma escola inclusiva é direito e dever de todos os que acreditam nessa instituição enquanto espaço privilegiado, e muitas vezes único, onde, de fato, os sujeitos de sua própria educação, independente de suas limitações, podem fazer a experiência basilar e necessária, da cidadania, em toda sua plenitude.

Carvalho (2004) define educação inclusiva como um processo contínuo, dialético e complexo voltado a qualquer aluno que, por direito de cidadania, deve frequentar escolas de boa qualidade onde aprenda a aprender, a fazer, a ser e onde participe. A autora explica que os princípios democráticos nos quais os sistemas educacionais inclusivos estão fundamentados permitem o respeito às liberdades e direitos, o que contribui para o desenvolvimento pleno do indivíduo. A partir disto, o sistema educacional inclusivo deve oferecer:

O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação (p. 81).

Podemos então dizer que no entendimento da inclusão total todos os alunos, com deficiência ou não, podem, precisam e devem ser educados no mesmo espaço, com serviços de apoio adequados ao invés de serem remanejados para os serviços especiais. Esses ambientes, vistos como espaços de segregação não contribuem para a aprendizagem, por isso, devem ser extintos ou modificados em sua essência e utilizados como suportes na inclusão desses alunos no ensino regular, restritos à condição de apoio. Nesse modelo, a sala de aula é vista como base educacional e contribui para a extinção do isolamento das pessoas que apresentam qualquer comprometimento.

Por outro lado, encontramos também ideias de autores e pesquisadores que questionam esse modelo como a melhor estratégia para desenvolver a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Laplane (2007, p. 18), por exemplo, chama a atenção para o caráter potencialmente mistificador de tal discurso, pois considera que o mesmo contradiz a realidade educacional brasileira caracterizada por uma estrutura deficitária que vai desde instalações físicas insuficientes até uma formação docente limitada para atuar com tão complexa atividade.

Mendes (2006), igualmente, afirma que algumas ações da política do MEC têm prejudicado o processo de construção das escolas inclusivas na realidade brasileira. Dentre essas ações, destaca: a transformação do debate em embate, produzindo divisão no movimento histórico de luta pela educação do público alvo da proposta inclusiva, quando deveria promover uma integração entre as ações do poder público e da sociedade civil; a tentativa de impor uma concepção única de política de inclusão, que não é consensual dificultando, portanto, a compreensão dos envolvidos no processo e, conseqüentemente, aumentando a resistência à política de inclusão que o sistema demanda; o debate que tinha com cerne melhorar a qualidade da educação brasileira para atender indistintamente a todos foi deslocado para discutir sobre qual o melhor lugar para esses alunos estudarem; o privilégio da opinião de juristas sobre qual a melhor escolha para a escolarização das pessoas com deficiência ao invés de ouvir a opinião dessas pessoas, suas famílias, educadores, cientistas e prestadores de serviços; e, por fim, a

educação especial, que deveria ser coadjuvante e colaboradora – numa reforma que necessitaria partir da educação comum – tem recebido o papel de protagonista.

Nesse contexto, tal política depara-se com alguns resultados negativos, como enfatiza a autora:

A consequência dessa política nacional no âmbito dos estados e municípios tem sido guiada mais pela atratividade do baixo custo, pois a curto prazo a ideologia da inclusão total traz vantagens financeiras, porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes especiais ou salas de recursos) quanto a diminuição do fechamento às escolas filantrópicas (MENDES, 2006, p. 400).

Os determinantes econômicos são apontados como poderosos propulsores do movimento de inclusão, transformando movimentos sociais legítimos de resistência em justificativas para diminuição e cortes de gastos dos programas sociais e reduzindo o papel do Estado nas políticas sociais. Se quisermos avançar em direção a um sistema de fato inclusivo, é preciso ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que o processo é simples, barato e indolor. Pelo contrário, se quando surgiu na década de 1990 o termo educação inclusiva estava associado à inserção de alunos com dificuldades nas escolas comuns, atualmente seu significado ampliou-se, englobando a necessidade de apoio, serviços e suportes nas escolas regulares, algo notadamente indicador de que inclusão implica financiamento. É preciso mais que inserir o aluno com deficiência na escola regular. Faz-se necessário transferir as intenções das leis e dos planos para a realidade da sala de aula, uma vez que a inclusão satisfatória pressupõe financiamento, política, recursos humanos, ou seja, um esforço coletivo que precisa de mudança na postura de todos os envolvidos no processo. Esse é um desafio significativo para o Brasil, principalmente, porque o movimento pela inclusão requer definições mais precisas, caso contrário, terá o mesmo destino da integração escolar, ou seja, perseverar na retórica e na “ponderação de que estamos apenas começando um processo até que venha, no futuro, um novo ‘paradigma’ redentor, do exterior, provavelmente, que irá ‘revolucionar’ nosso discurso e quiçá um dia transformar a escola” (MENDES, 2006, p. 402).

Para Kassir, Oliveira e Silva (2007, p. 401) esse discurso que prevê a inserção de todos os alunos na escola regular, de forma radical, parece “falar de uma escola abstrata, além de

negligenciar seu papel como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento”, e acrescentam que é preciso abordar a questão de maneira contextualizada considerando a escola para além de um espaço de socialização, fundamentalmente de acesso ao conhecimento. Elas defendem que para esse acesso muitas vezes é preciso a presença de recursos especiais, logo, as questões relativas à educação inclusiva ultrapassam os limites do discurso e da legislação pertinente.

Glat, Pletsh e Fontes (2007) afirmam que a educação inclusiva deve ser efetivada levando em consideração a realidade educacional brasileira atual, ou seja, acentuado número de alunos por turma, professores sem formação adequada, poucos recursos de acessibilidade, dentre outros aspectos. Nesse contexto, consideram que nem sempre a classe comum é o melhor serviço para alunos com deficiência grave, portanto, é preciso incorporar nesses serviços – classe especial, escola especial, sala de recursos – uma nova concepção de trabalho colaborativo para atender esses alunos. As autoras advogam que suas perspectivas de educação inclusiva não se contrapõem à existência dos serviços especializados, nem mesmo das escolas ou instituições especiais ditas segregadas. O que se pressupõe é a incorporação desses serviços sob uma nova concepção de trabalho colaborativo, ou seja, ao invés do fechamento das escolas especializadas propõem que essas revejam seu papel “fortalecendo-se como centros de referência para formação de recursos humanos, pesquisas, produção de material adaptado, entre outras ações em prol do aprimoramento de estratégias de Educação Inclusiva” (p 07).

Desse modo, no entusiasmo da adesão à política de educação inclusiva têm-se percebido nas redes escolares um enfraquecimento ou mesmo uma descontinuidade dos serviços educacionais especializados, com resultados nem sempre satisfatórios no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Portanto, é preciso muita cautela na implementação de uma transformação radical e imediata do sistema educacional. Isso é um processo, e como tal, tem que ser dinâmico e contínuo, pressupondo a adaptação do sistema escolar e de cada instituição, além de uma necessária mudança da cultura escolar para aceitar a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem do alunado (GLAT, PLETSCHE e FONTES, 2007).

Notamos que a discussão vai se desenhando na defesa de que a educação inclusiva pressupõe uma reorganização ampla das escolas comuns e um suporte especializado uma vez que o ensino regular sozinho não tem condições estruturais nem humanas de realizar a inclusão desse alunado com sucesso.

De acordo com Glat (2011), uma educação inclusiva de qualidade não implica somente o acesso e a permanência do aluno com deficiência no ensino regular, mesmo que esse aluno esteja bem adaptado e socialmente inserido, pois essa qualidade passa também por um bom aproveitamento acadêmico, o que demanda uma reorganização nos mais diferentes aspectos componentes da escola. Assim, “se o aluno não estiver participando das atividades como os demais colegas de turma e aprendendo, então não tem Educação Inclusiva!” (p. 06).

Ainda na visão desta autora, embora aparentemente não tenha havido uma mudança efetiva de práticas na atual proposta de educação inclusiva, conceitualmente há duas características distintivas determinantes entre o modelo da integração e da inclusão. A primeira, é que de acordo com a atual política de educação inclusiva preconizada pelo MEC as escolas ou classes especiais – Ensino Especial Substitutivo – devem ser extintas e qualquer aluno precisa ser matriculado diretamente na turma comum, recebendo atendimento educacional especializado complementar em salas de recursos multifuncionais ou centros especializados, somente aquele com laudo. O segundo aspecto diferencial, e mais importante, é que no modelo da inclusão, como já discutido, a escola precisa se adaptar para o atendimento dos alunos e não o contrário. A autora conclui que este é o substrato da educação inclusiva: se não houver adequação da proposta curricular e das práticas, métodos e recursos pedagógicos às necessidades dos alunos, não haverá possibilidade de aprendizagem.

Apesar disso, a autora observa que tanto através de pesquisas científicas e de experiência empírica os alunos com deficiência estão sendo inseridos no ensino regular e encontrando o mesmo cenário e as mesmas condições que prevaleciam no modelo da integração. As dificuldades apontadas em estudos de campo são as mesmas que eram encontradas na década de 1980, as quais, necessariamente, levaram à busca por um novo paradigma: o da educação inclusiva! Sob esse entendimento ocorre uma defesa da parceria com a escola especial expressa na citação abaixo:

[...] uma escola inclusiva de qualidade se preocupa em oferecer práticas pedagógicas planejadas e sistemáticas, que levam em conta as especificidades dos alunos e a sua interação em sala de aula [...]. Este é o ideal que buscamos! No entanto, por outro lado, mesmo sem adotar o enfoque da “patologização” do fracasso escolar, não se pode negar ou minimizar os efeitos de diferentes condições orgânicas sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo. Em outras palavras, mesmo com uma reorganização metodológica e didática, boa parte dos alunos com deficiências ou outros transtornos

necessitarão – assim como seus professores – de suporte pedagógico especializado. E este suporte só a Educação Especial pode oferecer (GLAT, 2011, p. 09).

Dessa maneira, a educação especial passa a ter como prioridade viabilizar o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino comum através do suporte e articulação com os professores da escola regular, apesar de, na realidade, esta articulação, com raras exceções, continua não acontecendo nas escolas. Embora o aluno com deficiência esteja inserido na escola comum, pesquisas mostram que na maioria dos casos eles continuam sendo considerados “responsabilidade da Educação Especial”, ou seja, seu espaço de aprendizagem permanece como na época da Integração, restrito ao atendimento educacional especializado na sala de recursos – quando disponível na escola.

Laplane (2007) ressalta que a evidência dos discursos em defesa da inclusão como essenciais para abolir o processo de exclusão historicamente construído em torno dessas pessoas que sempre estiveram à margem da sociedade, mas, para que essa política se torne eficaz, é preciso analisar as proposições à luz da realidade brasileira com salas superlotadas, estrutura física deficitárias, falta de equipamentos tecnológicos, falta de tecnologias assistivas e de docentes, cuja qualificação não corresponde à proposta inclusiva.

Acreditamos também, como esses últimos autores, que é inviável pensar a educação inclusiva desarticulada das condições estruturais que a escola brasileira enfrenta e, sobretudo, desrespeitando as diferenças regionais e geográficas dos territórios onde as instituições estão inseridas. Padronizar o processo não parece ser o melhor caminho.

O entendimento dos que defendem a inclusão total parece repousar na utopia de que o material adequado e a alteração da postura do professor são estratégias suficientes para reverter o quadro histórico de segregação das pessoas com deficiência. Sabemos, através do debate aqui exposto, que isso não é suficiente. Porém, chamamos a atenção para o fato de que, em realidades onde a discussão é ainda incipiente, como por exemplo, no Estado do Acre, qualquer discussão é melhor que sua ausência. Desse modo, ainda que não concordemos inteiramente com o discurso da inclusão total, pensamos que ela tem sido válida para impulsionar pais, professores, sociedade organizada de um modo geral, a pensar sobre a temática da educação inclusiva e, sobretudo, à

ressignificações de posturas e práticas desses envolvidos no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Notamos que, no debate, a principal divergência repousa em como deve ser o atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular. Os que defendem a inclusão total, afirmam que todos os alunos, sem exceção, devem ser inseridos, o que envolve necessariamente uma reorganização das escolas. Desse modo, o ensino especializado, de preferência dentro da escola, é visto como um suporte, um complemento da educação escolar e deve ser oferecido no horário oposto ao que o aluno com deficiência frequenta o ensino regular. O outro grupo também compreende que a educação inclusiva deve voltar-se à inserção de todos os alunos no ensino regular, porém, alguns destes que apresentam deficiência grave podem ser mais bem atendidos no serviço especializado. Para isto, esse serviço precisa ser remodelado, passando da função de suporte pedagógico para um espaço mais abrangente do desenvolvimento da aprendizagem.

Obrigar as famílias a efetuarem a matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular e extinguir a educação especial não garante a esses alunos uma efetiva inclusão nesse espaço e nos faz questionar o modelo democrático que vivemos, uma vez que a pessoa deve ter liberdade para escolher o que julga ser melhor para si, sua família, seus filhos – considerando-se a importância da informação sobre as necessidades e potencialidades das pessoas com deficiência. Concordamos que o serviço especializado em seu formato segregado não contribui para o processo, mas se pensado para além de sua função complementar ou suplementar ao ensino regular torna-se imprescindível à escolarização de alguns alunos com determinadas necessidades que as intervenções na sala de aula do ensino regular não conseguem corresponder.

Apesar do discurso voltado a implantação da educação inclusiva ter ganhado espaço através do debate e realização de algumas políticas, predomina a dificuldade em tirá-la do papel e desenvolvê-lo nas escolas, nas salas de aula. Isso porque o seu princípio básico de universalização do acesso, ou seja, a garantia da educação como um direito de todos não coaduna com a cultura e as condições estruturais ainda predominantes nas escolas. Sobre esse assunto Matos e Mendes (2014) desenvolveram uma pesquisa que, ainda que em âmbito local, serve para pensarmos o contexto da educação inclusiva de um modo geral. A pesquisa teve como objetivo analisar as demandas de professores do Núcleo de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista/BA decorrentes da inclusão escolar. Como resultados, as autoras identificaram que existem conquistas e contradições na realidade das escolas que se

propõem inclusivas; avanços e limitações resultantes da política municipal; e o modelo de atuação da equipe de educação especial, no contexto analisado, pode ser revisto ou ampliado. Concluem que os resultados do estudo corroboram posições de teóricos da área quando afirmam que a simples inserção dos alunos nas classes comuns do ensino regular não assegura aprendizagem, nem viabiliza trocas sociais e simbólicas satisfatórias. É necessário, entre outros aspectos, investir na qualificação dos educadores para uma atuação mediadora mais competente, ampliar e diversificar a equipe da educação especial e rever seu modelo de intervenção junto aos diversos atores da comunidade escolar, a fim de responder satisfatoriamente às necessidades formativas, de apoio psicológico, de suporte e orientação às práticas pedagógicas dos educadores.

Nesse cenário, concordamos com Glat (2011) quando afirma que transformar a escola tradicional em uma escola inclusiva é um processo político-pedagógico complexo, uma vez que envolve atores e cenários reais, ou seja, professores, alunos, familiares em diferentes escolas, diferentes comunidades. Por isso, é preciso transformar sua organização, sua estrutura, suas práticas pedagógicas e curriculares, adequar seus espaços e recursos materiais, e, sobretudo, capacitar seus professores para atender à diversidade do alunado que agora nela ingressa, levando em consideração a realidade em que a escola está inserida.

Dentre tantas necessidades, propomos pensar sobre um dos pilares que as constituem: a formação continuada dos professores. É nessa decorrência que o próximo capítulo se desenvolverá. Pretendemos primeiramente apresentar uma discussão sobre essa formação continuada e, em seguida, o que consideramos necessário para que ela ocorra na perspectiva inclusiva.

IV
CAPÍTULO 3

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
ELEMENTOS PARA UMA INTERSEÇÃO**

Nós, os humanos, não podemos crescer, viver e envelhecer sem instituir um tempo, sem fragmentar, pautar e contabilizar seu devir e seu passar; não sabemos deixar transcorrer nossa vida sem nomear, sequenciar, ordenar e esclarecer o sentido do que passa e do que existe, do que permanece e do que desvanece; não desejamos viver sem especificar o indivíduo próprio e o alheio, o que nos une e nos separa, o que nos diferencia e nos iguala.

FERNANDO GONZÁLES PLACER

A compreensão de que a necessidade de ordenação, de determinação de lugar, de explicações, é algo instituído na temporalidade do que nos torna humanos, que constitui o “nós”. Precisamos atribuir sentido ao que nos cerca para assim, nomear, dominar e nos relacionarmos. Nesse movimento, buscamos a identificação, renegamos o oposto e procuramos o semelhante, o espelho, o homogêneo.

Essa condição nos leva a um referente que singulariza a teoria que embasa nossa produção. Ao tratar do humano enquanto individual e ao mesmo tempo social, a Teoria das Representações Sociais revela características que demonstram a unicidade desses dois aspectos enquanto complementares para as interações estabelecidas por esse ser, posto que “centra seu olhar sobre a relação entre os dois [o individual e o social]. É em meio a esse universo de sentidos que se localiza a educação inclusiva. Esta carrega com sua proposta de ser uma educação para todos uma desordem nos conceitos já estabelecidos pelos docentes. Isso desestabiliza, incomoda, porque importuna o significado do ser docente.

A formação e a prática docentes no Brasil foram acompanhando as oscilações e transformações vivenciadas pela educação ao longo do tempo. Cada uma das ocorrências, de certo modo, determinava um papel específico tanto para o docente quanto para o aluno. As características e o modo de ambos agirem no meio educacional eram previsíveis, antecipadamente definidos de acordo com a concepção hegemônica – professor ensina, aluno aprende. Assim, estabelecia-se uma primazia pelo que podemos denominar de “aluno previsto”, ou seja, aquele cujas características e condutas poderiam ser previamente esperadas, posto que se encontravam firmadas. Estas nem sempre correspondiam à imagem do “aluno ideal”, desejado pelo docente. Referimo-nos ao aluno esperado, previamente imaginado que tanto pode ter características positivas e/ou negativas, mas que tem como elemento comum uma determinada capacidade cognitiva de aprendizagem.

Queremos afirmar com isso que as transformações vividas pela educação brasileira voltavam-se ao aluno previsto, “normal”, conforme mencionado anteriormente, o que não se estendia ao aluno que fugisse a esse padrão, como no caso daquele com deficiência. O atendimento educacional para este, quando instituído, foi construído separadamente da educação oferecida à população que se enquadrava no padrão de normalidade ditado socialmente. Isso resultou em um sistema paralelo ao ensino regular, de modo que o aluno com deficiência recebia o atendimento em locais específicos, na chamada escola especial. Havia a crença de que seria

mais bem atendido em suas necessidades se ensinado em ambiente segregado. Esse aluno, desde o advento da educação inclusiva, no final do século XX – que preconiza uma educação para todos – é o que vem desafiando a formação e o fazer docentes por suas particularidades, sua imprevisibilidade.

Considerar esse cenário leva-nos a refletir sobre o papel da formação do professor, na redefinição e ressignificação das práticas assumidas por esse profissional no que podemos definir por fazer docente inclusivo.

A necessidade de mudanças de ordem pessoal, social, cultural e política proporcionadas pela proposta da educação inclusiva resulta em confusões de sentimentos, dúvidas e receios nessa reconfiguração de espaços ocupados por aqueles que estão atrelados ao processo de instituição de uma escola plural, voltada para o atendimento da diversidade. A dificuldade se faz presente quando os docentes constatarem que, atrelado ao processo de educação inclusiva, está a necessidade de repensar suas práticas e posturas no cotidiano escolar, uma vez que diante dos saberes já dominados – e que correspondiam ao habitualmente exigido enquanto atuação docente – passam a se sentir limitados diante da necessidade de um novo fazer. Pensar nesse processo nos remete antes a considerar as discussões que acometem a formação do professor em âmbito mais geral.

Nesse contexto, concebemos a formação docente como uma composição processual, seja em caráter de formação inicial ou contínua, compondo princípios epistemológicos, metodológicos, curriculares, leis, normas, diretrizes, valores, amalgamados num campo de elaboração simbólica de sujeitos individuais e coletivos. Desse modo, o professor em formação necessita além de conhecer os instrumentos direcionadores para o exercício profissional – procedimentos teóricos, metodológicos, didáticos, etc. –, refletir sobre suas aquisições, buscando relacionar o arcabouço de conhecimentos adquiridos às distintas situações por ele vividas; precisa pensar e, de posse dos instrumentais que lhe forem sendo disponibilizados, construir suas próprias impressões, visões e maneiras de agir. Na concepção de Chauí (2003, p.12) a formação acontece quando

[...] há obra de pensamento, quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

Em vista dessa condição de questionamento, problematização e reflexão a que se remete a autora em relação à capacidade formativa, estendemos a compreensão dessa capacidade não apenas ao caráter inicial, mas ao sentido de continuidade que a toma, entendendo ser este, também, um importante processo na constituição profissional do docente. Remetendo-se a essa compreensão, Ramalho; Nuñez e Gauthier (2003, p. 66) assinalam:

É necessário compreender o desenvolvimento profissional dos professores como um processo amplo, dinâmico, flexível, completo, caracterizado por diferentes etapas pessoais e coletivas de construção da profissão. [...] O desenvolvimento profissional é um processo contínuo que não se produz de forma isolada, ele está inserido em um projeto de vida, no qual se combinam e interagem diferentes modalidades formativas.

Compreendemos que o professor educa-se e forma-se no decorrer de sua existência, permanentemente (re)construindo-se. Formando-se e transformando-se nas e pelas relações que estabelece em seu contexto, na interação com seus pares e ímpares, moldando sua própria maneira de ser, sentir, (re)agir no convívio social. Isso nos lembra Duek (2006) quando afirma que o desenvolvimento pessoal do docente não está dissociado do desenvolvimento profissional, mas ao contrário, constroem-se conjunta e concomitantemente, ao longo da vida e cujo eixo interseccional parece ser a relação com o outro. Sendo assim, para a autora, o professor é um ser incompleto e inacabado em permanente devir e, ao interagir com o mundo social, constrói, ativamente, ao longo de sua trajetória, valores, crenças, ideias, concepções e saberes acerca de seu contexto, que servirão de base para o exercício de sua profissão. Ideia esta amplamente compartilhada e divulgada também por Freire (2009).

Esse entendimento tem ganhado espaço, inclusive, em diferentes pesquisas vinculadas à Teoria das Representações Sociais desenvolvidas no âmbito da UFRN sobre a formação docente, conforme explanado no capítulo anterior. Essas pesquisas, com diferentes enfoques e centradas

nos mais distintos níveis e etapas da educação têm revelado uma atenção especial à forma como se concebe a formação do professor, as carências e os avanços alcançados até o momento, visando destacar caminhos que valorizem o sujeito como profissional, seja enquanto ser individual e/ou coletivo. Entre esses trabalhos podemos citar Andrade (2003), Melo (2005; 2009), Campos (2008), Costa (2009), Braz (2009, 2013), Albino (2010), Queiroz (2011), Silva (2012), Lima (2012).

Na decorrência dessas discussões sobre formação, consideramos que, por mais abrangente, sistemática e aprofundada teoricamente que se dê aquela inicial, não caberá apenas a ela a plenitude da ação docente, tendo em vista que a cotidianidade da sala de aula gesta-se vinculada a contextos diversos e, por isso, mostra-se suscetível a situações e ocorrências variadas que exigem conhecimentos abrangentes, atitudes e procedimentos específicos do professor, direcionados aos problemas que vão surgindo ao longo de sua prática. Sobre esse assunto Mizukami *et al* (2002, p. 12) acrescenta:

[...] aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos.

Ao tomarmos essa perspectiva da formação docente enquanto um processo, assumimos, assim, a compreensão da mesma como um *continuum*, ou melhor, como um desenvolvimento que ocorre ao longo de toda a vida (MIZUKAMI *et al*, 2002; PÉREZ GÓMES, 1992; FREIRE, 2009). Concebemos, desse modo, o sentido de continuidade como um “processo de desenvolvimento profissional do sujeito, constituído por história de vida [...] de fazeres profissionais e de diferentes realidades de trabalho, carregadas ora por necessidades de superação de desafios, ora por dificuldades relevantes de atuação” (FUSARI e FRANCO, 2005, p. 20).

Nesse sentido, concordamos com autoras como Duek (2006) e Pimenta (2002) quando afirmam que a gênese da formação de professores não se localiza nos cursos de formação inicial, mas na própria trajetória de vida do docente. Nessa perspectiva, o “tornar-se” professor é

entretido a partir das inúmeras relações por ele estabelecidas e as experiências vividas, “não apenas com o conhecimento e com as teorias acadêmicas, mas, também, com a prática de seus mestres, objetos e situações, com as quais interagiu em situação de ensino durante toda a vida, e que ressurgem nas suas ações atuais de professor” (DUEK, 2006, p. 80).

Nesta compreensão, pensando o âmbito da formação continuada, reforçamos a importância que esta assume para a plenitude, a consciência e a autonomia da ação docente. Fazendo uso das palavras de Placco (2001, p. 26-27), compreendemos formação continuada como

um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

Nessa direção, a formação continuada estabelece-se e institui-se no cotidiano, na construção do conhecimento profissional docente, superando o conhecimento racional técnico. Ela pode então ser definida como toda a decorrência de estudos sistemáticos e autoformações vividos pelos profissionais mediante os contextos de trabalho e as necessidades inerentes desses contextos e de suas próprias indagações, reflexões e relações enquanto sujeitos produtores de conhecimentos, como especifica Tardif (2010, p. 249):

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

O docente, nesse contexto, tendo como ofício a descoberta e a produção enquanto práticas contínuas em seu fazer, em seu entender, em seu agir, carrega em si todas essas relações amalgamadas tanto como profissional, quanto como pessoa que é. Nesse sentido, a formação continuada estende-se por toda a vivência profissional do docente e demarca suas capacidades de intermediações entre o fazer vivido e o saber construído; ao mesmo tempo em que amplia os conhecimentos advindos dos momentos iniciais de sua formação. Nas palavras de Freire e Shor (1993, p. 76),

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhes coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Desse modo, o debate sobre a formação docente, por seu caráter de busca contínua de conhecimentos e ampliação que a ação prática exige do profissional, destaca um conjunto amplo de concepções e autores que encontram nesse contexto um meio relevante de discutir o fazer educativo, sua necessidade, importância, complexidade, carências e, sobretudo, a dinâmica que o toma enquanto processo.

Assim, além dos já mencionados, nomes como André (2010); Romanowiski (2012); Garcia (1999); Andrade e Teixeira (2010), dentre outros, têm se destacado nos últimos tempos com produções significativas sobre a formação docente e suas interações no cenário atual.

André (2010) explica que investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula. Nesse sentido, a formação docente tem que ser pensada como “um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula” (p. 176).

Ampliando esse assunto Romanowski (2012) evidencia sua investigação⁵¹ sobre estudos e debates feitos por grupos de pesquisa que abordam a formação de professores, afirmando que é inegável o significativo volume sobre a temática produzida a cada ano em teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em educação no Brasil. De acordo com a autora, o número está em constante expansão: em 1987, somavam 11 trabalhos defendidos dos 108 em educação; em 2011 das 5.451 teses e dissertações defendidas nesta área, 687 focalizam como assunto investigado a formação de professores.

Além das teses e dissertações, a autora faz uma análise das produções coletivas como simpósios e seminários, concluindo que há um número significativo de pesquisas sobre a formação inicial, a formação continuada, a identidade e a profissionalização como objeto de estudo. Essas abordagens investigam os conhecimentos necessários para o exercício da profissão docente e os processos de como se realiza a formação. No entanto, distinguem-se no conjunto de estudos que alguns temas ainda carecem de maiores aprofundamentos, principalmente, os conceitos e princípios de formação, os processos formativos, as orientações conceituais e as etapas de desenvolvimento profissional dos professores. Na análise da autora, essas ausências vão “cingindo a investigação à organização de cursos e exames de conhecimentos componentes do ofício docente, sem que o campo teórico da formação possa ser consolidado pelo exame das práticas, ainda que intensamente pesquisadas” (ROMANOWSKI, 2012, p. 921).

Nessas considerações, além do contexto mais geral sobre formação docente, observamos também a abordagem que se destina à formação continuada enquanto ampliação dos saberes profissionais. A temática dessa formação estende-se, assim, ao espaço de atuação dos professores e às possibilidades de reflexão, análise e (re)construção das atividades docentes tomando como aporte a realidade em que os fatos acontecem e se definem as vivências dos sujeitos envolvidos. Garcia (1999), numa consideração sobre esse enfoque, aponta que por estarem imersos em situações que lhes são próprias, se torna difícil compreender uma formação continuada de professores que não tenha como fundamento a experiência cotidiana desses profissionais, as análises e considerações de suas práticas.

Sobre isso, é possível buscarmos contribuições nos estudos de Andrade e Teixeira (2010) que, ao pesquisarem sobre os modelos de formação continuada verificando o papel da escola na

⁵¹ A pesquisa foi realizada no banco de teses da Capes, a partir do filtro com o uso dos termos educação, formação de professores, e seleção de ano, abrangendo o período 1987 a 2011.

articulação desta com o trabalho do professor, concluem que a formação continuada deve ser centrada na escola, com os docentes. Isso pressupõe a valorização do ambiente prático da sala de aula e mudanças tanto na gestão quanto na organização da escola.

Desse modo, a formação continuada adquire um sentido que vai além de cursos esporádicos, seminários, simpósios, encontros, congressos, conferências, dentre outros, mas faz-se ainda, de momentos recíprocos e complementares presentes numa busca permanente de conhecimentos através dos processos formativos – vivenciados tanto em espaços organizados para tal fim, quanto experienciados no cotidiano e nos mais diversos ambientes –, que dão suporte à prática pedagógica e social do docente. Assim, os espaços que propiciem uma relação com o outro, com o saber e consigo mesmo constituem âmbitos de formação, pois neles, transitam variadas e complexas negociações entre expectativas, vontades, desejos, trajetórias de vida e de formação acadêmica, com partilha de dúvidas, inquietações e descobertas.

De acordo com Albino e Andrade (2010), a formação continuada, não constitui uma concepção singular sobre sua natureza e organização, mas uma diversidade de abordagens nascida a partir do modo como se percebe o sentido desta formação para a atuação docente. Além do mais, segundo as autoras, se a formação inicial remonta o período imperial e vivencia ainda hoje uma dualidade quanto a sua composição e nível de realização, a formação continuada, com o sentido até o momento apresentado, de valorização do espaço e da cotidianidade como lócus de aprendizagem, possui um histórico bem mais circunscrito no cenário educacional, evidenciando-se ainda como um fator em construção, em que suas definições estão sendo, pouco a pouco, delineadas.

Apesar dessa definição, Romanowski e Martins (2010), ao se referirem à formação continuada, afirmam que a mesma efetiva-se desde longa data no Brasil, uma vez que o sistema de ensino foi instituído antes que houvesse professores preparados para desenvolver a docência, o que favorecia a existência de leigos no exercício da profissão. Com isto, a ideia dessa formação assumia o caráter de suprimento, ofertando as bases ignoradas de uma possível formação inicial. Porém, mesmo que este quadro represente os primórdios do que mais tarde se definiu como formação continuada, logo vemos que seu intuito em muito se distancia da compreensão ora assumida neste trabalho, quando, ao invés de suprimento, a percebemos como uma reflexão contínua sobre as diversas dimensões da prática docente.

Não obstante, seguindo o histórico consolidado pela formação continuada dentro das políticas públicas que circundavam o cenário educacional brasileiro, a década de 1940 presenciou várias iniciativas com a criação de órgãos e programas presenciais e à distância, ainda que na perspectiva do suplemento. Entre esses programas, vale citar

o Pabae, Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, que consistia na “assistência/assessoria” do governo americano à educação no Brasil. Foi iniciado em 1942 e constituiu-se, basicamente, de treinamento nos EUA de professores líderes para a introdução de novas metodologias e técnicas de ensino, além de fornecimento de materiais didático-pedagógicos. Os objetivos desse programa estavam centrados, inicialmente, na formação dos professores de Escolas Normais Oficiais, que seriam os responsáveis pelo papel de multiplicar para o conjunto dos demais professores as inovações necessárias a serem introduzidas na prática pedagógica (ROMANOWSKI e MARTINS, 2010, p. 288-289).

O principal objetivo desse tipo de programa era fazer o ‘treinamento’ dos professores de Escolas Normais Oficiais e estes seriam os multiplicadores para os demais professores das inovações a serem implantadas na prática. Nessa década, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado em 1937 com o objetivo de realizar pesquisas sobre a educação brasileira, também desenvolveu cursos de formação continuada de professores em várias regiões do país. Vale ressaltar que nesse período deu-se um predomínio do escolanovismo, logo, “a ênfase da formação considerava práticas de laboratório educativo, isto é, o professor experimentava as propostas indicadas nos estudos teóricos e com base nesta experiência mudaria sua prática pedagógica. Nesse processo, a teoria constitui-se guia da prática”⁵².

As autoras complementam que na década de 1960, a formação continuada, como ‘reciclagem’ e ‘treinamento’, passou a constituir-se complementação profissional, efetivada através de cursos de curta duração e palestras. Nessa realidade, os cursos enfatizavam

a organização do planejamento do ensino, dos materiais instrucionais e da avaliação. Os professores são treinados para elaborar objetivos instrucionais que permitam controlar a aprendizagem dos alunos e organizar mapas com

⁵² *Op. cit.*, p. 289.

percentuais de comportamentos atingidos, bem como elaborar questões de testes de itens tecnicamente corretos. Nessa década, a concepção tecnicista perpassa a organização dos sistemas de ensino e das práticas pedagógicas, inclusive por força legal. O controle instalado com divisão do trabalho na escola impõe aos professores uma organização técnica do ensino com a consequente desvalorização do trabalho do professor, restrito à execução do planejamento (ROMANOWSKI e MARTINS, 2010, p. 289-290).

Nesse contexto, a formação continuada pregava a eficiência do ensino e limitava-se à aplicação na prática dos modelos recomendados. Tal característica predominou até o final da década de 1970 quando a formação continuada

[...] assume a forma de aperfeiçoamento, atualização, capacitação, educação permanente e educação continuada. A ênfase dos programas de formação dos professores são os conteúdos de ensino na perspectiva crítica. Esses conteúdos são trabalhados em cursos de curta duração, palestras e seminários com ênfase na transmissão de conhecimentos aos professores, em que se adota o mesmo formato dos cursos de formação inicial, ainda que as concepções críticas constituam a tendência da prática pedagógica (ROMANOWSKI e MARTINS, 2010, p. 290).

Nesse período, a formação continuada passou a ser considerada na carreira docente e alguns estudos eram realizados com o intuito de determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada. Assim, cursos, seminários e oficinas que se organizavam sob a filosofia educativa de Dewey, Freinet e Montessori, além de movimentos sindicais, políticos e de renovação pedagógica, enfatizavam a importância da formação docente para uma verdadeira mudança da instituição educacional, ainda presa a posições classistas e seletivas. Havia um clamor por uma formação diferente daquela até então proposta, isso porque, nessa época, tal formação estava imersa em um modelo individualista, ou seja, cada docente buscava instituir sua própria vida formativa. Com isto, priorizava-se a formação inicial e, em seguida, os professores faziam as atividades de formação que julgassem que lhes seriam úteis. Desse modo, formavam-se poucos professores que possuíam o “privilegio” de um saber que durava por toda a sua vida profissional (IMBERNÓN, 2010).

A partir da década de 1980, de acordo com Romanowski e Martins (2010), a ênfase das análises em educação direcionava-se para questões como a organização pedagógica e os currículos escolares, sob os efeitos das teorias reprodutivistas da década anterior. Logo, esse período foi caracterizado pelo paradigma da racionalidade técnica, no qual a busca pelas competências do “bom professor”⁵³ tornou-se prioridade nas pesquisas sobre formação continuada docente. Nesse contexto, a universidade começou a criar programas de formação continuada de professores, situados, “em sua maioria, em modalidades de treinamento e de práticas dirigentes próprias do modelo de avaliação/observação [...] e não na perspectiva em que a reflexão e a análise são meios fundamentais para a formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 17-18). Ainda segundo o autor, esse foi um período no qual os docentes foram formados em um modelo hegemônico autoritário com um fundo positivista e com uma visão técnica que buscava soluções teóricas para tudo e todos. Deu-se nessa década, a institucionalização da formação continuada na maioria dos países latinos com o objetivo de adequar os professores à atualidade a partir do aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, adaptando-a às necessidades presentes e vindouras. No Brasil, essa concepção formativa foi disseminada também nesse período, conforme podemos perceber no trecho dos referenciais para formação de professores:

A formação continuada de professores – por vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação – tem uma história recente no Brasil. Intensificou-se na década de 80 e, a despeito de pautar-se predominantemente por um modelo convencional de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação a objetivos, conteúdos, tempo de duração (desde um único curso rápido até programas que se estendem por alguns anos) e modalidades (presencial ou à distância, direta ou por meio de multiplicadores) (BRASIL, 1999a, p. 46).

Notadamente percebemos que essa concepção formativa, embasada em um sentido de ‘treinamento’ desde a década de 1980 permanece presente nas formações às quais os professores são submetidos, sobretudo, na área da educação inclusiva. Sob o nome de ‘capacitação’ ou ‘formação continuada inclusiva’ revelam-se cursos estanques com carga horária previamente

⁵³ Nessa concepção a ideia de “bom professor” era o técnico, o especialista que aplicava com rigor, na sua prática cotidiana, as regras advindas do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico (ANDRADE, 2008).

definida e conteúdos sob o formato de receitas prontas, visando resultados uniformes ainda que em turmas distintas. Com isso, ignora-se a diversidade a individualidade, a experiência e os conhecimentos docentes. Sobre esse modelo formativo Albino e Andrade (2010) esclarecem que independente do termo empregado, se capacitação ou treinamento, tal “ação é marcada por uma visão transmissora, generalista, direcionadora e pontual de um conjunto de conhecimentos administrados indistintamente e sem quaisquer garantias de seu uso, posto que a necessidade de acompanhamento posterior é [...] ignorada” (p. 21).

Imbernón (2010), referindo-se a década de 1990, expõe que apesar de ser um período produtivo para se pensar a formação continuada docente, também se caracterizou por uma época de significativas transformações na sociedade, em suas estruturas materiais, institucionais e em seus modelos de produção e distribuição, cujas contribuições e reflexões ainda assimilamos. Nessa época surgiu uma preocupação na universidade com estudos teóricos que contemplassem a temática da formação continuada, além do desenvolvimento de modelos de formação alternativos voltados para o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa-ação, bem como a disseminação do pensamento de Schön sobre o profissional reflexivo. Assim, muitas dessas ideias foram rapidamente difundidas, criando-se uma ilusão de transformação e, outras, foram assumidas como modismos, o que fez com que os professores vissem, muitas vezes, as mudanças mais como um artifício pedagógico do que como uma inovação. Porém, mesmo com o predomínio de um discurso excessivamente simbólico e a manutenção da separação entre teoria e prática, Imbernón (2010) afirma que não se pode negar que esse foi um período em que se iniciou uma nova maneira de enfocar, analisar e praticar a formação de professores.

Salientamos que envolta nessas mudanças iniciava-se a busca pela revisão e reestruturação não apenas da formação de professores, mas, principalmente, do processo de ensino e de aprendizagem, pois foi nesse período que ganhou destaque o discurso em torno da universalização do ensino. Esse discurso pregava como objetivo principal promover e facilitar o acesso e a permanência de grupos minoritários na escola – incluindo-se nesses grupos as pessoas com deficiência – que, por algum motivo, estavam ausentes desse recinto e marginalizados dos processos de participação e atuação nos espaços sociopolíticos e culturais constitutivos de suas cidadanias. Assim, a década de 1990 foi palco também de lutas travadas por movimentos

institucionalizados em prol desses grupos sociais, resultando em importantes documentos internacionais que direcionaram políticas e ações em todo o mundo⁵⁴.

Outro destaque a ser enfatizado ainda na referida década foi a promulgação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96 – LDBEN – que no título VI – Dos profissionais da Educação – Art. 61, inciso I, afirma que a formação dos profissionais da educação terá como fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 2006, p. 23). Além disso, no Art. 67, inciso III ressalta que os sistemas de ensino promoverão “o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Ainda no Título VIII – Das disposições Gerais – o Art. 80 enfatiza que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas [...] e de educação continuada”⁵⁵.

Nessa mesma Lei, a educação especial⁵⁶ passou a ser considerada como uma modalidade da educação escolar, devendo ser oferecida aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Fazendo alusão à formação do corpo docente para atuar com esse alunado, a referida legislação regulamenta em seu Capítulo V – Da educação especial –, artigo 59, Inciso III, que seja composto por “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 salas comuns”⁵⁷.

É inegável o avanço quando falamos da regulamentação desse contexto formativo, uma vez que a LDBEN 9.394/96 ampliou as possibilidades para a realização de formação continuada para todos os professores, inclusive institucionalizando a formação especializada para aqueles que lidam com alunos com deficiência. No entanto, ao utilizar termos como capacitação e aperfeiçoamento a mencionada Lei “remete a ideia de formação continuada como uma ação compensatória para professores incapacitados, ou ainda, de formação continuada apenas como complementação de uma formação inicial” (DUEK, 2006, p. 43), o que, na prática, permaneceu impulsionando a implantação e o desenvolvimento dessa formação através de “pacotes prontos”, com temáticas repetitivas, distanciadas da realidade da sala de aula e das aspirações docentes.

⁵⁴ Nos referimos a documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

⁵⁵ *op. cit.*, p. 23-28.

⁵⁶ A mencionada lei esclarece o que considera Educação especial (BRASIL, 2006, p.21): “Art. 58°. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

⁵⁷ *Idem*, p. 22.

A partir dos anos 2000, os contextos sociais que condicionavam a formação de professores passaram a refletir conflitos impulsionados pelas alterações que acometiam a economia e a tecnologia que avançavam cada vez mais em decorrência do processo de mundialização que se instituía. Nesse período surgiram os primeiros indícios de uma crise na profissão docente, acreditando-se que os sistemas anteriores não funcionavam para educar a população do novo século, nem tampouco que as instalações escolares fossem adequadas para a perspectiva educacional que se exigia (IMBERNÓN, 2010).

Em meio a isso, a crise intensificou-se, uma vez que o sistema educacional obsoleto não conseguia efetuar as transformações devidas, seja na formação docente ou no desenvolvimento dos professores e dos alunos. Tal desconforto conduziu à busca de alternativas e outros percursos, principalmente, para a formação do professor voltado à inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, sobretudo, em virtude das exigências presentes na legislação⁵⁸ em vigor. Nessa realidade, vigoraram impasses, indefinições e indagações que levaram o docente a questionar seu próprio papel enquanto profissional.

De acordo com Albino e Andrade (2010), se por um lado tal cenário de conflito proporcionou indefinições e questionamentos aos docentes, por outro lado, impulsionou à análise e à busca de novos direcionamentos, principalmente em relação a formação continuada. Assim, outras definições foram, aos poucos, firmando-se e gestando críticas à visão instrumental até então predominante, o que gerou espaço para a discussão e a instituição da concepção formativa embasada na ideia do professor reflexivo. É a este cenário que nos voltaremos de ora em diante.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFESSOR REFLEXIVO: A BUSCA POR UMA ESCOLA INCLUSIVA

Nas últimas décadas a formação docente foi desafiada a corresponder às vertiginosas transformações pelas quais passou a sociedade, a educação em geral e a escola de um modo mais específico. Isso fez surgir uma gama considerável de estudos sobre o assunto, destacando-se dentre eles, aqueles que ressaltam a reflexão como aporte necessário para o docente constituir-se investigador de sua própria prática. Sendo esta um mote indutor de criação e possibilidade de

⁵⁸ Referimo-nos à LDBEN 9394/96, ao Plano Nacional de Educação, Lei n° 10.172/2001, a Resolução CNE/CP n° 1/2002 e a Resolução CNE/CEB n° 4/2009, dentre outras.

construção formativa, se transmuta em um espaço de reflexão crítica na qual se problematiza, avalia e refaz a ação pedagógica.

Desse modo, pensarmos a formação docente na atualidade é atentarmos para o fato de que a mesma deve atender aos desafios e necessidades postos, o que se reflete na formação do professor e na articulação que este possa fazer com os conhecimentos advindos da base científica e de sua prática cotidiana. Acerca dessa ideia, Freire e Nogueira (1993) destacam a importância da reflexão crítica sobre a prática. Para eles, refletir criticamente leva o professor a mover-se em um contexto dinâmico e complexo, porque a sua ação demanda a criação de estratégias para a resolução de problemas, a elaboração de planejamentos e adaptações, a tomada de decisão, além da criação de outros saberes, gerados a partir de sua própria atuação.

No entender de Freire (2009), a reflexão como um dos elementos essenciais para a prática pedagógica docente é fundamentada numa concepção de pensar certo, o que exige do docente o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, a rigorosidade metódica, a pesquisa, a criticidade e o respeito aos alunos. Nesse sentido, essa reflexão envolve o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Assim, a reflexão crítica é resultado de um ato coletivo. É o movimento realizado no fazer e no pensar sobre o fazer, sendo essa reflexão um guia constante para a formação docente que busca a transformação através da prática educativa.

Em uma leitura sobre esse assunto, Caldeira e Azzi (2006) defendem uma concepção de professor como profissional intelectual crítico, capaz, por um lado, de identificar os determinantes sociais mais amplos que condicionam sua prática docente, e, por outro lado, como sujeito histórico do processo ensino-aprendizagem, de criticar e transformar as práticas cotidianas.

Acerca dessas práticas cotidianas, Contreras (2002) esclarece que em muitos momentos na sala de aula o docente realiza ações de maneira espontânea, sem que haja momento de reflexão nesse processo; em outros, porém, ocorrem situações que requerem reflexão e tomadas de atitude. Nem sempre, nesses casos, somente o conhecimento da prática basta para uma tomada de decisão satisfatória, sendo necessária a recorrência a conhecimentos de outras naturezas que possam solucionar os conflitos vividos. Sobre isto, o autor destaca:

[...] conforme sua prática [do professor] fica estável ou restritiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo. É esse conhecimento profissional que lhe permite confiar em sua especialização. Porém, à medida que os casos reflitam diferenças, ou lhe criem dúvidas [...] seu conhecimento profissional acumulado e tácito se mostra insuficiente para dar conta deste caso e são outros os recursos que irá utilizar. Necessita refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação para a qual o repertório disponível de casos não lhe proporciona uma resposta satisfatória (CONTRERAS, 2002, p. 107-108).

Nessa perspectiva, não basta uma reflexão sobre a prática, mas uma análise aprofundada de forma crítica, pautada por bases intelectuais que favoreçam uma tomada de decisão mais coerente e correspondente com o que a realidade exige. Assim, a defesa da reflexão estende-se a sua denotação crítica, intelectual, consciente.

Concordando com o autor, Pimenta (2010) considera que, ao colocar em destaque o professor no centro dos processos de mudanças e inovações, incorre-se no risco da supervalorização desse profissional, centrando a reflexão na individualidade. A autora acrescenta que:

Diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem a compreensão das origens e dos contextos que a geraram, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão (p. 22).

Tais críticas permitem que a autora aponte algumas possibilidades de superação desses limites, sintetizados em: a) **Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo**, ou seja, da dimensão individual da reflexão ao seu caráter público ético; b) **Da epistemologia da prática à práxis**, quando não há rupturas, partindo-se da construção de conhecimentos com base em uma análise teórico-crítica das práticas e da ressignificação teórica a partir destas; c) **Do professor-pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de**

pesquisadores da universidade, ou seja, da instauração de uma cultura de análise das práticas escolares com a realização de projetos em parceria com a universidade; d) **Da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um descolamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional**, o que visa considerar o desenvolvimento profissional como resultante de uma combinação entre formação inicial, exercício profissional e as condições efetivas que os definem; e) **Da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores**, fazendo destes não apenas meros executores e cumpridores de decisões externas ao cotidiano escolar, mas, principalmente, articuladores de saberes científicos, pedagógicos e experienciais na construção e proposição de mudanças necessárias às práticas escolares.

Assim, para Pimenta (2010), é possível produzir conhecimento a partir da prática, desde que no processo de investigação reflita-se intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados alcançados com o suporte da teoria e desenvolvendo o sentido de pesquisador sobre tal prática. Nesse contexto, a autora recomenda que se repense o emprego da terminologia “professor reflexivo” referindo-se aos riscos de esvaziamento da mesma nas discussões acerca do professor e de suas atividades. Argumenta ainda que a transformação crítica e a solução dos problemas presentes no cotidiano da sala de aula requerem mais que a atitude reflexiva, pois solicitam antes um intercâmbio entre a escola e os contextos socioculturais mais amplos, corroborando a necessidade de se compreender o ensino enquanto mecanismo social e a atividade docente em seu significado político.

Dessa forma a prática deixa de ser um lugar de aplicação dos conhecimentos acadêmicos, passando a ser um espaço dialético, dialógico, propulsor de investigação, de produção de saberes. Nesses espaços-tempos o docente intelectual crítico reflexivo produz numa perspectiva idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora o científico, mas transcende-o, pois, reflete o seu cotidiano escolar construindo um mosaico consciente, ativo e interativo, dinâmico, vivo, de categorias intelectuais – conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas, deliberações – configuradores dos seus saberes-fazer. Assim, a epistemologia da prática reflexiva é construída pelo posicionamento do professor num caráter reflexivo e investigativo.

Garcia (1997) afirma que para os professores desenvolverem a postura reflexiva é necessário todo um conjunto de destrezas, habilidades muito mais cognitivas e metacognitivas do que as de conduta, com vistas à concretização desse modelo crítico reflexivo da prática. Dentre algumas, destaca as empíricas e as analíticas, no sentido de diagnosticar a prática, compilar e analisar dados e a partir deles construir uma teoria; as avaliativas e as estratégicas, referentes ao processo de valoração, emissão de juízos sobre as consequências educativas e ao processo de construção de estratégias de ação face à prática; além da facilidade de comunicar e partilhar suas ideias com outros colegas, desencadeando uma discussão coletiva sobre os saberes e fazeres constituídos do exercício da reflexividade.

Nesse contexto, a formação docente que vise um indivíduo com capacidade para refletir criticamente, pressupõe explorar a natureza social e histórica presentificada nas relações entre as pessoas e suas formas de agir diante dos problemas. O professor crítico deve ser alguém que tenta revelar o “oculto, por desenraizar a origem histórica e social do que se nos apresenta como ‘natural’, por conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo” (CONTRERAS, 2002. p. 129). Tal posicionamento implica integrar-se num processo de mudança que busca primeiro interpretar quais os seus valores, como uma forma de tomar consciência de si. É preciso então, antes de fazer a reflexão, problematizá-la, para que possa dotá-la de um compromisso político e preocupar-se com a natureza do conhecimento a ser apropriado pelo aluno. Não basta interpretar e explicar a realidade que ronda a docência é preciso intervir nela, reduzindo a distância entre teoria e prática.

Nóvoa (1992) assinala que “[...] mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (p. 18). Corroborando com essa ideia, ressaltamos a importância de técnicas e teorias científicas em uma formação que se disponha inclusiva, porém, sua excessiva prescrição sem uma relação direta com as necessidades e a capacidade de uso do professor não corresponde à realidade da sala de aula que prima pelo atendimento à diversidade. Assim, a formação docente não se constrói somente por acúmulo de cursos ou técnicas, mas também através de um trabalho que esteja centrado na experiência desse profissional, algo relevante aos períodos de crises e mudanças pelos quais ele passa (NÓVOA, 1992).

Com base nessas considerações até o momento delineadas defendemos a perspectiva de que o processo formativo se constitua em um contínuo, expresso em momentos distintos, de naturezas singulares, porém que se imbricam para a constituição do todo. Nessa direção, a formação inicial simboliza a base, cujos conhecimentos serão melhor aprofundados, reconfigurados e reestruturados na relação com a prática e com as necessidades vividas pelo profissional, ou seja, no contexto da formação continuada. Por esse motivo, esta formação remete-se ao sentido crítico reflexivo e permanente, não devendo se limitar à restrição de cursos uniformes, previamente definidos e desvinculados dos saberes requeridos pelo professor. No que se refere à especificidade da educação inclusiva, tendo em vista não ser esta o enfoque da formação inicial, compete quase que totalmente ao processo continuado abranger as mais distintas singularidades dessa educação, garantindo ao professor um aprofundamento nos saberes advindos do momento inicial, o que justifica ainda mais a importância da relação com a prática outrora defendida.

Nesse sentido, é válido resgatar a afirmação de Duek (2006) quando aborda no trecho abaixo condições que consideramos necessárias para a instituição da formação continuada do professor inclusivo:

É preciso que se edifiquem mecanismos, por meio dos quais o docente possa falar de suas experiências, compartilhar e criar novos saberes, sem receio quanto as suas fraquezas e limitações, pois o processo de formação implica um constante repensar e reavaliar não só em âmbito cognitivo, mas também em âmbito de sentimentos. Importante se faz a abertura de “canais” de comunicação, espaços de reflexão partilhada, onde o questionamento das dificuldades e problemas da ação docente sejam uma constante, e os professores possam resolver suas angústias, diminuir seus conflitos, esclarecer seus pontos divergentes e trabalhar cooperativamente, possibilitando aos mesmos, construir para si uma imagem mais objetiva de seu estilo de interação e de ensino (p. 87-88).

Nesse entendimento, defendemos uma formação continuada docente que permita ao professor refletir sobre sua prática, criar novas teorias que o auxiliem em suas necessidades, (re)construir saberes, partir da realidade micro da sala de aula estendendo-a ao contexto mais amplo que a envolve e direcionar o olhar para si, para o seu aluno e para os demais participantes

desse “canal de comunicação”. Nessa perspectiva, tal formação deve considerar “[...] a formulação dos conhecimentos do professor, sua própria prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduziram a uma prática acolhedora” (FIGUEIREDO, 2008, p. 144).

Figueiredo (2008) acrescenta ainda que é importante respeitar as diferenças de percursos de cada professor, analisando o que pensam, pois, apesar destes profissionais compartilharem experiências semelhantes, cada um reage de acordo com a personalidade que possui, os recursos intelectuais, emocionais, afetivos, o estilo de aprendizagem, crenças, experiências pessoais e profissionais, dentre outras. Por isso, é essencial ter uma escuta da prática pedagógica destes profissionais, propiciando situações para que possam refletir sobre o que significa uma forma de atuar embasada na reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico.

Observamos que essa proposta formativa não é tão recente, Candau na década de 1990 já a defendia ao anunciar a escola como o lócus privilegiado da formação continuada dos professores, lembrando que esse processo precisa apoiar-se numa prática reflexiva, capaz de reconhecer os problemas e propor soluções, portanto,

[...] considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca por superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Contudo, não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática reflexiva, seja uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los e, [...] que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAU, 1996, p.144).

Assim, faz-se necessário considerar a diversidade e as diferenças que compõem o corpo docente da escola, pois é neste espaço que o professor avança no modo de produzir a sua ação e transformar sua prática. Esta consideração é também defendida por Imbernón (2009) e Alarcão (2011) quando destacam que a formação baseada nas complexas situações problemáticas da

escola auxilia para a construção de alternativas de mudanças no contexto em que está inserida; proposição igualmente apontada por Duek (2011, p.38) ao afirmar que a escola,

[..] enquanto espaço social privilegiado de transmissão de valores, de sistematização e socialização de saberes, deve a partir dos desafios, buscar se constituir em um campo gerador de discussões, possibilitando ao professor compreender e participar ativamente da criação de um processo de escolarização pautado nos princípios da inclusão. Por isso, mais do que transmitir informações ela precisa promover um ambiente educativo que possibilite a investigação, a construção, a troca e a análise de conhecimentos e experiências, diante da diversidade e complexidade de situações nela vivenciados.

Observar a escola a partir dessa perspectiva é conceber o professor no centro das discussões e do debate educativo, é percebê-lo como essencial no processo de mudança da escola e da sociedade, valorizando-o e reconhecendo-o como protagonista do processo formativo. Nesse cenário, propor uma formação continuada inclusiva remete-nos às considerações de Amaral (1994, p. 15) quando expressa que tal proposição deve envolver não apenas habilidades e conhecimentos técnicos, mas também uma “reflexão sobre os conteúdos internos desses profissionais, sejam esses conteúdos oriundos de seu próprio universo afetivo-emocional, decorrentes de atitudes socialmente construídas ou da inexorável articulação entre ambos”.

Corroborando com essa ideia, Mantoan (2002) evidencia que a formação continuada na perspectiva inclusiva deve ir além dos aspectos instrumentais do ensino, uma vez que professor e aluno não aprendem no vazio. Assim sendo, sugere que é importante partir do “saber-fazer” desses professores, ou seja, de suas experiências, crenças e esquemas de trabalho. Nesse sentido, importam as experiências concretas, os problemas reais, as situações do cotidiano que desequilibram o trabalho nas salas de aula, pois são eles a matéria-prima das mudanças sobre a prática, das comparações, da análise de circunstâncias e dos fatos que levam a inquietações ou propõem respostas, isso vai, pouco a pouco, definindo aos professores as suas “teorias pedagógicas”. Nessa perspectiva de formação inclusiva, pretende-se que os professores sejam capazes de explicar o que antes só sabiam reproduzir a partir do que aprendiam em cursos, oficinas e palestras, exclusivamente.

Na mesma perspectiva defendida pelos autores mencionados, advogamos a proposta de que a realização de um curso de formação no lócus de trabalho dos participantes contribui significativamente para que eles passem a desenvolver uma prática mais coerente com seus anseios e às necessidades presentes na instituição. Logo, esse sentido de formação continuada no contexto da educação inclusiva significa partir das necessidades e aspirações reais docentes possibilitando que os professores atuem de maneira consciente e encontrem nesse próprio lócus interlocutores com quem possam refletir, compartilhar ideias e pensar soluções de maneira colaborativa. Nessa interação os profissionais podem analisar seus posicionamentos e considerações, levando em conta os elementos da subjetividade social, bem como outras experiências que favoreçam a reflexão tanto sobre suas particularidades quanto acerca do todo. Dessa forma, a formação continuada possibilita um confronto do docente consigo mesmo, uma consciência de seu inacabamento e, conseqüentemente, da necessidade constante de buscas, descobertas e construções vinculadas às especificidades inerentes à prática pedagógica.

Fazendo uso das palavras de Imbernón (2009a, p. 80), concebemos que o desenvolvimento dessa perspectiva de formação continuada no âmbito escolar envolve

[...] todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A Formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar de formação.

Nessa compreensão do autor, além da mudança de espaço físico, a formação centrada na escola diz respeito a um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação, o que possibilita também desenvolver nos professores um modelo colaborativo centrado nos seguintes pressupostos: a escola como unidade básica de mudança; a reconstrução da cultura escolar com o objetivo não apenas final, mas também de processo; a efetivação de novos valores como, por exemplo, a interdependência, a abertura profissional, a comunicação, a colaboração e a autonomia; a colaboração como uma filosofia de trabalho, como um processo de participação, envolvimento, apropriação e pertença; o respeito e

reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo docente; e, por fim, a redefinição e a ampliação da gestão escolar. Sobre esse último pressuposto, na instituição dessa formação continuada é fundamental rever as funções desempenhadas por aqueles que respondem pela gestão e coordenação das escolas no sentido de que ultrapassem o teor controlador, fiscalizador e burocrático do papel que exercem. Pensada dessa maneira, a formação continuada pode contribuir para a transformação das escolas em espaços inclusivos.

A este respeito, Duek (2011) ressalta que o acesso a uma educação de qualidade em uma escola inclusiva está relacionado a democratização do conhecimento e a possibilidade de construí-lo no espaço escolar, com as condições materiais em que os professores trabalham, com sua formação inicial e continuada, dentre outros. Desse modo, a possibilidade de resignificação das instituições de ensino em ambientes inclusivos traz implícito o valor atribuído a formação dos educadores, como um dos elementos capazes de alavancar tais mudanças.

Mostra-se claro que nossa apresentação até o momento trata-se de uma proposta de pensar e fazer a formação continuada e, dentro dela, de refletirmos sobre a ação no âmbito da educação inclusiva. Em vista da proposta a que nos dispomos nessa pesquisa, essa educação constitui, portanto, o foco a que nos voltamos, de ora em diante, ao abordarmos a formação continuada. A este respeito é válido lembrar que devido a especificidade apresentada pelos preceitos inclusivos, algumas dificuldades mostram-se ainda mais evidentes, algo vivenciado, inclusive, por nós nos momentos iniciais de nossa investida junto aos participantes desse estudo.

Ao tratar dessas dificuldades, em âmbito geral, Mantoan (2002) nos lembra da estranheza normalmente demonstrada pelos professores. Isso acontece porque é comum a estes serem resistentes às inovações educacionais, uma vez que, em sua maioria, têm uma visão funcional do ensino. Logo, tudo aquilo que ameaça romper com o aprendizado prático com que conduzem a aula, é rejeitado em um primeiro momento. Além disso, as inovações educacionais abalam a identidade e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino e romper com isso significa um rompimento também com a trajetória, os conhecimentos e as experiências, pois, habituados aos cursos de formação que privilegiam a dicotomia entre teoria e prática e a recepção de saberes demandados por outrem, acostumaram-se a uma aprendizagem incompleta, fragmentada e instrucional, distante da coautoria que passa a ser requerida nesse novo modelo formativo.

Nessa realidade, esses professores esperam encontrar também nessa nova perspectiva de formação, direcionamentos que os levem a uma prática inclusiva pautada por “receitas” pré-definidas e soluções prontas e acabadas, que possam torná-los, de uma hora para outra, um professor inclusivo. Ou seja, não compreendem que neste novo modelo formativo o seu papel traduz-se como produtor e coprodutor das atividades e ações a serem desencadeadas, sendo sua experiência, prática, necessidades e dificuldades os nortes a serem adotados no processo.

Essas diferenças refletem-se igualmente nas concepções de formação instituídas quando revestem uma ideia de que as proposições devem ser diferenciadas, marcadas por um caráter comum quando voltada aos professores do ensino regular como um todo, e aquela de cunho inclusivo, centrada na discussão da educação especial, voltada apenas aos docentes que atuam com alunos com deficiência. Entretanto, encarar a formação continuada sob essa perspectiva significa suprimir toda a discussão anteriormente anunciada sobre sua realização no contexto escolar e a partir do envolvimento e da colaboração dos pares ali existentes, bem como da ideia do profissional crítico reflexivo, posto que anula a noção do estudo coletivo situado nas dificuldades e necessidades vividas pela escola como um todo.

Considerando que assumimos a defesa da formação continuada numa abrangência do contexto escolar e do professor como protagonista, ultrapassamos esse limite da especialidade acerca de um ou outro aspecto singular da educação e nos lançamos a abordagem de que esta formação tenha como cerne os interesses inerentes ao próprio grupo, constando aí tanto questões mais gerais, de natureza comum a todos os professores, quanto específicas, que ora podem corresponder a apenas uma parcela do grupo ou estender-se a todos os demais integrantes, como é o caso da presença de um aluno com deficiência na sala de aula, por exemplo. Essa configuração evidencia, portanto, o sentido de permanência que abrange a formação continuada a que nos voltamos, posto que conscientiza o grupo sobre a importância desse processo formativo e o desperta para a autonomia e a autoria de sua ocorrência. A formação continuada inclusiva, aparece assim como uma formação para/por todos os professores, dentro das inúmeras possibilidades e carências que a escola vivencie.

Com base no exposto acreditamos que essa concepção formativa constitui um diferencial significativo para a evolução e o desenvolvimento do docente, no entanto, somos conscientes também de que não compete unicamente a ela o alcance das mudanças necessárias ao contexto educacional. É preciso antes o estabelecimento de políticas públicas que visem o

desenvolvimento do professor e o respeito à educação como um direito de todos, logo, que oferte às escolas condições estruturais e dinâmicas que permitam aos professores possibilidades de reflexão, de estudo e de articulação de todos os meios cabíveis para que um modelo formativo eficiente possa então se configurar.

Não obstante, vale anunciarmos que na singularidade deste trabalho optamos por realizar essa proposta formativa em uma unidade escolar, visando alcançar tanto os objetivos a que nos dispomos nesta pesquisa quanto a prerrogativa para que tal proposição pudesse ser concretizada em um locus real de atividade pedagógica. É sobre essa experiência, portanto, que nos dispomos na construção e análise dos próximos capítulos.

V

CAPÍTULO 4

**DA PESQUISA À AÇÃO: REPRESENTAÇÃO SOCIAL E
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PAUTA.**

*Como é por dentro outra pessoa
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Com que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.*

*Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição de qualquer semelhança
No fundo.*

FERNANDO PESSOA

Como nos expõe a epígrafe, o alcance do outro constitui um universo de difícil acesso, apesar dos inimagináveis caminhos a que podemos nos ater se o tivermos como objetivo. Desse modo, pensar no outro é pensar em infindáveis aspectos, em inúmeras possibilidades, mas também em suposições improváveis. Se esse quadro revela-se fortemente presente no âmbito pessoal, quando nos dirigimos a questão profissional e formativa do ser, ganha uma amplitude ainda mais significativa, posto que aí acrescentam-se experiências, interesses, necessidades e buscas diversas. É com esse sentimento, portanto, que enveredamos no presente capítulo, cujo conteúdo transcende aspectos “da alma de outrem” e adentra no universo grupal, composto por “almas, olhares, gestos e palavras” que se assemelham e se distanciam de modo tão intenso quanto fugaz.

Em consonância com essa ideia e tendo como aporte o conteúdo explanado no capítulo anterior percebemos que muitas são as nuances quando tratamos da formação docente, em vista das aspirações que compreendem cada profissional e o grupo como um todo. Assim, como nos destaca a literatura especializada, amplo é o debate que compreende essa formação por se configurar como um dos aspectos fundamentais para a mudança qualitativa da educação brasileira. Nesse quadro, com o advento da educação inclusiva, o papel da formação continuada de professores – suas implicações para o desempenho profissional – e a aplicabilidade dos saberes ao espaço da sala de aula tornaram-se assuntos cada vez mais discutidos.

Autores como Imbernón (2009; 2009a; 2010), Nóvoa (1992), Guimarães (2005), Ghedin, Almeida e Leite (2008), Candau (2002), entre outros, apresentam uma discussão sobre a quem pertence a responsabilidade de oferecer a formação continuada e como esta deve ser realizada. Os referidos autores argumentam que os cursos oferecidos aos professores nem sempre atendem às necessidades reais das escolas, visto que as propostas de formação demonstram-se alheias à motivação desses profissionais; as capacitações oferecidas muitas vezes são em formato de treinamento e não de apoio para a resolução dos problemas da prática; os cursos não têm continuidade; os professores, mesmo participando de tais formações, quase sempre se mantêm isolados, sem apoio da equipe pedagógica ou dos próprios colegas para realizar as mudanças; as formações em geral estão desarticuladas do projeto da escola, não estimulando reflexões críticas sobre suas dificuldades e nem soluções para superá-las. De igual modo, estendemos essa compreensão quando tratamos da educação inclusiva no âmbito dessa formação continuada.

Foi nesse contexto que o desafio se efetivou: quais as características de uma formação continuada inclusiva a partir das perspectivas docentes? Precisávamos oferecer uma formação continuada para esses professores diferente do que estava posto, centrada basicamente nos aspectos legal e teórico, mas, para isso, devíamos ouvi-los. Inicialmente tínhamos duas certezas: não pretendíamos fazer uma avaliação das práticas docentes e, presunçosamente oferecer sugestões; tão pouco gostaríamos que a ação se resumisse a observar e registrar as atividades escolares. Tínhamos interesse em desvendar se a formação continuada vivenciada pelos professores influencia as representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência outrora identificadas, considerando que estes demonstravam despreparo e aflição no discurso sobre a temática inclusiva, ainda que seus currículos registrassem um acúmulo de cursos⁵⁹ por eles frequentados a este respeito.

A partir disso, surgiram algumas inquietações indo desde a concepção que os docentes teriam de formação continuada, passando pela conjectura de como essas formações seriam realizadas, até como deveria ser o formato de um curso que fosse voltado para uma atuação verdadeiramente inclusiva. Isso nos fez pensar que, atrelada à proposta inclusiva, há a exigência de uma formação docente que contemple as especificidades da realidade e dos alunos com quem o professor atua. Nesse contexto, decidimos oferecer à escola, lócus da pesquisa, um projeto de pesquisa-ação com a proposta de uma formação continuada na perspectiva inclusiva baseada nas necessidades de formação dos docentes. A esse respeito, Rodrigues e Esteves (1993, p. 22) afirmam que “é preciso que o formador apoie o formando na construção das suas necessidades, mediante a criação de espaços/momentos favoráveis à conscientização dos seus problemas, dificuldades e interesses, ao longo da formação”.

Para essas autoras, o processo formativo pressupõe uma análise das necessidades de formação, isso se torna parte integrante da ação a ser empreendida. O participante é concebido não como mero objeto de formação, mas um sujeito privilegiado desta. Elas acrescentam ainda que o cerne da formação continuada é a construção coletiva do “saber” e a discussão crítico-reflexiva do “saber fazer”. Esse entendimento implica que a formação continuada deve se constituir em um espaço de oportunidades para o docente pesquisar, discutir criticamente com

⁵⁹ Esses cursos, centrados em temáticas específicas da educação especial, com carga horária e conteúdo previamente definidos, ocorrem em ambientes convenientes às secretarias, onde é possível reunir professores de distintas unidades escolares. Logo, desconsideram as singularidades de cada escola e, conseqüentemente, de seus profissionais.

seus pares, analisar os contextos em que está inserido, explicitando receios, angústias, preocupações e, a partir disso, questionar suas práticas em sala de aula.

Rodrigues (2006) esclarece que a expressão “análise de necessidades de formação” diz respeito a um tipo de investigação que não se sujeita a um quadro pré-estabelecido e muito menos se situa em um momento específico da formação, mas acompanha todo o processo de construção do sujeito profissional. A autora explica que existem dois modelos de análise de necessidades que fundamentam pesquisas nessa perspectiva, a saber: aquele em que a análise de necessidades é realizada previamente à formação e voltada para os objetivos que pretende alcançar; e o outro cujas necessidades de formação são construídas coletivamente, através de uma reflexão crítica das práticas, desenhando-se a partir da interação entre pesquisador(a) e participantes.

Esclarecemos que nossa investigação fez uso dos dois modelos, posto que as necessidades de formação dos professores participantes foram elencadas antes – através das entrevistas coletiva e individual (apêndices 2 e 4, respectivamente) – e durante o processo formativo, principalmente a partir do delineamento das discussões, as exposições sobre o cotidiano nas salas de aula e as aspirações de uma nova realidade docente para lidar com o aluno com deficiência no ensino regular. Esse cenário permitiu o surgimento de outros anseios que emergiram ao longo do estudo.

É válido esclarecermos, neste momento, que em meio a esses anseios destacaram-se interesses por temáticas abrangentes como ensino e aprendizagem, indisciplina, dificuldades estruturais para o trabalho docente, dentre outras; bem como aquelas de ordem mais específica, relacionadas à própria educação inclusiva. Nesse cenário e tendo como propósito o atendimento às necessidades dos docentes, buscamos corresponder aos anseios demonstrados, entretanto, tendo em vista os objetivos a que nos atemos nesta produção, além dos limites que compreendem um trabalho acadêmico, trataremos de delimitar nossa abordagem somente à construção sobre educação inclusiva e suas particularidades.

Nesse intuito, os itens que seguem visam explicar essa construção, tratando da descrição das sessões de estudo e dos resultados delas advindos, cuja interpretação pauta-se na análise de conteúdo defendida por Bardin (2011).

4.1 PRIMEIRA REUNIÃO: CONHECENDO OS PARTICIPANTES

Após uma conversa com a equipe gestora da escola, marcamos o dia para a primeira reunião na qual nos encontraríamos com os professores e explicaríamos a pesquisa-ação que seria desenvolvida. Para tanto, concordamos que seria nossa responsabilidade enquanto pesquisadora providenciar “alguém” para substituir os professores no momento em que estivessem nas sessões de estudo.

Fazendo uso das possibilidades acadêmicas de professora do ensino superior na UFAC, fizemos um projeto de extensão voltado para um curso de formação continuada inclusiva que seria efetivado na escola. Nesse projeto estabelecemos a necessidade de quinze alunos do curso de Pedagogia, cursando a partir do quinto período, para que substituíssem os docentes em cada sessão realizada. A ideia era inserir mais de um aluno nas turmas de 1° e 2° anos, por serem essas turmas as que requerem maior atenção, em virtude da idade das crianças; além disso, consideramos também a inexperiência dos licenciandos para essa atuação. Essa experiência dos alunos foi legalmente tratada como um estágio supervisionado por terem lidado com uma realidade que corresponde a essa exigência do curso, alcançando a carga horária mínima exigida para tal intento⁶⁰.

Não precisamos divulgar muito o projeto para que trinta “voluntários” se apresentassem, optamos por aqueles que não tinham vínculo empregatício e, conseqüentemente, poderiam disponibilizar de mais tempo para se dedicarem à atividade. A partir desse critério foram selecionados os licenciandos. Com o projeto aprovado fomos até a escola lócus da pesquisa com o intuito de promover momento de interação entre cada estagiário e o respectivo professor regente, privilegiando momentos de planejamento, observação das aulas e conhecimento da turma.

Organizada a substituição dos professores, podíamos partir para a etapa seguinte de nossa pesquisa. Assim, no dia 17 de fevereiro de 2012, de posse de um projetor de mídia, um gravador mp3, um notebook e uma câmera fotográfica, iniciamos a incursão pelo universo de atuação dos

⁶⁰ De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFAC, Campus Floresta, a exigência para o Estágio Supervisionado é de 90 horas, sendo 30 horas de efetivo exercício dentro da sala de aula e o restante da carga horária é disponibilizado para o planejamento e confecção de recursos. Ressaltamos que nesse curso, os alunos estagiários cumpriram 60h/a de efetivo exercício na sala de aula, uma vez que aconteceram quinze encontros de 04h/a cada um, alcançando, portanto, além do exigido. Para tal acontecimento, esses alunos foram acompanhados por seis professores vinculados ao curso.

onze docentes participantes desse estudo com os objetivos de apresentar os conceitos e o percurso metodológico da Pesquisa-Ação; discutir os procedimentos de construção dos dados; negociar a adesão a pesquisa; discutir sobre as questões orientadoras da pesquisa; agendar entrevistas individuais; preencher fichas de identificação; assinar termo de compromisso de participação.

Nosso nervosismo inicial – natural para alguém em uma primeira empreitada do tipo – foi substituído por certa preocupação quando fomos apresentadas ao grupo pela coordenadora pedagógica. Os professores não disfarçavam o incômodo do momento através da expressão corporal, ou seja, o esfregar das mãos, o arquear das sobrancelhas, o bater da caneta sobre a mesa displicentemente, o folhear de uma revista como se não notasse nossa presença e, por fim, a mão a segurar o queixo olhando atentamente para o vazio da parede.

Com o início da conversa deixaram claro que tinham receio de se tratar de só mais um curso que em nada acrescentaria aos seus conhecimentos teórico-práticos e aproveitaram para falar do cansaço e pouco resultado que julgariam ter. Além disso, explicaram que viviam momentos de insegurança e instabilidade com o desafio de lidar cotidianamente com alunos com deficiência e se o curso não viesse a auxiliar nesse aspecto, melhor seria não acontecer.

Notamos que a preocupação inicial tinha motivos. Resolvemos expor a causa de nossa presença na escola, talvez assim os professores ficassem mais calmos e percebessem que a proposta que apresentaríamos, possivelmente, diferisse de tudo o que já haviam feito. Desse modo, expomos em slides os princípios teórico-metodológicos da pesquisa-ação (apêndice 1⁶¹) e iniciamos uma discussão sobre os conceitos apresentados. Deixamos claro que se tratava de uma pesquisa com eles e que não haveria imposições sobre o que seria importante para o grupo, uma vez que este seria co-participante desde o início. Apoiamo-nos em Ibiapina (2008) para explicar que trataríamos de uma pesquisa-ação colaborativa, na qual os partícipes trabalham conjuntamente e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, em que predomina uma liderança compartilhada e uma co-reponsabilidade pela condução das ações. Ressaltamos que a proposta do processo investigativo tinha como pressuposto oferecer aos sujeitos envolvidos na pesquisa condições que levassem a uma prática reflexiva, o que poderia possibilitar uma transformação na atividade profissional dos participantes. Em um dado momento da explicação uma professora levantou a mão e disse:

⁶¹ Ressaltamos que os apêndices 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 foram inspirados nos apêndices do trabalho *Alfabetizar letorando: investigação-ação fundada nas necessidades docentes* (VIEIRA, 2010).

Já entendi o que é a pesquisa-ação colaborativa. Quais são as características dessa pesquisa, diferente daquela pesquisa que é apenas a entrevista que eu chego pego seus dados e vou embora? A diferença é que aqui a gente identifica o problema e tenta resolver coletivamente. O papel do pesquisador é o mesmo pra todos nós, não é porque você está conduzindo a formação que sabe mais do que nós, todo mundo vai estar em critério de igualdade. Até porque entendi que todos nós vamos conduzir. Não tem como dizer que o começo é mais importante do que o final, nós precisamos discutir, dialogar para melhorar a prática, nós precisamos refletir e agir pra poder implantar essa melhora que queremos, precisamos descrever, pensar sobre os efeitos dessa ação e avaliar os resultados e isso é constante, cada encontro da gente é a gente quem vai conduzir, é a gente quem vai dizer. Isso é pensar e agir colaborativamente. É isso o que você está propondo (JADE, SE).

Em meio às palmas e gritos de incentivo com o entendimento da referida professora e após toda a explanação acima mencionada, o grupo demonstrou menos ansiedade e maior interesse em participar do processo. Para tanto, negociamos a adesão à pesquisa na qual, por espontânea vontade, assinaram o termo de consentimento e livre esclarecimento (apêndice 8), agendamos as entrevistas individuais⁶² (apêndices 4 e 6) e, com o objetivo de identificar as necessidades de formação dos professores participantes no tocante às concepções e práticas voltadas para a educação inclusiva, iniciamos uma discussão, a partir de uma entrevista coletiva semi-estruturada (apêndice 2) com algumas questões orientadoras com o intuito de nortear os encontros nos quais realizaríamos as sessões de estudo, ou seja, o “Curso de formação continuada inclusiva”.

Ao final dessa primeira reunião foi possível evidenciar o referencial básico a ser trabalhado nas sessões subsequentes. Os professores propuseram, como primeira fase, buscar fundamentação teórica a partir da leitura e discussão de textos, livros, artigos etc., que abordassem os seguintes assuntos: Ensino e aprendizagem, avaliação, indisciplina, relação teoria-prática, metodologias, dimensões conceituais, metodológicas e o aparato legal da educação inclusiva; o papel da família e da escola; as deficiências e a avaliação do aluno com deficiência. Sugeriram que no decorrer dessa fundamentação, o trabalho focasse também na prática, considerando, para isso, algumas situações vivenciadas na cotidianidade da sala de aula, destacando-se, em meio a estas, situações da prática docente envolvendo alunos com deficiência existentes na própria escola. Como resultado desse momento, organizamos as temáticas sugeridas

⁶² Esclarecemos que as entrevistas individuais foram realizadas em dois momentos: uma no início e outra no final da pesquisa-ação, por isso dois anexos.

em pautas, com objetivos definidos, conteúdos delimitados, metodologia, observações e referências utilizadas (apêndice 3).

Outro aspecto definido nessa primeira reunião foi a temporalidade do curso, definida por: horário e dia das sessões. O acordo firmou um encontro mensal com duração de quatro horas, das 8h00min. às 12h00min., e a última sexta-feira do mês como o dia escolhido. Essa organização refletiu o argumento de cansaço e sobrecarga de trabalho do grupo. Concordamos com o estabelecido em virtude de não haver imposições de nossa parte.

4.2 PRIMEIRAS SESSÕES DE ESTUDO⁶³: (RE)DISCUTINDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O dia 04 de maio de 2012 marcou o início efetivo das sessões de estudo voltadas à temática da educação inclusiva. Obedecendo a solicitação docente, o tema foi “Conceituando educação inclusiva”. Explanamos esse tema fazendo uso dos seguintes textos⁶⁴: “Educação Inclusiva: alguns aspectos para reflexão” (CARVALHO, 2007); “Concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo” (CARVALHO, 2007) e, finalmente, “O fazer na educação inclusiva - da escola comum para a escola inclusiva: construindo um caminho” (ROPOLI, 2010). Nessa perspectiva elegemos como objetivos refletir sobre aspectos denotativos e conotativos de termos frequentemente utilizados na proposta inclusiva e analisar as concepções, os princípios e as diretrizes de um sistema educacional inclusivo. Para melhor efetivação das atividades, estabelecemos a entrega do material de estudo com duas semanas de antecedência de cada sessão, para que os professores fizessem uma leitura antecipada, ocorrendo assim, desde esse primeiro momento.

Iniciada a sessão com os devidos cumprimentos, os docentes discutiram sobre as abordagens teóricas relativas à educação inclusiva presentes nos textos acima mencionados. A partir disso, deram-se explicações mais gerais permitindo que os professores expusessem livremente suas concepções e apreensões concernentes à temática em questão e fizessem alusão à realidade vivida em sala de aula. Foram elaboradas sínteses individuais como forma de sistematização do estudo – decisão tomada pelo grupo.

⁶³ Conforme explanado anteriormente, essas primeiras sessões referem-se apenas aos momentos do curso em que a temática central voltou-se à educação inclusiva, o que não corresponde à totalidade da carga horária que o constituiu.

⁶⁴ Para esse momento os textos foram selecionados pela pesquisadora. Nas sessões seguintes, por sua vez, contamos também com referências indicadas pelos participantes.

Em diversos momentos os professores se referiram à vivência de um processo de ressignificação conceitual e prático da profissão, ocorrido nos últimos anos devido o advento da educação inclusiva. Essa vivência foi retratada como impositiva na redefinição dos contextos social, econômico e cultural que acometem a escola. Outro dado bastante expressivo nos discursos refere-se ao desconhecimento e despreparo docentes para lidar com alunos com deficiência, algo remetido à ausência de continuidade e aprofundamento nos cursos de formação por eles frequentados anteriormente, conforme se mostra ilustrado na fala a seguir: “os cursos eram assim bem devagar, porque as próprias formadoras pareciam não estarem preparadas, não terem certeza do que estavam falando. Aí você fica com dúvida: será que isso é o correto? Será que essa metodologia é mesmo aplicável?” (PÉROLA).

No final dessa primeira sessão ouvimos sussurros entre os docentes, um cochichar de falas e finalmente uma professora expôs do que se tratava: “será que ao invés de nos reunirmos apenas uma vez no mês, como fizemos até agora, não poderíamos nos encontrar a cada quinze dias? Já deu pra perceber que esse é um curso diferente. Isso é um consenso do grupo” (ESMERALDA). Nosso espanto inicial com tal proposta – afinal o discurso havia sido outro na primeira reunião – foi substituído por um assentimento e imediatamente confirmada a data para o próximo encontro, considerando o período quinzenal solicitado.

Esse posicionamento do grupo nos levou à afirmação de Ibiapina (2008, p. 55), quando expõe que “os processos de pesquisa construídos colaborativamente oferecem um potencial que auxilia o pensamento teórico, fortalece a ação e abre novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional”. Isso se reflete na capacidade permitida por esse tipo de pesquisa para o acesso aos processos de reflexão e autoconhecimento proporcionados aos participantes.

Na continuidade, o dia 01 de junho demarcou a segunda sessão voltada a temática inclusiva. Nesta, nos voltamos para o tema “Legislação para a Educação Inclusiva”. Para tanto, nos amparamos em documentos como: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), Resolução N° 04, de 02 de Outubro de 2009 (BRASIL, 2009), Decreto N° 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011). Estabelecemos como objetivo para esse encontro analisar o aparato legal em relação à educação inclusiva, verificando sua aplicabilidade na prática escolar.

Nessa sessão, foram expostos slides com recortes de trechos da legislação pertinente, a partir dos quais os professores, organizados em grupos, desenvolveram uma reflexão sobre a

relação do conteúdo de tais documentos com a prática por eles vivenciada na escola. Fizeram ainda apontamentos e observações individuais sobre como esse aparato legal facilitou a entrada do alunado na escola comum, apesar dos reflexos de tais definições ainda não se configurarem na cotidianidade da ação pedagógica. E, por fim, concluíram que a ausência de uma estrutura equipada, com profissionais qualificados e a distância existente entre família e escola prejudicou a verdadeira inclusão dos alunos com deficiência nos mais variados espaços. A reflexão também se voltou para a questão temporal, “[...]se desde a Constituição Federal de 1988, já se pregava a igualdade de direitos, por que somente em 2012 estamos em grupo discutindo isso?” (ÁGATA).

Nesta segunda sessão notamos os professores mais dispostos e em meio às discussões – amparadas por grande entusiasmo e surpresa – localizamos diálogos a exemplo do que segue:

(JADE, SE) – Espera aí, então está dizendo aqui na Resolução sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE – que esse atendimento deve ser voltado também para o aluno que tem deficiência intelectual – DI?

(PÉROLA, SE) – Sim. Isso mesmo. Está nessa Resolução.

(JADE, SE) – Nossa! Eu não sabia disso. Eu tenho dois alunos DI. Eu nunca mandei eles pra sala de AEE porque eu não sabia que eles podiam ser atendidos também. Pensei que fosse só... assim... para os mais graves... que tem síndromes, deficiência múltipla, assim... né?

Essa reação da professora Jade nos faz pensar na afirmação de Thiollent (2002) quando expõe que um dos objetivos da pesquisa-ação é da ordem de conhecimento, ou seja, é levar o participante a obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentando o conhecimento de determinadas situações. Entendemos que uma proposta dessa natureza traz implícita a colaboração entre todos os envolvidos na investigação e, talvez por isso, somente nesta sessão de estudo a referida professora se conscientizou de um fato que há muito consta na legislação. Embora já houvesse feito inúmeros cursos de formação continuada inclusiva, nenhum tinha o objetivo de discutir a legislação pertinente à educação inclusiva, ou se o fez, não atingiu a atenção da docente nem direcionou o seu olhar para questões práticas, diretamente vivenciadas na cotidianidade⁶⁵.

⁶⁵ A este respeito, o diferencial abordado deteve-se tanto à abrangência das discussões e sua relação com as inquietações dos docentes quanto aos direcionamentos que eram dados para as observações e atividades a serem realizadas por esses profissionais enquanto prática correspondente a teoria estudada. Sobre isto, é válido ressaltar que

No final da sessão de estudo, devido à empolgação causada pelas descobertas, alguns professores novamente nos procuraram com o propósito de redirecionarmos o cronograma do curso, sugerindo a realização de sessões semanais. Apesar disso, declinamos do convite por já termos firmado com os estagiários – que substituíam os docentes nos dias das sessões – que os encontros seriam quinzenais, logo, não havia condições para tamanha mudança em suas rotinas estudantis. Assim, mantivemos a proposta de duas sessões por mês, ainda que tal proposição tenha nos revelado uma avaliação positiva do trabalho em decorrência.

Nessas duas sessões, após idas e vindas às falas dos professores, localizamos a primeira categoria identificada a partir da análise de conteúdo que denominamos **(Re)apresentando a educação inclusiva**⁶⁶, formada pela junção de dois temas: **Educação inclusiva: uma educação para todos** e **Do profissional ao humano: para além das disposições legais**. Destacamos que esses dois temas encontram-se imbricados nas falas dos participantes, pois ao mesmo tempo em que concebem educação inclusiva como um direito universal humano, amparam tal discurso na legislação vigente pertinente a temática. Desse modo, apresentaremos na produção que segue as verbalizações que justificam esse entendimento.

4.2.1 (Re)apresentando a educação inclusiva

Debruçarmo-nos sobre a escola pressupõe um exercício que vai além da mera descrição. Trata-se antes de um aguçar dos sentidos para percepções e interpretações que possam revelar mudanças muitas vezes imperceptíveis a um olhar “viciado”. Quando essa prerrogativa se volta para a temática da educação inclusiva no espaço da escola regular, é preciso ter uma visão crítica, questionadora, capaz de pensar sobre as mudanças até o momento empreendidas e o que falta fazer para que as escolas inclusivas sejam de fato regras e não exceções.

Nesse sentido, sair do lugar comum, adotar posições inovadoras que visem a escolarização e o sucesso de todos os alunos têm sido uma exigência e um desafio cada vez mais recorrentes nas escolas. Não podemos negar que nas duas últimas décadas houve um número expressivo de mudanças educacionais em prol de uma escola na perspectiva inclusiva, expressas

cada sessão de estudo era finalizada com encaminhamento para reflexão e/ou ação a partir do assunto discutido, visando uma aproximação deste com a vivência prática.

⁶⁶ A nomeação das categorias e temas concernentes à análise de conteúdo foi realizada pela pesquisadora, considerando o teor dos discursos dos participantes.

nos parâmetros curriculares nacionais, na legislação educacional, nos programas de formação docente e na própria educação especial – que de paralela, passou a ser suplementar e complementar ao ensino regular comum.

Resta-nos ponderar até que ponto essas mudanças foram cruciais na reformulação de uma escola das diferenças, pois no cenário das acentuadas desigualdades socioeconômica e políticas entre grupos sociais, um significativo desafio para a sociedade brasileira permanece: reconhecer os direitos das pessoas com deficiência, pois quando se trata da escolarização e alfabetização desses alunos, muito frequentemente, o resultado tem sido uma mera inserção no ensino regular o que não significa de fato inclusão.

Não pretendemos enveredar na profunda complexidade inerente à educação inclusiva em todos os seus aspectos constituintes para identificarmos tais modificações. Em vista da amplitude que toma tal educação – e ainda dos limites que acometem esta produção acadêmica – precisamos nos ater a um desses aspectos, que no caso de nosso estudo reflete-se no contexto docente, mais especificamente na formação que acompanha esse profissional em sua jornada de atuação com alunos com deficiência e no entendimento que os professores apresentam acerca da educação inclusiva, o que nos remete a uma retomada da representação social identificada em nossa pesquisa de mestrado. Compreender como têm se estruturado os resultados da formação continuada inclusiva à luz da teoria das representações sociais nos serve de mote para termos acesso às possíveis mudanças empreendidas no interior da escola. Isso nos leva a análise do primeiro tema dessa categoria: **educação inclusiva: uma educação para todos**.

Inicialmente vale percebermos as primeiras impressões dos professores acerca dos cursos de formação continuada inclusiva por eles já frequentados:

São cursos bons. Alguns foram bem significativos. Só que um que eu fiz tratava muito dessa parte de como trabalhar com o aluno mesmo. Não tinha teoria, reflexão. São cursos muito corridos. Mas, já me ajudou. Principalmente quando eu precisei trabalhar com uma criança surda, mas com aluno DI, ainda não aprendi nada. Esse foi só teoria (ZIRCÔNIA, EI).

Olha dos que eu fiz, o de baixa visão foi bom demais porque eu tinha uma aluna cega e ela ficava lá atrás. Depois que eu fiz esse curso eu me achei assim com mais prática, vi a necessidade daquela menina vim mais pra frente e de fazer um material todo só pra ela. Aprendi a fazer esse material. Me auxiliou muito. Foi um curso bem voltado pra prática mesmo (ESMERALDA, SE).

Se eu fosse colocar uma nota de zero a dez, de qual curso pudesse ajudar a gente na sala, eu colocaria quatro, não colocaria nem 50%, só quatro. Os cursos passam pra gente algo muito teórico, fora da realidade. A questão do concreto, de mostrar pra gente fazer assim, dessa maneira que vai dar certo, fica mais na ilusão. Prática mesmo só os de surdez, cegueira, baixa visão... os outros, só teoria (JADE, EI).

Observamos, pelas falas, que os docentes evidenciam uma busca pelo imediato. Assim, os cursos que apresentam um conteúdo correspondente à realidade que vivenciam no momento, são elogiados. Porém, quando esses docentes não se sentem contemplados com esse imediatismo, a crítica direciona-se para ambos os lados: tanto ao “excesso” de teoria quanto ao foco na técnica, na prática. Isso denota uma perspectiva limitada sobre o sentido de formação continuada, posto que ainda que os cursos não atendam as necessidades vigentes na ocasião, não significa que seu conteúdo deva ser definitivamente descartado em função de necessidades futuras.

Outro ponto importante é a dicotomia entre teoria e prática ainda presente no discurso desses professores. Independente da relevância atribuída à teoria ou à prática nesses cursos, em vista da experiência profissional com que contam os professores, já não lhes competem percepções tão duais, dissociadas, mas a capacidade de relacionar no seu cotidiano docente aspectos teórico-práticos. Atribuir essa relação à responsabilidade de outros decorre de discursos presentes na escola e nos espaços formativos habituados a um olhar amparado na dicotomia: de um lado, teoria, de outro, prática.

Pensando essa temática, Denari (2006) sugere uma aproximação entre ambas e afirma que é preciso propiciar instâncias de formação continuada que considerem o ensino não só de teorias, mas também de técnicas e práticas efetivas. Nesse entendimento, para a ação docente ser uma atividade teórico-prática transformadora, a construção de conhecimentos dos professores deve partir da análise crítica das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos das práticas. Não se trata, portanto, de aplicar teoria à prática, muito menos de derivar a teoria da prática, mas através da auto-reflexão crítica interpretar teoria e prática como mutuamente constituídas e dialeticamente relacionadas (MEDEIROS e CABRAL, 2006). Para estas autoras,

[...] o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática, seria o diferencial que conduziria dialeticamente tal relação rumo de uma nova práxis. Portanto, o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica.

E neste sentido [...] o exercício da ação docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas, para o qual há uma contribuição específica enquanto formação teórica (em que a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora (p. 13).

Desse modo, podemos compreender que a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa. Do mesmo modo, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis (PIMENTA, 2005).

Corroboramos com as ideias de Medeiros e Cabral (2006) quando afirmam que a práxis é desejada, é necessária, visto que contribui para a emancipação docente. As autoras acrescentam que apesar das discussões dos teóricos, entidades oficiais, professores e outros profissionais da educação, o alcance político transformador dessa práxis tem sido insatisfatório diante das questões sociais e culturais da sociedade em geral. Observamos isso nas verbalizações dos participantes desse estudo quando descrevem os cursos de formação inclusiva dos quais participaram, ou seja, acusam os cursos de tenderem mais para o aspecto teórico ou o prático, não percebendo que independente dessa situação é em sua práxis que a relação deve se evidenciar.

Diante da realidade ora exposta nos questionamos sobre os princípios desse posicionamento e nos deparamos – mediante a literatura concernente – com a história da formação docente no Brasil, fortemente influenciada pela racionalidade técnica, em que o conteúdo a ser ensinado e a instrumentação de como fazê-lo consistem em atividades díspares, dissociadas, logo, que negligenciam a reflexão. No aprofundamento dessa análise encontramos teóricos como Pérez Gómez, (1992), Nóvoa (1992), Zeichner (1993), Garcia (1997), Pimenta (2005), Contreras (2002), Caldeira e Azzi (2006), dentre outros, que abordam o contraponto aí evidenciado.

Contreras (2002) afirma que a perspectiva da racionalidade revela um profissional incapaz de resolver e tratar os imprevistos que não sejam interpretados como processos de decisão e atuação de raciocínio e resultados previstos. De encontro a esta ideia, é preciso então pensar uma

formação que promova docentes responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional, portanto, com uma capacidade de reflexão. Uma formação nesses moldes representa a tentativa de abordar uma relação entre as problemáticas vivenciadas e a busca de soluções. Nesse sentido, a prática docente reflexiva constitui-se numa perspectiva crítica de superação da relação linear, hierárquica e mecânica entre o conhecimento científico e a prática na sala de aula.

Com isto, a prática deixa de ser um lugar de aplicação dos conhecimentos acadêmicos, passando a um espaço dialético, dialógico, propulsor de investigação, de produção de saberes. Nesses espaços tempos das práticas, o profissional reflexivo produz numa perspectiva idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora o científico, mas transcende-o, pois, reflete o seu cotidiano escolar construindo um mosaico consciente, ativo e interativo, dinâmico, vivo, de categorias intelectuais – conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas, deliberações – configuradores dos seus saberes/fazeres. A epistemologia da prática reflexiva é construída pelo posicionamento do professor num caráter reflexivo, investigativo.

Com base nesse entendimento, percebemos não apenas a inconstância nos discursos dos professores, mas em suas próprias apreensões da realidade e, até mesmo, na concepção que atribuem ao fazer profissional. Além do conteúdo a que se voltam os cursos de formação continuada, notamos a necessidade de que o aspecto reflexivo seja impulsionado ao ponto de fazer com que esses professores assumam a autonomia da práxis.

Na especificidade da educação inclusiva, observamos a ausência dessa autonomia quando os docentes elogiam o caráter prático desses cursos, sentindo-se seguros com o passo-a-passo do como fazer para atuar com aluno com deficiência. Embora tenham críticas às formações teóricas, a concepção de educação inclusiva que apresentam mostra-se notadamente advindas dessa teoria, como podemos observar nas seguintes falas:

A gente pode ver que a educação inclusiva tem seu amparo legal há muito tempo, né? A gente pensa que surgiu de 2006 pra cá, que foi quando chegou em Cruzeiro do Sul, mas quando a gente fala de legalidade, desde a Constituição Federal de 1988, que é um fato. Não diz especificamente que é para o aluno com deficiência, mas fala de todos, direito de todos. Então, só pra gente pensar como isso já é antigo, né? (CRISTAL, EC).

Educação inclusiva é ter no mesmo ambiente da sala de aula o negro, o branco, o índio, o deficiente... No mesmo ambiente, todas as diferenças. Não necessariamente na sala de aula, mas na sociedade. Quando a gente fala de inclusão escolar, aplica esse conceito na escola (TURQUESA, SE).

Inclusão é fazer com que o aluno mesmo com as suas necessidades, mesmo com as suas dificuldades ele participe, esteja incluído junto com os outros. Todas as crianças têm direito a escola e todos tem direito de ser respeitado dentro da escola, com as suas necessidades, com as suas diferenças, a escola precisa estar aberta a isso. Nós, professores precisamos estar abertos a isso (PÉROLA, SE).

As falas revelam ser a educação inclusiva “uma educação para todos”, contrariando um discurso anterior que remetia a educação inclusiva a mera inserção do aluno com deficiência no espaço da escola regular ou ainda à afetividade, a uma relação de amor (COSTA, 2009). O discurso atual revela uma noção respaldada pelos documentos elaborados a partir década de 1990, retratando bases mais sistematizadas resultantes dos estudos feitos pelos professores nos cursos de formação continuada, mesmo que estes não demonstrem consciência dessa mudança ascendente na compreensão do fenômeno. Vale ressaltar, que tais documentos, conforme já explanamos no capítulo II, enquanto consequência dos movimentos ocorridos a partir daquela década, solicitavam mudanças na educação mundial, sugerindo a implantação de uma proposta de “educação de qualidade para todos”, principalmente para aqueles que eram considerados sob o risco de exclusão educacional, como as pessoas com deficiência.

Dentre os documentos internacionais e nacionais elaborados, destacam-se a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9.394/96 (BRASIL, 2006), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução n. 02 (BRASIL, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Plano Nacional de educação – PNE (BRASIL, 2011).

A Declaração de Jomtien, também denominada Declaração Mundial de Educação para Todos foi realizada de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO⁶⁷, reuniu cerca de 1500 participantes, entre eles os delegados de 150 países contando com representantes de organismos inter-governamentais e não-governamentais, além de incluir especialistas em educação. No documento consta que os governos se voltem para as singularidades dos indivíduos e acrescenta

⁶⁷ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura foi fundada em 16 de novembro de 1945.

que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens de todas as idades, do mundo inteiro” (p. 03).

Essa Declaração é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, ao lado da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), também organizada pela Unesco. Este documento reafirma o direito à educação de todos os indivíduos e renova a garantia dada na Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) de assegurar esse direito, independente das diferenças individuais; A Declaração de Salamanca proclama que cada criança com características, interesses, capacidades e necessidades que lhes são próprias tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem. Nessa direção, afirma que as escolas regulares “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (p. 02).

Essas duas Declarações influenciaram a concepção de educação inclusiva em documentos nacionais como a LDBEN 9.394/96, resultando no Capítulo V, dedicado à educação especial. Neste, em seu art. 59 consta, dentre outras garantias, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação⁶⁸, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, bem como terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, “cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando-lhes condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (p. 02).

⁶⁸ Redação atual, dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

Na introdução do documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), consta que “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (p. 01).

O Plano Nacional de Educação – PNE – (2011 - 2020), projeto de lei ainda em tramitação, garante a todas as crianças, com ou sem deficiência, o direito de aprender quando pretende na meta 4 “Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”.

Percebemos no conjunto de documentos relacionados acima um ponto em comum: defendem uma educação de qualidade para todos os indivíduos, estendendo esse direito à plena participação social e desdobrando-se em outras formas de inclusão – como, por exemplo, a social e a digital. Desse modo, além do âmbito educacional, a “educação para todos”, em meio a outros aspectos, volta-se às políticas sociais, à cultura e à economia. No entanto, uma análise mais cuidadosa desses documentos revela contradições, ambiguidades e impasses. Como equilibrar, de um lado, a universalização da educação e, de outro, o caráter seletivo da escola?

Para o entendimento de como a disseminação de tal discurso propalou-se e chegou ao entendimento dos participantes desse estudo, precisamos focar o olhar em alguns quesitos que o tomam: o momento histórico, a conjuntura política e os modos de organização do sistema escolar.

Nessa direção podemos dizer que os movimentos internacionais ao longo da década de 1990 que resultaram na disseminação do modelo de “educação para todos”, trataram basicamente da descentralização administrativa e da participação da comunidade na gestão escolar. No entanto, vale lembrar que à sombra desses movimentos prevaleciam organismos como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF –, o Fundo das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e Banco Mundial – BM.

Dentre as ações desses organismos, Torres (2001) chama especial atenção para as do BM ao denominá-lo como “o sócio mais forte da Educação para Todos, que liderou o cenário educativo na década de 90” (p. 79) e cujo objetivo gira em torno da eficiência econômica, liberdade de mercado e globalização do capital. Nesse contexto, o debate que aparentemente

focava em melhorias para a educação de países em desenvolvimento, tinha como primazia no pacote das reformas educativas previstas as seguintes recomendações: prioridade da análise econômica na definição de problemas (redução de custos e relação custo-benefício como critérios centrais nas decisões políticas) e na reforma administrativa; descentralização da gestão e da autonomia da instituição escolar; políticas de financiamento compartilhado e recuperação de custos – contribuição econômica dos pais e da comunidade para pagar as contas da educação escolar local (TORRES, 2001). Essas orientações deixam claros os objetivos econômicos de organismos internacionais e que influenciaram consideravelmente a educação mundial coexistindo em diferentes configurações, inclusive no Brasil.

Contribuindo para essa reflexão, Laplane (2007) explica que a ideia de educação para todos, ainda que genérica e desprovida de conteúdos pontuais, pode ser considerada uma tendência na educação e, assim sendo, uma breve retrospectiva das tendências educacionais no Brasil evidencia, entre outros fatos, “a disseminação de teorias de aprendizagem e políticas educacionais que têm promovido um ensino menos autoritário, compulsório e unilateral do que o tradicional” (p. 05). Essas noções propagaram-se pelo meio educacional e passaram a constituir o discurso oficial sobre educação, principalmente no que se refere ao ensinar e às especificidades da sala de aula, discurso este que tem incorporado gradativamente no âmbito das políticas elementos que relacionam a educação e o desenvolvimento humano, no sentido econômico e social. Esse cenário, embora atual, remonta as décadas de 1960 e 1970 com a *teoria do capital humano* (SCHULTZ, 1962, 1973)⁶⁹ que via na educação um fator privilegiado tanto para o desenvolvimento econômico quanto para a mobilidade social, sendo determinante para isso o investimento no aspecto humano. Nas décadas de 1980 e 1990, esses conceitos foram redefinidos de acordo com a tese da *sociedade do conhecimento e da qualidade total* (FRIGOTTO, 1995)⁷⁰. Nesta, a educação formal deveria funcionar embasada no modelo empresarial para atender às necessidades do mercado. Essa premissa influenciou consideravelmente os debates e as políticas educacionais no Brasil e no mundo (LAPLANE, 2007).

De acordo com tal ponto de vista, o mercado se encarregava de eliminar a ineficiência do Estado e a privatização propagava à sociedade os valores de eficiência e qualidade. Desse modo,

⁶⁹ SCHULTZ, T. **O Valor Econômico da Educação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1962.

_____. **O Capital Humano**. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.

⁷⁰FRIGOTTO, G. Os delírios da razão. Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

o sistema educacional tornava-se condição básica para o desenvolvimento humano, servindo ao propósito de formar trabalhadores com capacidade de flexibilidade e versatilidade para realizar tarefas em constante processo de modificação. Assim, com o objetivo de ampliar e fortalecer cada vez mais esse sistema educacional,

Recomendam-se a universalização do ensino fundamental e a elevação dos padrões de ensino. Desta maneira estarão sendo criadas as condições objetivas para a aquisição, na escola das capacidades e conhecimentos básicos a partir dos quais possam ser desenvolvidas as novas competências exigidas. Além disso, é preciso melhorar os recursos materiais e humanos das escolas e gerir eficientemente o sistema educacional (LAPLANE, 2007, p. 09).

Nessa realidade o desequilíbrio se instala. Não coaduna satisfatoriamente em um mesmo espaço a universalização do ensino e o caráter seletivo da escola. Convivem, assim, concepções diferentes, tendências opostas em termos conceituais, políticos e ideológicos. Os discursos da “educação para todos” revestem a educação de poderes amplos e inalcançáveis indo desde o combate às atitudes discriminatórias até a construção de uma sociedade justa e integradora. Esses discursos proclamam a educação “como a grande panaceia universal e elevam-na ao principal fator de mudança social” (LAPLANE, 2007, p. 14). Omitem, no entanto, que a educação é uma entre tantas práticas sociais institucionalizadas e, como tal, reflete as contradições, os embates e interesses presentes na sociedade. Desse modo, não se pode negar que o combate às atitudes discriminatórias deve ser inserido nesse contexto educacional, mas a construção de uma sociedade justa e integradora não compete somente a este. Isso só se tornará possível, à medida que os hoje excluídos galguem espaços em outros âmbitos, além do educacional, como: o social, o econômico, o cultural e o político⁷¹.

É válido afirmar que os discursos presentes nos documentos citados no início dessa reflexão não evidenciam que a reforma das instituições sociais seja uma tarefa, sobretudo, política, mas, conforme consta na Declaração de Salamanca, ela depende “da convicção, do compromisso, e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade” (BRASIL, 1994, p. 23). Sobre isso concordamos com Laplane (2007) quando diz que nas afirmações citadas neste documento,

⁷¹ *Op. Cit.* 2007.

prevalece um ponto de vista que proclama a igualdade como valor universal e elege a escola como instituição difusora desse valor. Entretanto, a ausência de referências às principais causas da desigualdade cria a ilusão de que a educação as gera e, conseqüentemente, de que a mudança nas formas de organização dos sistemas de ensino pode, sozinha, revertê-las (p. 17).

Lembramos que essa visão também atravessa os documentos nacionais que abordam a educação inclusiva, conforme já apresentado. Numa leitura dessa temática, Shiroma (2001) esclarece que na década de 1990 governos, organismos internacionais e empresários passaram a reivindicar “educação de qualidade para todos”, porém, de maneira distinta e desarticulada das necessidades populares. Dessa forma, se antes predominavam interesses econômicos de um lado e sociais de outro, ambos tornaram-se complementares no discurso, no qual reivindicações populares e objetivos de grupos econômicos restritos transmutavam-se em unidade, sobressaindo-se, nesse discurso, um inconformismo e estranhamento em relação aos indicadores de pobreza e exclusão social. Nas palavras da autora, esses discursos

[...] prescreviam a educação e a empregabilidade como saída para reverter o processo, promovendo a inclusão. Nessa linha de argumentação, a escola foi ganhando centralidade, embora não prioridade. Derivou desse movimento a difusão da ideia de “educação ao longo da vida” – valores e novas formas de ver o mundo devem ser mostrados para as novas gerações, não apenas no espaço escolar ou em determinada faixa etária; aprender tornou-se tarefa para a vida toda, a começar pela mais tenra infância. No Brasil, “Toda criança na escola” foi o bordão do Ministério da Educação em 1998. Em 1999, convocou-se, além de crianças, pais, amigos, voluntários, empresas e comunidade, enfim, ampliou-se a campanha: “Todos à escola”. O apelo culminou com a difusão maciça das noções de educação inclusiva e sociedade inclusiva, características das políticas públicas no final dos anos de 1990 (SHIROMA, 2001, p. 02).

Desse modo, os discursos foram espalhando-se, tomando forma em uma sociedade fundamentada em princípios excludentes, ganhando eco em várias partes do Brasil e do mundo, mas sem atingir significativamente as esferas intermediárias do setor educativo, tampouco os docentes, e menos ainda a população em geral. De acordo com Torres (2001) quando chegou o momento de transformar o discurso em ação, como era previsível – devido a pressão tanto para os cumprimentos dos prazos quanto por resultados –, a “educação para todos” foi resumindo-se a

enfoques mais restritos como a quantidade acima da qualidade – solução fácil e aligeirada – e o curto prazo para execução de programas que demandavam muito mais que isso. Como consequência, a autora complementa que, as metas ambiciosas de uma educação de qualidade para todos foram diminuindo e, em muitos sentidos, a visão ampliada de educação “encolheu”.

Nesse cenário, o debate focou em grande medida na possibilidade de educação para todos como única “solução” dos problemas enfrentados por aqueles marginalizados, excluídos, sem, contudo, analisar criticamente os processos que envolviam a adoção de tal política. Laplane (2007) afirma que muita crítica foi necessária para se desmontar os discursos de que todos são iguais e, portanto, devem ter as mesmas oportunidades e garantias de acesso à educação de qualidade. Porém, “apesar da crítica produzida em diversos meios, os efeitos desses discursos se fazem sentir nas práticas educacionais vigentes em muitas escolas” (p.12).

Concordamos com a autora quando observamos as falas dos docentes, pois nitidamente reproduzem o que ouvem sobre o assunto e ainda que tenham algumas críticas acerca do sistema e da estrutura política que circunda essa temática, mantêm o discurso da educação para todos como algo inerente ao processo. Vejamos nas falas:

Aqui na escola a sala de atendimento especializada foi feita às pressas, porque senão perderia o recurso que tinha vindo. Não se fez um estudo do melhor lugar, acabaram fazendo uma espécie de “botiquinzinho”, espremida lá atrás na escola. Ninguém nem sabe que tem. Isso é uma educação para todos? No princípio, sim, mas no real deixa a desejar. (AMETISTA, EC).

Aqui, na nossa região a questão do esporte ela é tão precária. Fala-se: educação inclusiva é para todos, branco, negro, índio, favelado, deficiente... Mas cadê isso na vida real? Nós não temos uma sala onde a gente vá poder ter aula de violão, ter aula de canto, né? Isso é bom para a inclusão... Mas, e aí? Lá na escola chegaram quatro guitarras que estão lá encaixotadas. Quem é que vai tocar aquilo? Nem tem professor pra isso. Mas, não sei... é uma Educação para todos...só que... ainda falta, né? (JADE, SE)

A maior parte das pessoas que organizam o sistema educacional, não se lembram que precisamos de estrutura, aí querem colocar o aluno de qualquer jeito porque tem que ser para todos. Falam bem bonito incluir ele na escola quando não dão condição pra gente trabalhar. Mas, sem dúvida, em seus princípios, é uma educação para todos. (ÁGATA, EI).

O meu problema é mesmo a falta de material pra trabalhar com o aluno. Cheguei mesmo a me assustar quando me deparei não com a criança, mas com a falta de material, que pra mim é muito complicado. Então, era para ser para todos, mas, que todos mesmo estamos atingindo? Ainda falta... Sabe? É para todos, mas... ainda falta (ÔNIX, SE).

Os docentes chamam a atenção para o caráter mistificador do discurso que por sua amplitude acaba permitindo questionamentos, porém, a elocução socialmente difundida sustenta-se. Nesse direcionamento, Laplane (2007) elucida que a afirmação em torno da inclusão como o melhor para os alunos e para a sociedade em geral evidencia um mecanismo dedutivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Entretanto, a fraqueza deste revela-se quando, em alguns momentos, o mesmo contradiz a realidade educacional caracterizada por inúmeras dificuldades que vão desde a falta de infraestrutura até o despreparo docente.

Essas condições encontradas pelos professores em suas vivências e nos espaços de trabalho os fazem questionar o próprio entendimento que têm de educação inclusiva, contudo, tal questionamento perde-se em meio ao discurso circulante contínua e fortemente repetido nos grupos dos quais participa. Para a Teoria das Representações sociais, esse discurso circulante corresponde àquele que se reproduz de maneira incerta, gestado na academia, no laboratório ou em outros espaços de pesquisas e que vai, aos poucos, espalhando-se em outros contextos. Com isto, veiculam-se informações de origem acadêmica, científica, entre os atores de outros cenários sociais, por diferentes meios de comunicação, desde as publicações paramédicas, passando por manuais e cartilhas até as conversações cotidianas. Nesse ínterim, os indivíduos vão se apropriando do seu conteúdo sem necessariamente saber as condições e os contextos que o gestaram (CARVALHO, 2003). Esse discurso circulante sobre educação inclusiva aparece, portanto, nas falas dos participantes quando creditam o sentido de universalidade a essa educação.

Depararmo-nos com essa visão sobre educação inclusiva impõe-nos a necessidade de interpretá-la em um âmbito mais específico, visando compreender a representação que circunda o universo simbólico dos participantes quando, imersos em inúmeras dificuldades para o trabalho, suprimem-nas em detrimento de um discurso proferido sem maiores reflexões. É neste contexto que emerge a representação social de educação inclusiva partilhada pelo grupo, cuja constituição centra-se na ideia de “educação para todos” como decorrência das bases formativas adquiridas, dentre outros espaços, na vivência dos distintos cursos de formação continuada por eles frequentados. Localizar esses aspectos no contexto da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2009) nos remete aos mecanismos necessários na constituição de uma representação social, quais sejam: a ancoragem e a objetivação – já explicados no capítulo II, mas consideramos necessário retomá-los nesse momento com o intuito de fundamentarmos nossas

análises. Esses mecanismos compreendem a articulação entre o contexto social no qual são tecidas as representações sociais e a atividade cognitiva que define cada um dos indivíduos integrantes desse contexto.

Moscovici (2009) alerta que não é uma tarefa fácil transformar ideias e palavras não-familiares, em usuais, pois é necessário acionar mecanismos de pensamento baseado na memória e em conclusões firmadas no passado. Quando isso ocorre, realiza-se um processo de familiarização do estranho, atribuindo a este características (re)conhecidas, o que o torna parte de uma rede de elementos usuais. Este mecanismo é definido por Moscovici (2009, p. 60-61) como ancoragem e tem por finalidade “[...] ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar”.

De acordo com Jodelet (2001, p. 38-39) a ancoragem

[...] intervém ao longo do processo de formação das representações, assegurando sua incorporação ao social. Por um lado, a ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência [...] Por outro lado, a ancoragem serve a instrumentalização do saber, conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e gestão do ambiente.

Conforme destacam os autores, a resistência e o distanciamento são afastados quando o estranho é nominado, reconhecido, caracterizado. No caso de nosso estudo, isso se efetiva quando os docentes remetem o termo “inclusivo” à negação das singularidades trazendo para o ambiente escolar a possibilidade de aceitação e atendimento do todo. Com isto, a educação inclusiva assemelha-se a ideia do acatamento indistinto, cujos resquícios remetem-se aos aprendizados e as apreensões adquiridos em suas vivências, nos contextos nos quais estão inseridos e, em meio a estes espaços, nos cursos de formação continuada dos quais participaram os docentes. Ainda que não tenham consciência dessas aquisições e que não as repitam de forma sistemática e organizada, notadamente esses cursos se configuram como um dos elementos que contribuem para que surjam as bases dos discursos que reproduzem, dos entendimentos que traduzem e das comunicações que realizam com seus pares. Logo, o processo de ancoragem se estabiliza e nitidamente emerge a representação de educação inclusiva fixada nos “conceitos veiculados nos cursos de formação continuada inclusiva”.

Nesse entendimento, podemos dizer que ao nomear educação inclusiva, os docentes o fazem a partir da aquisição de conhecimentos advindos dos contextos em que estão inseridos e também dos cursos de formação continuada dos quais participam e que, ao serem assimilados e integrados aos seus quadros de referência, permitem troca, transmissão e difusão dos novos saberes construídos, ao mesmo tempo em que propiciam a capacidade de explicação, trato e definição do objeto ao qual se referem, no caso, a educação inclusiva.

Para Nóbrega (2001) o processo de ancoragem organiza-se sob três condições: a primeira, **a atribuição de sentido**, ou seja, o fato de a denominação de um fenômeno e sua representação em um grupo não acontecer no vazio, mas inserido em um contexto de significados, em uma rede “em que são articulados e hierarquizados os valores já existentes na cultura” (p. 78). Em nosso trabalho, notamos essa ocorrência quando os participantes nomeiam educação inclusiva amparados por “conceitos veiculados nos cursos de formação continuada”. A necessidade de lidar, interagir com o novo que insurgia na prática pedagógica levou os docentes, aos poucos, a apropriarem-se do objeto “estranho”, possibilitando-lhes operar novas interpretações da realidade e puder nela agir. Esse processo ganha notoriedade quando nos remetemos aos resultados encontrados em nossa pesquisa de mestrado⁷², na qual os participantes evidenciavam uma representação social de educação inclusiva ancorada em preceitos da integração escolar⁷³ misturados aos inclusivos, vendo essa educação unicamente como uma tarefa de amor e possibilidade de inserir o aluno com deficiência na escola regular.

Atualmente, após a temporalidade dos anos e, por encontrarem-se imersos de forma mais intensa nos discursos e práticas que rondam a temática inclusiva e, em meio a isso, por frequentarem cursos de formação continuada que a abordam, o entendimento sobre a educação

⁷² Intitulada “Representação Social de Educação Inclusiva por Professores de Cruzeiro do Sul/Acre (COSTA, 2009).

⁷³ Implantada no Brasil na década de 1980, sob a influência da teoria desenvolvida nos estados unidos denominada *mainstreaming*, traduzida como “corrente da vida”. A partir desse ponto de vista, era possível “educar colocando o indivíduo na corrente da vida”. Tal teoria, de acordo com Prieto (2006), reforçava os princípios da integração escolar e propunha que os alunos fossem atendidos de acordo com suas necessidades segundo duas orientações: primeiro, somente quando necessário seriam encaminhados a recursos especializados; segundo, sempre que possível deveriam ser removidos para a classe comum. Esse sistema ficou conhecido como “sistema de cascata”. Porém, “[...] a implantação desse modelo integracionista não respeitou as suas próprias indicações: não foi oferecido o referido conjunto de serviços de maneira a garantir que o encaminhamento respeitasse as características individuais e as necessidades das pessoas; o encaminhamento para a educação especial não se justificava pela necessidade do aluno, e sim por este ser rejeitado na classe comum; não foram seguidos os princípios de transitoriedade, ou seja, de permanência dos alunos em ambientes exclusivos de educação especial por tempo determinado” (PRIETO, 2006, p. 39).

inclusiva foi ganhando nova estruturação, passando do enfoque afetivo e esvaziado de conceitos específicos para um posicionamento mais enfático, calcado por definições e conceitualizações legais e científicas oriundas das aprendizagens construídas como consequência dos vários processos formativos aos quais se submeteram ao longo do tempo. Tratando do processo de reelaborações da representação social, tal qual o vemos no cenário acima mencionado, Moscovici (2009) afirma que interpretar uma ideia ou fenômeno, sempre requer categorias, nomes, referências, para que isso possa ser integrado aos conceitos já existentes, com os quais já estamos familiarizados. Dessa forma as representações preexistentes são, de certo modo, modificadas e os fenômenos sobre os quais se constroem as representações também passam por mudanças, adquirindo uma nova existência. É pensar, como diz Jodelet (2001), que na organização da memória, o pensamento constituinte apoia-se no constituído com o objetivo de dispor a novidade ao já existente, transformando-o, amalgamando-o e tornando-o um só. Enfatizamos que os participantes não evidenciam propriamente uma mudança na representação social de educação inclusiva, mas nitidamente, novos elementos chegaram e isso fez insurgir reelaborações em suas construções simbólicas sobre o fenômeno, passando a representá-la com base em novas reelaborações.

A segunda condição do processo de ancoragem apresentado por Nóbrega (2001) diz respeito à **instrumentalização do saber**. Segundo a autora, à medida que o entendimento do fenômeno torna-se referência, permite às pessoas compreender e lidar com a realidade. Logo, “o saber funcional da representação enquanto instrumento referencial contribui à construção das relações sociais através da interpretação e da gestão da realidade pelos grupos ou indivíduos” (NÓBREGA, 2001, p. 78). Nessa perspectiva, a relação entre o indivíduo e o contexto em que o mesmo está inserido é mediada pela interpretação realizada sobre este, transformando-se em saber útil na explicação e entendimento do mundo.

Desse modo, compreendemos que a instrumentalização do saber certifica um valor funcional à representação social quando esta se torna um guia de comportamento e de entendimento para aqueles sujeitos que precisam dominar o novo objeto que antes lhes causava estranheza. Em nossa pesquisa, esse movimento ocorreu quando os docentes, imersos nos variados cenários atrelados a discussão da temática, dentre eles, nos vários cursos de formação continuada inclusiva, foram modificando o entendimento de educação inclusiva e adotando os conceitos construídos nesses eventos em sua cotidianidade, fazendo-os parte de uma linguagem

comum. Com isso, esses conceitos passaram a servir-lhes de guia sobre a prática, a atribuir sentido às vivências e a interferir em seus discursos e atitudes, dando corpo e significado ao processo de representação.

A terceira condição da ancoragem apresentada por Nóbrega (2001) é o **enraizamento no sistema do pensamento**. A autora explica que devido à representação social assentar-se sempre sobre um sistema de ideias preexistentes, resulta na coexistência de dois fenômenos opostos no interior da constituição das novas representações. Trata-se da “incorporação social da novidade” e da “familiarização do estranho” em que a ancoragem “articula a oposição entre essas duas ordens de fenômenos: os elementos inovadores com aqueles que são rotineiros ou mesmo arcaicos” (p. 78). Desse modo, visando familiarizar o estranho, agrega-se o novo ao já existente, mantendo traços deste e acrescentando-lhe novos dados, o que o insere em um contexto familiar e o transfere para uma esfera particular onde é possível compará-lo e interpretá-lo a partir do conteúdo antes dominado. Assim, “no momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela” (MOSCOVICI, 2009, p.61).

Observamos esse desenvolvimento em nosso estudo quando os docentes buscavam em suas bases formativas uma compreensão para o fenômeno com o qual estavam lidando. Nessa busca, percebiam que as definições da integração escolar antes reconhecidas já não respondiam a nova realidade com a qual lidavam, o que incitava aspirações, inquietações e questionamentos voltados a essa realidade. Em meio a isso, os cursos de formação continuada inclusiva apareciam como uma possível solução nesse cenário, fazendo com que esses docentes tivessem acesso a uma quantidade cada vez maior e mais aprofundada de saberes sobre a educação inclusiva. Nessa relação, ainda que não surgissem as respostas imediatas almejadas, ocorria uma aquisição de conhecimentos de variadas ordens que, aos poucos, iam acomodando-se às aspirações e inquietações por que passavam esses profissionais. Assim, inconscientemente estes vivenciavam um processo de reelaborações do conhecimento anterior devido às novas informações que iam adquirindo. No entanto, essas mudanças não são ríspidas ou radicais, ao contrário, apenas lhes dão embasamento para reorganizar a representação social de educação inclusiva que tinham, dando a ela novos dimensionamentos, acrescentando novos saberes aos já existentes.

Diante do exposto, podemos perceber que, nessa construção, à medida que os professores iam tendo contato com os discursos sobre educação inclusiva nos mais distintos lugares e ao

mesmo tempo submetiam-se aos cursos de formação continuada inclusiva agregavam elementos novos aos seus referentes anteriores e, paulatinamente, acrescentavam características ao entendimento da educação inclusiva, transcorrendo desde a ideia de uma “tarefa de amor”, de sua compreensão como mera possibilidade de “inserção do aluno com deficiência na escola regular”, até essa educação adquirir um conceito amplo e complexo, capaz de responder por particularidades próprias. No âmbito da TRS, tal acontecimento coaduna com o pensamento de Moscovici (2012, p. 54) ao afirmar que “representar uma coisa, um estado, não é só desdobrá-lo, ou reproduzi-lo, é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto”.

Isso se evidencia através de enunciações como:

Antes, assim, era um pouco confuso. Agora que eu vejo isso, porque parecia que tava muito claro: colocar o aluno com deficiência dentro da escola comum, pra mim já era incluir. Bastava eu dar carinho, atenção, amor... hoje, depois de muitos cursos, de conversar com muita gente, eu vejo que não é bem isso. Inclusão é maior, não é só para o aluno com deficiência. É para todos mesmo e não é só colocar eles na sala de aula, é garantir que se desenvolvam (ZIRCÔNIA,SE).

Olhando para traz eu vejo o quanto... meu entendimento, sabe? Passei muito tempo pensando que incluir era colocar o aluno deficiente dentro da minha sala e passar algumas atividades pra ele de desenhar, pintar... tratar ele com respeito, amor... mas, isso mudou. Os cursos que eu fiz, a discussão com os colegas... Inclusão é ter na sala de aula o aluno com deficiência, sim, mas é também ter todas as outras minorias como o índio e o ribeirinho, por exemplo. E, é mais que dar a eles uma atividadezinha pra fazer. É preciso garantir que aprendam, que cresçam... se desenvolvam, né? (SAFIRA, EC).

A complexidade no entendimento de um fenômeno em representações sociais decorre da necessidade de entender como o pensamento individual se aprofunda no social e como um e outro se modificam mutuamente. Trechos como “[...] hoje, depois de muitos cursos, de conversar com muita gente, eu vejo que não é bem isso”; “[...] mas, isso mudou. Os cursos que eu fiz, a discussão com os colegas” componentes das falas acima, ilustram um pouco dessa interseção e influência mútua entre o individual e o social. Os próprios professores, em meio aos distintos posicionamentos utilizados ao longo do discurso, fazem eclodir o sentimento de que não consistiu somente em suas buscas a compreensão do fenômeno a que nos voltamos, mas a interação com

outros sujeitos com interesses semelhantes permitiu aprendizagens, reflexões e conseqüentemente novas posturas e entendimentos.

Dando continuidade à abordagem dos mecanismos que compreendem uma representação social, lembramos que além da ancoragem evidencia-se a objetivação definida por Moscovici (2009, p. 71-72) como aquela que:

[...] une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível. [...] está fundamentada na arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra [...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância.

Nesse sentido, podemos afirmar que objetivar é o processo através do qual se torna concreto o que era abstrato. É a transformação de conceitos em imagens. Isso não se dá como uma fotografia, na qual temos uma imagem estática. Objetivar trata-se mais de atribuir um cenário, um contexto, é assim que a imagem deve ser compreendida, tornando concreto o conceito de algo. A partir dessa compreensão podemos dizer que as representações sociais operam como guias, fornecendo às pessoas elementos para que possam, diante da realidade, interpretá-la, organizá-la e se posicionar, definindo ações nas interações entre indivíduos ou grupos e os fenômenos a sua volta. Para Moscovici (2009, p.72), “desde que suponhamos que as palavras não falam sobre ‘nada’, somos obrigados a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não-verbais para elas”. Isso é a objetivação. Assim, essas palavras juntam-se, mesclam-se no que o autor chama de “núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias”⁷⁴. Dessa forma, quando precisamos dar concretude a um conceito, necessitamos de referências imagéticas, então recorreremos a esse núcleo, o que faz traduzir e explicar mais facilmente situações, atitudes e fenômenos, dando significado ao que era estranho, tornando real o objeto.

⁷⁴ *Idem.*

Em nossa pesquisa, ao ampliarem o entendimento da integração para a inclusão, os participantes incrementam esse entendimento ao saírem da perspectiva de ingresso do “diferente” na sala de aula regular para a compreensão da heterogeneidade enquanto um conjunto de particularidades que define e singulariza cada aluno, tenha ele deficiência ou não. Essa noção traduz-se no “núcleo figurativo” retratado pelo complexo de ideias latentes sob a expressão da “educação para todos”. Nisto se efetiva a objetivação da representação social de educação inclusiva então enunciada neste estudo.

Pensar sobre essa expressão no contexto investigado, conforme ilustram as falas das professoras Ametista, Jade, Ágata e Ônix – anteriormente apresentadas – remete-nos ao discurso presentificado nos documentos internacionais e nacionais outrora citados que abordam a universalidade do ensino, aí incluso o acatamento indistinto de aspectos como: condições socioeconômicas, natureza da deficiência, cor, gênero, idade, crença, dentre outros. Tal discurso, fortemente enfatizado no conteúdo dos cursos de formação continuada inclusiva extrapola a base teórica e infiltra-se nas práticas docentes, porém, em meio a uma contradição: a educação é para todos e abarca a diversidade que este “todos” compreende – o negro, o índio, o ribeirinho, o pobre, o deficiente –, mas excetuando-se “o deficiente” – único “diferente” – os demais já eram comuns à sala de aula. Logo, é este quem provoca, desestabiliza e impulsiona a busca por mais informações que permitam o trabalho a ele voltado. Apesar disso o discurso da educação para todos amplamente difundido e socialmente aceito mascara tal realidade ao ponto de configurar a imagem a que se remetem os professores quando abordam o tema educação inclusiva.

De acordo com abordagens já apresentadas nesta produção, não podemos esquecer a utopia presente nos mencionados documentos e a superficialidade com que abordam a implantação dessa educação para todos, responsabilizando genericamente governos e indivíduos pelo sucesso de tal intento. Assim, embora o discurso não contemple especificamente a realidade que vivenciam, foi sendo internalizado, incorporado ao preexistente e externalizado pelos professores fazendo surgir a objetivação que ora localizamos. É neste quadro que emergem a objetivação e ancoragem enquanto uma construção lógica da representação social com “duas faces tão pouco dissociáveis quanto o retro e o verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. [...] entendendo com isso que a representação transmite a qualquer figura um sentido e a qualquer sentido, uma figura”(MOSCOVICI, 2012, p. 60). No caso de nosso estudo, isso se revela pela configuração da “educação para todos” como preleção resultante dos contextos

em que o docente está inserido, dentre eles, dos “conceitos veiculados nos cursos de formação continuada inclusiva”.

Ampliando a explanação acerca da singularidade da objetivação podemos recorrer a Nóbrega (2001) quando explica a construção seletiva como uma fase constituinte desse mecanismo. Essa construção seletiva é utilizada pelo grande público para se apropriar de determinado *corpus* teórico-científico. Do conjunto de ideias circulando nos meios de comunicação de massa, são retirados “os elementos a partir dos quais as informações em circulação são formadas enquanto fatos próprios ao universo do senso comum” (p. 74). A autora acrescenta que essa seleção dos elementos é feita tanto em função de critérios culturais – produzidos pelas desigualdades das condições de acesso à informação – quanto de critérios normativos – com a função de reter os elementos de informação para preservar a coerência com o sistema de valores próprios ao grupo. Nesse sentido, criam-se teorias do senso comum que vão se tornando guias de referência para que as pessoas possam compreender e dominar a realidade.

Nessa direção, observamos que os participantes desse estudo ao tornarem concreta a ideia, o conceito, ou seja, ao objetivarem educação inclusiva na imagem da “educação para todos” recorrem a ambos os critérios – culturais e normativos. No que diz respeito aos culturais tal fato encontra-se atrelado a própria história da educação no Brasil⁷⁵ marcada por acontecimentos que foram do trato segregacionista que dispensava as minorias dos bancos escolares; passando pela integração escolar que difundia a noção do “diferente” na escola, embora isso não tenha se efetivado eficazmente; até ao que hoje denominamos de educação inclusiva, mundialmente disseminada por organismos internacionais tornou-se atualmente a política educacional oficial do Brasil. Em relação aos critérios normativos destacam-se os vários documentos legais que regulamentam a existência dessa educação para todos. É importante observarmos que essa definição constitui uma história que se desenhou ao longo do tempo culminando na criação desses documentos e, conseqüentemente na imagem refletida no discurso dos professores. Essa realidade nos remete a afirmação de Jovchelovitch (2008, p.70) quando nos diz que as representações sociais emergem de um contexto de relações que é “emocional, social e cultural, portanto, historicamente situado”.

⁷⁵ Essa história, na especificidade da educação inclusiva, pode ser encontrada na produção de autores como Jannuzzi (2006) e Mazzotta (2005).

Na continuidade dessa discussão, é importante lembrarmos que além dessa educação para todos, a categoria ora interpretada abarca ainda o tema **Do profissional ao humano: para além das disposições legais**, cuja composição relaciona-se diretamente com as descobertas e abordagens a que nos voltamos anteriormente. Neste tema são enfocados elementos que extrapolam a burocracia e a exigência impulsionadas pelos documentos legais. Nele, os docentes anunciam que independente de como a educação inclusiva está organizada e de suas condições reais de implantação nas escolas regulares, é preciso que cada envolvido, e principalmente o docente, tenha aceitação da diferença, disposição à mudança e disponibilidade interior. Enfim, tem que desejar ser inclusivo, como podemos comprovar nas expressões que seguem:

A gente tem que tá preparada pra chorar e pra sorrir. Porque outro dia eu peguei um murro de um aluno com deficiência intelectual que cortou a minha boca por dentro. Ele estava quietinho, quando de repente chegou e deu-lhe de mão fechada. Eu fui ao banheiro, lavei a boca e voltei. Aí ele: professora a senhora sabe que eu te amo tanto, não me deixa não. Aí eu caí a chorar, uma porque tava doendo e outra porque eu tava com pena. Onde ensinam a gente a lidar com isso? Não tem legislação, curso, nada. Isso é íntimo. É de dentro. Ou eu aceito e sou inclusiva, ou eu não aceito e chuto o balde (TURQUESA, SE).

Tem que se virar nos trinta. Dá muito trabalho ser verdadeiramente um professor inclusivo. É mesmo muito trabalhoso. Por isso tem que querer dar certo. Tem acima de tudo que querer fazer certo. Tem que ter disposição, de dentro mesmo, da gente. Não adianta a lei obrigar a aceitar o aluno. Eu quem tenho que aceitar o aluno. Pensando assim é mais fácil (RUBI, SE).

Primeiro de tudo tem que ter uma conscientização do que vai encontrar em sala de aula. Segundo, tem que ter vontade de fazer direito. Terceiro... só vai dar certo, ser inclusivo, se você quiser. Isso é interno. Nenhum curso ensina a construir isso, nenhuma lei obriga ou muda o que sinto. Quando sentimos isso, os outros problemas da inclusão desses alunos ficam bem menores (SAFIRA, SE).

Essas falas coadunam com o pensamento de Mantoan (2003) quando explica que a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos com ou sem deficiência, mas depende, contudo, de uma disponibilidade interna dos envolvidos para lidarem com as inovações. Desse modo, paralelo às mudanças de proposta educacional, do ambiente físico, das organizações curriculares, dos

métodos e técnicas, é preciso uma mudança de postura desses envolvidos. Os docentes parecem reivindicar a responsabilidade para si. Logo, ser inclusivo está imbricado ao modo como cada um “sente” o fenômeno da educação inclusiva e isso é o que possibilita ao aluno ter a aceitação e o apoio de seus pares e dos demais membros na escola.

Vale observarmos que, esse discurso está atrelado à defesa da inclusão total, já discutida nessa produção, e se por um lado, esse entendimento apela ao fator afetivo e traz às enunciações dos professores esse sentimento de aceitação e disponibilidade em relação ao aluno com deficiência; por outro, camufla as imposições político-sociais que abarcam o grupo de docentes. Assim, ainda que as dificuldades relacionadas a esse aluno sejam marcos fortemente presentes na dinâmica da sala de aula, o discurso continuamente proclamado sobre o mesmo anunciando-o como vítima e enfatizando no professor a “obrigação” de acatá-lo de modo incondicional, influencia o comportamento deste profissional, mesmo que, internamente, seu desejo não corresponda a essa proclamação. É por razões como esta que vemos contundentemente a reprodução da ideia de que “tem que ter disposição, de dentro mesmo, da gente. Não adianta a lei obrigar a aceitar o aluno. Eu quem tenho que aceitar o aluno” (RUBI).

No que diz respeito a essas imposições político-sociais de que tratamos, autoras como Vieira; Albuquerque (2001) e Torres (1999) anunciam a existência contínua de correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado estabelecendo as formas de atuação prática e as políticas sociais. Ou seja, os fazeres desenvolvidos nos espaços micros de educação, como é o caso da escola, não acontecem pautados apenas pelas relações ali estabelecidas, mas por definições gestadas no contexto macro das políticas sociais que regem, determinam e impulsionam forças superiores a esses fazeres, tornando-os apenas um reflexo de tais definições.

É importante ressaltarmos que apesar dessa realidade, no meio escolar prevalece uma visão restrita acerca dessas políticas, conforme apontamos na fala do professor Rubi. Nesse meio, ganham força os discursos centrados na ação, na disponibilidade e na afetividade do professor, difundindo-se a concepção de que compete a este o sucesso no trabalho com o aluno com deficiência. Essa condição expande-se de tal modo que passa a ser amplamente reproduzida no grupo, infiltrando-se no universo simbólico e propagando-se nas comunicações sociais; sendo aceita, naturalizada por cada docente e pelo grupo como um todo. É nesse cenário que se localizam, portanto, a representação social de educação inclusiva então abordada. Afinal, como nos lembra Moscovici (2009, p. 40) “as representações sociais se tornam capazes de influenciar o

comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente”.

Em consonância com esse contexto encontra-se também a relação entre o docente e o aluno com deficiência, na qual este é percebido como o que irrompe com a aparente tranquilidade do cotidiano escolar, carregado de singularidades que trazem para si inúmeros outros desdobramentos. É sobre isso que discutiremos no capítulo a seguir.

VI

CAPÍTULO 5

**DA PESQUISA À AÇÃO: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE
ALUNO COM DEFICIÊNCIA**

*Outro é o caminho que se percorre agora.
Busca-se o contrário do mesmo, a convivência
com o estranho. Diz-se não ao idêntico, ao
espelho. Sim à singularidade, à diferença, à
complexidade da vida.*

EIZIRIK

Se a educação inclusiva mostra-se como outro caminho a ser percorrido no contexto do trabalho docente, a convivência com o aluno com deficiência demarca o encontro com o estranho e uma convivência nem sempre tranquila. Nesse universo “diz-se não à diferença, à singularidade, à complexidade... e sim ao espelho, à normalidade, ao comum”.

Ainda que seja a educação inclusiva nosso objeto de estudo, não podemos negar a influência de outros elementos a ela diretamente voltados, sendo o aluno uma referência a este respeito. É em meio a isso que se constitui o texto que segue, cujas bases se respaldam no entendimento dos professores sobre o aluno com deficiência, seus limites, possibilidades, a relação com ele estabelecida e os aspectos que o demarcam na educação escolar. Tal intento mostrar-se-á presente a partir da descrição das sessões de estudo que deram continuidade ao curso outrora anunciado, conforme poderemos constatar a seguir.

5.1 NAS SESSÕES SUBSEQUENTES... A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA

No dia 22 de junho de 2012 aconteceu a terceira sessão de estudo voltada a temática inclusiva. Nesta, obedecendo a ordem de continuidade presentificada nas primeira e segunda sessões, tivemos como tema “O papel da família e da escola na inclusão da criança com deficiência no ensino regular”. Como delimitação de conteúdo, foi estabelecido: “O papel do docente e da família à criança disléxica”. Nesta sessão de estudo tecemos como objetivos discutir através do filme “Como Estrelas na Terra – Toda Criança é Especial,” o papel do educador na formação do ser humano; identificar o que caracteriza a dislexia, assinalando metodologias adequadas para se fazer intervenções aos alunos disléxicos, compatíveis à realidade e espaço da escola; analisar a implicação da família e da escola para a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular.

Iniciamos a sessão com a exposição do mencionado filme, o que resultou em comoção do grupo mediante o conteúdo abordado, por evidenciar o papel do educador e sua responsabilidade na formação e transformação na vida do aluno, bem como a importância da família nesse processo.

Ao finalizar a projeção, os professores iniciaram a análise do assunto relacionando-o à leitura⁷⁶ dos livros disponibilizados para estudo, a saber: “Dislexia – novos temas, novas perspectivas”(ALVES; MOUSINHO e CAPELLINI, 2011); “Dislexia e outros distúrbios da leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem” (ZORZI e CAPELLINI, 2008). Os professores enfatizaram o quanto a ignorância do docente e dos pais em relação às deficiências pode prejudicar a aprendizagem de uma criança. Comentaram que em muitos momentos do filme se viram retratados, pois por não saber como agir, é mais fácil culpabilizar o aluno pelo seu fracasso do que assumir as próprias limitações. As discussões também se voltaram para a dificuldade que sentem em identificar entre todos os alunos que têm na sala, as habilidades de cada um e a impossibilidade do atendimento individualizado.

O grupo não se contentou em apenas discutir o assunto teoricamente e logo iniciou um debate sobre as possibilidades de intervenção ao aluno disléxico, fazendo uso do material a que tiveram acesso para leitura. Assim, deu-se uma troca de anseios, medos e, por fim, sugestões de estratégias para trabalhar com esses alunos, como por exemplo, organizar uma rotina na classe previsível; intercalar as atividades em simples e complexas; fazer trabalhos em grupos pequenos; fazer exercícios de repetição; trabalhar textos curtos; não obrigar a criança a ler em voz alta; ler sons complexos ao mesmo tempo em que o aluno; trabalhar grafias próximas como on/ou, m/n alternando os dias; simplificar as instruções das atividades; estimular a procura de palavras no dicionário; trabalhar a pronúncia das palavras; incentivar o uso de rascunhos; trabalhar atividades como ditado de sílabas, palavras com espaço para completar a sílaba, jogos de supressão de sílabas e números e jogos matemáticos envolvendo sequência com letras, números e símbolos. Após a discussão das estratégias, o grupo finalizou o encontro.

No dia 06 de julho iniciamos a quarta sessão de estudo que teve como tema “Os Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD⁷⁷”. Elegemos como conteúdo “os Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD: autismo, psicose, esquizofrenia, Transtorno de Asperger,

⁷⁶ Enfatizamos que se tornou frequente a leitura antecipada do material para estudo, o que facilitou as discussões nas sessões.

⁷⁷ De acordo com o artigo II da Resolução n.04/2009, alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 04/2009 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/política.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2012).

Transtorno de Rett e Síndrome de Angelman”. Tivemos como objetivo refletir conceitual e metodologicamente sobre o autismo, a psicose, a esquizofrenia, o Transtorno de Asperger, o Transtorno de Rett e a Síndrome de Angelman, analisando a inclusão no ensino regular dos alunos que apresentam esses transtornos. Para atender tamanha finalidade contamos também com a presença da professora Cianita⁷⁸ que contribuiu com uma palestra.

Os primeiros momentos da sessão foram dedicados a uma discussão contemplando os livros “Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para a contribuição com uma sociedade inclusiva” (HONORA e FRIZANCO, 2008); “Autismo e inclusão psicopedagógica e práticas educativas na escola” (CUNHA, 2009) e também o texto “Uma luz no fim do microscópio” (PAIVA JÚNIOR, 2011). As falas enalteciam a responsabilidade sobre a inclusão do aluno com deficiência tanto no ensino regular quanto socialmente. Houve questionamentos sobre o que é o autismo, psicose, esquizofrenia, Transtorno de Asperger, Transtorno de Rett e Síndrome de Angelman e, principalmente, dúvidas sobre como trabalhar com os alunos com esses transtornos. A partir de tais questionamentos a professora Cianita realizou sua exposição. Com a discussão estabelecida, as abordagens giraram em torno de: dúvidas conceituais e metodológicas sobre TGD; descrença em relação a aplicabilidade de algumas metodologias; queixas sobre o número excedente de alunos em sala de aula dificultando um trabalho mais específico com aqueles com deficiência; necessidade de melhores condições estruturais da escola para a efetivação da educação inclusiva. Este encontro resultou em uma discussão teórica não havendo diretamente sugestões de intervenção na sala de aula.

No dia 20 de julho de 2012 iniciamos a quinta sessão de estudo com o tema “Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH⁷⁹”. Nessa sessão, estabelecemos como objetivo refletir conceitual e metodologicamente sobre o TDAH, analisando a inclusão no ensino regular dos alunos que apresentam esse transtorno.

⁷⁸ Professora na Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi convidada por nós para ministrar uma palestra sobre a temática mencionada.

⁷⁹ O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno que aparece na infância e, em muitos casos, acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. (HONORA, Marcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva.** São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2008).

Iniciamos uma reflexão sobre os conteúdos através da exposição de *slides*. Para tanto, utilizamos os textos “TDAH, DDA ou falta de limites?”(AMARAL, 2008) e “Mentes inquietas – TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade” (SILVA, 2009).

O grupo expôs dúvidas e opiniões. A partir das discussões dos textos, demonstrou, em muitos momentos, conhecimento e experiência sobre o assunto lamentando a ausência do apoio de profissionais qualificados para auxiliarem o trabalho docente. Apresentou estratégias para lidar com alunos com o transtorno mencionado, como por exemplo, colocá-los nas primeiras carteiras, afastando-os de portas e janelas para evitar os estímulos externos; organizar previamente uma rotina na sala; ter clareza na comunicação; estimular a sua participação nos trabalhos em grupo; usar de melodia e ritmo nas atividades orais, fazer jogos de adivinhação, de memória, jogos que envolvam a audição; usar recursos visuais nas atividades; utilizar instruções curtas para os exercícios e ampliar o tempo para execução da tarefa, dentre outras. O grupo concordou que essas estratégias não eram novidades, apenas não costumavam direcionar para esses alunos.

Além disso, o grupo refletiu sobre a responsabilidade que tem na identificação dos alunos com esse transtorno e acerca dos “diagnósticos” que tem feito, ainda que sem bases formativas para isso. Finalizaram reconhecendo a importância das sessões de estudo, elogiando as contribuições desses momentos.

No dia 03 de agosto de 2012 aconteceu a sexta sessão de estudo com o tema “avaliação inclusiva”, com o objetivo de refletir sobre o processo de avaliação educacional de alunos com deficiência incluídos no ensino regular. Para esse encontro os professores solicitaram a presença de “alguém” da secretaria municipal de educação, pois gostariam de discutir o que o município havia feito até o momento, em termos legais, para implantar uma avaliação inclusiva nas escolas da rede. Atendendo a essa solicitação convidamos a professora Madrepérola, vice-coordenadora da Educação Especial do município de Cruzeiro do Sul para participar da sessão. Nesta, utilizamos ainda os textos “Rumo a uma avaliação inclusiva” (GONI, 2000) e “Ressignificando a escola na proposta inclusiva” (SANTOS, 2002).

Após os cumprimentos, apresentamos a professora Madrepérola ao grupo e iniciamos a discussão dos textos. A professora convidada pediu a palavra e através do uso de *slides* expôs a temática, esclarecendo os encaminhamentos do município a respeito do assunto. Em alguns momentos era interpelada pelos professores que aproveitaram para esclarecer dúvidas e expor

ressentimentos, como por exemplo, ao abordarem o fato de se sentirem sozinhos no processo, sem o apoio da Secretaria.

A partir do estudo dos textos e da palestra, o grupo gerou uma discussão em torno da dificuldade que sente em avaliar qualquer aluno, independente de ser deficiente ou não. Argumentou que a dificuldade se manifesta na subjetividade que irrompe na prática de avaliar, uma vez que toda avaliação constitui julgamento e vice-versa. Os professores acrescentaram que isso se torna bem mais difícil quando se volta para o aluno com deficiência, principalmente pelo fato dos documentos norteadores sugerirem que a avaliação deve acontecer através de relatórios individuais e fichas elaboradas pela própria escola, porém sem descartar a atribuição de uma nota quantitativa.

Em meio às discussões, os professores sugeriram a possibilidade de alteração dos documentos norteadores, ou seja, ao invés destes se voltarem à avaliação como um produto, que possam entendê-la como um processo, suprimindo a perspectiva quantitativa. Essa discussão foi importante por esclarecer que a atribuição de uma nota sem reflexão prévia não é a melhor forma de conduzir o trabalho docente.

Os conteúdos e falas presentes nessas quatro últimas sessões nos permitiram a construção da categoria que denominamos **O aluno com deficiência: limites e possibilidades** – composta pelos seguintes temas: “da imagem do aluno com deficiência à percepção docente” e “aproximações e dissonâncias em relação ao aluno com deficiência: inclusão/exclusão, alunos lentos/alunos ágeis” –, desenvolvida no item que segue.

5.1.1 O aluno com deficiência: limites e possibilidades

A educação, balizada por princípios de ordenamentos, de linearidades, de binarismos tem sido nas últimas décadas desafiada a apresentar uma proposta em que as diferenças individuais não sejam pressuposto de anormalidade, de classificação das pessoas em mais ou menos capazes. O desafio ocorre justamente porque do alto de nossas limitações costumamos nos relacionar com os outros por padronizações e classificações. Na leitura que fazemos quem não se encaixa em nosso modelo localiza-se em “outra caixa”, alheia àquela a qual pertencemos, uma vez que o diferente, o estranho a nós, quando chega, perturba, angustia, causa inquietações profundas. Assim, para reafirmarmo-nos como sujeitos normais, iguais, eficientes e comuns, precisamos nomear esse estranho como o estrangeiro, embora, contraditoriamente, o mascaremos como igual.

É em meio a esse panorama que emerge o tema **Da imagem do aluno com deficiência à percepção docente**, ao qual nos voltamos e sobre o qual localizamos falas como as que seguem:

O ano passado ele já sabia ler e esse ano o menino não ta nem lendo. Regrediu. Como é que pode?! Mas, ele se esforça muito. Eu vejo que ele tem como conseguir. Ele tem possibilidade. Eu sei. Ele tem problema, mas consegue. Não é diferente dos outros. Não aprendeu muito, mas aprendeu algo (PÉROLA, SE).

Capacidade eles têm, num vou dizer que é totalmente perdido porque num é, por mais que você pense que não consegue, mas consegue assimilar alguma coisa. Eu lembro quando ela conseguia pegar na caneta, quando ela conseguia fazer o A bem grandão... Eu via que ela tava conseguindo alguma coisa. Então, em algum momento é como os outros. Tão capaz quanto. Só não é toda hora (TURQUESA, EC).

Ao referirem-se aos alunos com deficiência, os professores recorrem ao binarismo igual/diferente e constroem um juízo de apreciação com base nisso, em que aos poucos vão agregando elementos que credenciam aos alunos certa “normalidade”. Isso evidencia a criação de representações sociais, mais precisamente denota uma de suas funções, ou seja, “*convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram” (MOSCOVICI, 2009, p. 34). Isso significa que as representações sociais dão aos objetos, pessoas e fenômenos uma forma determinante e pouco a pouco vão localizando-as em um modelo inconfundível e partilhado por um grupo. Desse modo, todos os novos elementos juntam-se a esse modelo, fundindo-se nele, e mesmo que uma pessoa não se adegue exatamente, “nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser compreendido, nem codificado”⁸⁰. Notamos nas verbalizações anteriormente mencionadas essa tentativa de enquadramento em que força o aluno com deficiência à aparente “normalidade e igualdade” que estava presente no cotidiano docente antes do advento da educação inclusiva.

O modelo desenhado pelos docentes para o ajuste do aluno com deficiência a sua rede de significados, expõe os limites e enaltece os ganhos quando ele é visto como aquele que “se desenvolve porque está junto com os outros que não são anormais”, “tem problema, mas

⁸⁰ *Op. Cit. Idem*

consegue” ou ainda “em algum momento é como os outros”. A deficiência quando vista como uma construção sócio-histórica explica essa elaboração docente em torno da busca por normalizar o aluno, ainda que isso não signifique melhor compreensão do fenômeno, mas uma necessidade de sua inclusão no repertório de significados. Isso faz com que, inicialmente, os professores disfarcem o que lhes causa estranheza e defendam que todos os alunos são iguais. No entanto, a máscara não se sustenta, pois é fato que todas as interações humanas decorrem de representações assumindo o que Moscovici (2009) denomina de função *prescritiva*. Por isso “elas [as representações] são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são resultado de sucessivas gerações” (p. 37).

Partindo desse entendimento, por serem as representações sociais resultado de nossos compartilhamentos, ao se *prescrever* através das relações sociais, da cultura, enfim, da comunicação social tudo aquilo que percebemos e imaginamos, essas representações constituem-se reais, concretas. Nesse cenário, os docentes ainda que maquiem o discurso, vestindo no deficiente uma roupagem de igualdade e tornando-o comum, deixam transparecer as representações sociais de deficiência há muito instituídas. Assim, o aluno, por ser concebido como anormal, incomoda, porque essa anormalidade é patológica, doentia, o que causa nos docentes o desconforto com o lidar. Porém, precisam conviver com as exigências legais e éticas postas pelo discurso circulante sobre tal fenômeno, então é preciso naturalizar esse aluno para que possam lidar com toda a sua diferença, ou seja, torná-lo familiar. Para tanto, é preciso “normalizá-lo”. Segundo Skliar (2006, p. 19) “normalizar significa escolher arbitrariamente uma identidade e fazer dela ‘a identidade’, a única identidade possível, a única identidade verdadeira”. Dessa maneira, devemos considerar que ao pensar na inclusão do aluno com deficiência existe uma fronteira que separa, de um lado, um posicionamento que defende que o problema está na “anormalidade”, no “anormal”; outro, ao contrário, considera a “normalidade”, o “normal” como o problema que deveria ser colocado em questão. O primeiro posicionamento que considera a deficiência um problema, percebe o anormal em tudo e em todos. Já o segundo, tem muito a oferecer para a educação em geral, principalmente produzindo a desmistificação do normal e, conseqüentemente, estabelecendo a perda dos parâmetros instalados que classificam o que é correto e ditam a identidade única (SKLIAR, 2006).

Nesse estudo, embora os docentes abalizem o aluno com deficiência como alguém “anormal e diferente”, uma nova ordem foi instalada no cotidiano escolar: a educação inclusiva. Esta, através da disseminação de seus princípios como o direito à educação, à participação, à igualdade de oportunidades, de aprendizagem, dentre outros, fez surgir uma construção discursiva docente que mantém as divisórias, que identifica e separa esses alunos como “velhos estranhos”, mas que curiosamente, purifica-os de suas limitações e enaltece suas possibilidades. Podemos observar tal fato através de expressões como:

Todos os alunos têm uma capacidade. O professor tem que começar a perceber isso. Aquela incapacidade dele pode gerar uma habilidade. Ele é incapaz de fazer aquilo naquele momento. Mas ele é capaz de fazer outras coisas. Ele tem outras capacidades, tem outras habilidades (SAFIRA, SE).

A gente compara com os outros, mas, a criança não pode ser comparada... Eu não posso me comparar com o prof. Rubi. Ele pode fazer coisas que eu não sei. E eu sei fazer coisas que ele não sabe. É preciso focar na habilidade do nosso aluno com deficiência, não no limite (ESMERALDA, SE).

Conheço uma criança que a professora dele passou um trabalho pra apresentar, ele não conseguiu, a professora deu um zero, ele chegou lá em casa chorando por conta disso. Se ele bater o olho em você, te desenha igualzinho, perfeito. Tem um talento lindo! Mas, não sabia apresentar o trabalho oralmente. Então, a gente tem que valorizar o que ele sabe, as possibilidades dele. Por que isso não foi feito? (TURQUESA, EI).

Devemos substituir a rotulagem que fazemos dos indivíduos pela descrição, com suas potencialidades e fraquezas. Muita gente diz assim: esse menino é burro! Não é bem assim. Ele tem potencialidades, mas nós, seres humanos, só observamos as fraquezas dos outros. Precisamos focar no potencial dos nossos alunos com deficiência e esquecer suas fraquezas (AMETISTA, EC).

A origem dessa construção remete aos discursos advindos da educação inclusiva como possibilidade de “educação para todos”. Os docentes, imersos nos mais distintos contextos que discutem a temática, dentre eles, nos cursos de formação continuada inclusiva, se apropriam não apenas do arcabouço científico advindo desse campo de saber, ou seja, da ancoragem que demarca a representação social de educação inclusiva – conforme identificada no capítulo anterior –, mas também daquilo que lhe é inerente: o aluno. Assim, as verbalizações acima mencionadas podem ser sintetizadas em fala como a do prof. Rubi: “Nós não devemos deixar

que as incapacidades dos alunos nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades”. Sabemos das críticas que envolvem a implantação do sistema de ensino inclusivo no Brasil, principalmente aquelas que se referem às políticas públicas e à ausência de estrutura, no entanto, é inegável a presença cada vez mais significativa do aluno com deficiência no ensino regular⁸¹. Isso pressupõe uma nova forma de relação entre o docente e esse aluno. Uma relação que é histórica, eivada durante muito tempo de preconceito, rejeição e descaso, mas que na atual conjuntura precisa revestir-se de cuidado e zelo.

Nessa realidade o discurso revela uma contraditoriedade, pois ao mesmo tempo em que os docentes associam o aluno com deficiência a alguém “anormal, diferente” que para lidar, precisam “normalizá-lo”, enaltecem suas capacidades e defendem as possíveis condições que eles têm. Nessa construção discursiva, os limites do aluno, suas impossibilidades não têm espaço porque o foco passa a ser o que ele consegue fazer, elimina-se, com isso, a forte ênfase outrora dada à aprendizagem cognitiva. Esse cenário nos fornece indícios de que através da comunicação social, os docentes vão acessando elementos científicos que comprovam as possibilidades desses alunos e, ao transmutarem esse conhecimento em senso comum, entram em choque com o que sabem sobre o aluno – os limites. No entanto, precisam fornecer respostas ao grupo social ao qual pertencem, pois se mantêm apenas aquilo que já conheciam, correm o risco de não serem bem vistos ou aceitos pelo grupo, logo, precisam reorganizar o conteúdo representacional de aluno com deficiência para que tudo permaneça familiar. Assim, remodelam e representam o aluno com deficiência como alguém “anormal, diferente”, mas “capaz de aprender”.

Trata-se de uma (re)construção da atividade subjetiva docente na interação com esse aluno, pois em pesquisa anterior⁸² os dados evidenciaram uma representação social de aluno com deficiência como alguém “anormal, diferente, inútil e inábil” para a aprendizagem. Notamos uma reelaboração: se antes o aluno era “anormal” e “não aprendia”, nosso estudo atual evidencia que esse aluno continua “anormal”, entretanto, “aprende”, desde que se valorize suas possibilidades e não seus limites. Ressaltamos que se trata da mesma representação social da pesquisa anterior, porém com uma reordenação por conta dos novos elementos que foram incorporados aos já existentes. Nesses termos, é possível dizer que no processo de reelaboração do conhecimento do

⁸¹ Nosso estudo já demonstrou isso quando apresentou o número de crianças com deficiência matriculadas na escola lócus dessa pesquisa.

⁸² Em nossa pesquisa de Mestrado intitulada “Representação Social de Educação Inclusiva por Professores de Cruzeiro do Sul/Acre (COSTA, 2009).

senso comum, as condições de vida dentro da sociedade dão surgimento a (re)construções, reelaborações e modificações dos objetos representados com o intuito de manter a harmonia social. Desse modo, o poder das representações sociais resulta do sucesso com que elas dominam a realidade atual através da de outrora e da continuidade que isso implica. Sobre esse processo, Moscovici (2009, p. 41) elucida:

Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu.

Em nosso estudo, percebemos esse mecanismo de reelaborações das representações sociais quando os professores (re)criam a representação social de aluno com deficiência, devido o surgimento de novos elementos, dando-lhe sentido e significado no processo de elaboração coletiva, visando tornar o assunto acessível e controlado. Os dados sugerem que os participantes dessa pesquisa representam esse aluno nos sentidos e imagens que giram em torno da **deficiência**. Para esclarecermos essa hipótese, recorreremos mais uma vez a Moscovici (2009) e trazemos para essa análise os já explicitados dois processos básicos na construção das representações sociais – ancoragem e objetivação.

Lembramos que a ancoragem diz respeito à incorporação do não-familiar ao nosso sistema de categorias. Desse modo, “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa [...] é quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes de nosso espaço social” (MOSCOVICI, 2009, p. 61). Quando o novo surge, ele é comparado aos referentes categoriais existentes, seguindo-se a um processo de classificação, sendo ajustado e reajustado com o fim de enquadrá-lo a algo já conhecido e nominá-lo. Isso resulta em rotulações e avaliações tanto positivas quanto negativas àquilo que é incorporado, conduzindo e definindo as relações e significados que estabelecemos com tal objeto. Observamos isso nas falas dos participantes quando ancoram o aluno com deficiência naquele “anormal, diferente, porém, capaz de aprender”.

Percebemos ainda nas falas dois aspectos que, de acordo com Moscovici (2009), utilizamos para classificar um objeto ao se ancorar representações sociais: a particularização e a generalização. Nas situações em que já temos uma opinião formada, buscamos através da particularização informações que ratifiquem isso, ou seja, tentamos descobrir que característica o torna distinto. Exemplificando: se acreditamos que um aluno com deficiência não aprende porque “não se focou na habilidade dele, mas ele tem capacidade”, passamos a procurar em seus atos, comportamentos que confirmem isso. Já a generalização, diz respeito ao fato de atribuímos uma característica de identificação a todos os componentes de um grupo. Tal característica torna-se “uma marca” a todos os membros desse grupo. Dessa forma, quando a característica é positiva, aceitamos; quando é negativa, rejeitamos. Isso faz com que o aluno com deficiência tenha impregnado em si características que lhes foram atribuídas pelo grupo, mas que não necessariamente ele as possui, tais como: “burro, anormal, diferente”.

Independente da forma que classificamos, seja por generalização ou particularização, “não é de nenhum modo, uma escolha puramente intelectual, mas reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante (MOSCOVICI, 2009, p. 66). Trata-se de um julgamento necessário quando classificamos para nomear. Sentimos necessidade de fazer comparações para definir o objeto, se de acordo ou divergente do nosso protótipo. Isso é feito pelos docentes quando se referem ao aluno incluído, demonstrando que este é diferente dos seus arquétipos, mas pensando nas consequências sociais em conduzir seus discursos a partir dessa concepção, exaltam as possíveis habilidades desse alunado.

Dessa maneira, o que é nomeado pode tornar-se uma imagem comunicável ou ser ligado à imagens, fazendo do incomum algo real, físico, compreensível. Esse mecanismo necessário na criação de representações sociais, Moscovici (2009) denomina de objetivação. Esta, “une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (p. 71). Nesse processo de tornar concreto o que era abstrato, fazemos com que objeto e conceito sejam derivados um do outro. Logo, objetivar “[...] consiste em materializar as abstrações, corporificar os pensamentos, tornar físico e visível o impalpável, enfim, transformar em objeto o que é representado” (NÓBREGA, 2001, p. 73).

Notamos que os docentes participantes dessa pesquisa objetivam a representação social de aluno incluído na imagem da **deficiência**. De um modo geral, o cenário apresentado nessa objetivação evidencia a imagem do aluno com deficiência incluído no ensino regular – alguém

com diferenças significativas do instituído socialmente como padrão, mas com habilidade para algo. Essa objetivação enuncia o peso da transmissão sócio-histórico-cultural e tudo o que ela prescreve, tolera e proíbe.

Ainda sobre a objetivação Ordaz e Vala (1998), com base em Moscovici e Hewstone (1984),⁸³ a definem sob os processos de figuração, ontologização e personificação. A figuração refere-se à tradução dos conceitos em imagens; a ontologização diz respeito à imputação de características de coisas ou seres às coisas e palavras. Em ambos, figuração e ontologização, as metáforas são fundamentais, pois são “expressões do próprio processo do pensamento” (ORDAZ e VALA, 1998, p. 91); por fim, a personificação se processa através da tipificação de rostos e de personagens-símbolos que remetem a ideias e crenças para além das metáforas.

Utilizando esses conceitos em nosso estudo, podemos observar que os docentes traduzem as representações que possuem de aluno com deficiência na imagem do deficiente/diferente – figuração; esse aluno é alguém “anormal, diferente”, mas que pode aprender, pois tem sempre uma habilidade – ontologização; ainda nesses dois processos, destacamos que por ser esse aluno alguém estranho ao modelo que os docentes têm, precisam, algumas vezes, lançar mão de metáforas e dar liberdade às expressões do pensamento. Isso pode ser observado em verbalizações como:

O aluno com deficiência é como uma **pedra bruta, sabe?** precisa ser lapidado com muito carinho. Se assim for feito, se tornará **uma bela jóia** (CRISTAL, SE).

O problema da deficiência é que ela é visível. No rosto, no corpo. Mas vou te dizer uma coisa independente de como ele seja, o negócio é descobrir o que ele sabe fazer. Depois disso a **o rio corre pro mar**. Claro que ainda vai ter dificuldade, mas já é alguma coisa. (ESMERALDA, SE).

Não é fácil lidar com esse aluno. Alguns são tão levados que a gente **vai com o milho eles vêm com o fubá**. Por mais que a gente diga que não, mas, tem uma diferença entre eles. Sabe o óleo e a água? Não tem como não ver, tá na cara (ZIRCÔNIA, EC).

O problema é que **enfiaram goela abaixo do professor a inclusão e o aluno incluído**. Não houve reflexão prévia. Não para nós. Então o aluno por muito tempo acabou sendo o **espinho no sapato do professor**. Agora não. Já melhorou (ÔNIX, EC).

⁸³ MOSCOVICI, S.; HEWSTONE, M. De la science au sens commun. In: MOSCOVICI, S. (ed). **Psychologie Sociale**. Paris: PUF, 1984

Ter um aluno deficiente em sala de aula é como **atravessar um precipício em corda bamba**. É um constante desafio. Às vezes a gente acerta, outras vezes a gente erra, mas embora a deficiência seja quase sempre visível, só sabemos depois (ÁGATA, SE).

As metáforas se voltam fundamentalmente para a relação do docente com o aluno com deficiência e revelam uma dimensão interativa muito proeminente, traduzem a dificuldade que os professores sentem em se relacionar com alguém que lhes tiram a segurança docente e que os desafiam constantemente. É a angústia em lidar com o aluno imprevisto – já mencionado nessa produção.

Nesse contexto, as falas revelam que pensar em um rosto ou personagem que possa ir além do que dizem as metáforas e seja imediatamente associado ao aluno com deficiência – personificação –, condiz com a figura desse aluno simbolizando o que foge ao padrão ditado socialmente. Há, portanto, os rostos e corpos com síndrome de Down, com lábio leporino, com cegueira, com cadeira de rodas, com muletas, enfim, com aquilo que é visível a olho nu. Isso fica mais acentuado quando, nas falas que seguem, os professores explicam como identificam/caracterizam o aluno com deficiência, embora nem sempre o façam somente pelas características físicas e, em alguns momentos, reconheçam que isso vai além de suas atividades:

Para identificar o aluno tem que ser na experiência mesmo, com a observação do dia a dia. Assim, por exemplo, a gente vai notando que ela tem um pouco de dificuldade de enxergar, né? Quando a gente fala as coisas, ele tá lá atrás, num primeiro momento num ouve, a gente fala mais alto, aí já vai observando essa questão no dia a dia mesmo. Tem um órgão para isso, mas a família quase nunca procura (JADE, SE).

Eu tinha um com deficiência intelectual ele era muito inquieto, pelo comportamento dele assim, só dele conviver com os colegas eu observei. Ele gostava de falar muito, brigava, não respeitava os colegas. E o de baixa visão ele disse pra mim que não enxergava. Eu não to enxergando! Saquei logo. (ZIRCÔNIA, EC).

Eu passava uns testes, que eles passavam, mas aqueles testes... não identifica nada. Até uma criança considerada normal, às vezes tem certos dias que num consegue. Então, eu acho que pra identificar só depois que fizer assim um estudo de caso pra você ver qual é o problema porque às vezes o problema tá numa depressão, com a família, até você dar um diagnóstico... eu particularmente não coloco que fulano tem dislexia. Eu acho muito difícil. Eu só suspeito (AMETISTA, SE).

Costumo identificar o aluno com deficiência mais através da observação mesmo. Se não for muito visível a gente começa a trabalhar com a criança e observa o desempenho dela, só no conviver a gente conhece. Você pode ver que numa sala de normais entra a criança, você percebe (ZIRCÔNIA, SE).

Para identificar o aluno com deficiência, os docentes recorrem à experiência. Aquilo que não se identifica de imediato pode ser feito a partir de algum tempo de convivência. Embora, certas vezes, sintam insegurança nesse processo, é preciso fazer, pois sentem necessidade de nomear esse aluno, de caracterizar seus limites, de identificar suas possibilidades. É um retorno a si mesmo. Um exercitar do pensamento por meio da confrontação entre o que é “normal e comum” e o que é “anormal e diferente”, o que gera novos sentidos, contribuindo para modificações nos espaços de subjetividade nos quais estão inseridos. Isso, às vezes, ocorre de maneira sutil, mas, significativa, como por exemplo, o foco nas possíveis habilidades do aluno com deficiência, embora continue sendo “anormal”.

Essa realidade nos faz pensar como Jovchelovitch (2008) quando afirma que a representação social está diretamente imbricada ao esforço das pessoas e comunidades para representar a si mesmos, uma vez que tal representação aglutina a identidade, a cultura e a história de um grupo, para tanto, se inscreve nas memórias sociais, nas narrativas e molda os sentimentos de pertença que reitera a membros sociais sua inserção em um espaço humano. Fazendo uso de uma metáfora, Arruda (2002), assim nos explica esse processo:

As representações sociais constituem uma espécie de *fotossíntese cognitiva*: metabolizam a luz que o mundo joga sobre nós sob a forma de novidades que nos iluminam (ou ofuscam) transformando-a em energia. Esta se incorpora ao nosso pensar/perceber este mundo, e a devolvemos a ele como entendimento mas também como juízos, definições, classificações. Como na planta, esta energia nos colore, nos singulariza diante dos demais. Como na planta, ela significa intensas trocas e mecanismos complexos que, constituindo eles mesmos um ciclo, contribuem para o ciclo da renovação da vida. [...] minha convicção [é] que nesta química reside uma possibilidade de descoberta da pedra filosofal para o trabalho de construção de novas sensibilidades ao meio ambiente. Ou seja, é nela que residem nossas chances de transformar ou, quando menos, de entender as dificuldades para a transformação do pensamento social. (ARRUDA, 2002, p. 138).

Esse processo psicossocial complexo e dinâmico envolve os professores e os alunos e, nessa relação, é que se modelam as razões, uma vez que os conhecimentos articulam-se para construir e influenciar os relacionamentos intra e interpessoal, assegurando aos docentes a identificação e a caracterização do aluno com deficiência como aquele “diferente” dos demais considerados “normais”, pautado pela figura do deficiente, mas capaz de aprender dentro de suas potencialidades, o que amplia essa aprendizagem para além da capacidade cognitiva, permitindo-lhe o reconhecimento de outros fazeres. Eis, pois, a representação social de aluno com deficiência que então se efetiva para o grupo de professores com o qual lidamos nessa pesquisa.

Nesse momento, para além das considerações até então percorridas, cabe-nos um exercício de reflexão sobre os meandros subjetivos dessa convivência, na qual binarismos aparecem na referência ao aluno, fazendo surgir contraposições. Tal fato mostra-se tão expressivo que impulsiona a discussão de mais um tema quando nos voltamos a análise das enunciações alcançadas a partir do estudo. Esse tema registra-se sob a denominação de **Aproximações e dissonâncias em relação ao aluno com deficiência: inclusão/exclusão, alunos lentos/ágeis.**

Com a institucionalização dos discursos legais, agora presentificados nas escolas regulares e nos cursos de formação docente, aproximando o estranho, trazendo-o à habitabilidade da mesma ambiência – e aqui, retratamos não só o espaço físico, mas toda a dimensão pedagógica cotidiana – o contexto escolar passou a se assumir como inclusivo, ainda que a realidade demonstre a permanência da segregação. Compreendemos que uma escola inclusiva é aquela que busca promover o desenvolvimento das potencialidades e da aprendizagem do aluno para além da socialização e do preenchimento de um mero formulário de matrícula. Logo, instituir um sistema de ensino inclusivo é tão importante quanto considerar as desigualdades que se pretende corrigir para que tal intento seja efetivado, pois o incluir pressupõe a existência da exclusão. Sobre isso os participantes desse estudo tecem os seguintes comentários:

Quem são os excluídos? São todos que não conseguem ingressar na escola. E isso não depende do professor. É o sistema, é o governo. Excluído não é só na sala de aula. É o ribeirinho que não consegue chegar na escola que é muito longe, é o pobre que não chega até a escola... Os excluídos são também esses. Às vezes a gente acha que excluir se resume a nossa salinha de aula com os nossos alunos deficientes. Não é. A gente pensa sempre que a culpa é nossa (RUBI, SE).

Por que excluimos o aluno com deficiência ou o aluno lento, ou o sujo, o pobre?... por quê? Somos preconceituosos? Ou é porque nos acostumamos com uma sala sempre igualzinha, com todo mundo no mesmo ritmo? Acho que foi isso. Agora nos acostumarmos com toda a diversidade é difícil. Tem que dá resposta, mas não temos segurança para isso, então excluimos (CRISTAL, SE).

As falas apresentam uma reflexão fundada na complexa trama que envolve o binarismo inclusão/exclusão. Os docentes demonstram um amadurecimento quando refletem sobre o assunto ao expandirem para fora dos muros da escola a temática. A exclusão ocorre tanto sob o aspecto físico, espacial no qual se separam grupos ou pessoas, quanto nas formas simbólicas. Nessa compreensão, excluído não é só o aluno com deficiência, mas todo aquele desprovido das benesses de pleno direito. Excluídos são, portanto, como diz Carvalho (2007, p. 49) “[...] todos aqueles que são rejeitados e levados para fora de nossos espaços, do mercado de trabalho, dos nossos valores, vítimas de representação estigmatizante”.

A autora afirma ainda que os processos de exclusão simbólica talvez sejam os mais perversos porque geram rachaduras nos laços que ligam os atores sociais entre si e podem ser considerados como os responsáveis, anônimos e ocultos, das formas visíveis de exclusão. Avançando nessa linha de reflexão, Castel (1999) assinala a existência de três aspectos na construção e produção da exclusão: primeiramente, a exclusão por aniquilamento ou o extermínio daquele considerado “diferente” dos demais; a exclusão institucional que determina o distanciamento máximo desse “ser da diferença” sem perder a vigilância; e, por último, a exclusão através da inclusão, compreendida como uma aproximação rápida desse alguém “diferente”, sem intenção de mantê-lo por perto durante muito tempo. De acordo com o autor, nessa concepção, a exclusão aparece apenas como uma aproximação passageira daquele considerado estranho em relação aos outros, com o intuito de compreendê-lo e traduzi-lo para depois o afastar, destruindo-o em sua insignificância. Diante disso, podemos entender que tal ocorrência acontece para nos certificarmos de nossa aparente “perfeição” e isso mostra-se claro quando os docentes admitem já terem relegado o aluno com deficiência a um canto na classe, separado dos demais e alheio ao desenvolvimento da aula, por não saberem como lidar com o mesmo mediante sua diferença. Isso pode ser verificado nas seguintes falas:

Todos nós excluimos. Nós como seres humanos, é normal a gente excluir, porque cada um de nós tem um pouco de preconceito. A gente em algum momento vai excluir um aluno. Hoje, temos uma consciência maior de como trabalhar com o aluno com deficiência e sabemos que é possível seu desenvolvimento, mas quantas vezes não o deixamos de lado ou simplesmente ignoramos a presença dele? Talvez fosse uma defesa... porque a gente achava que ele não aprendia nada. Isso já mudou? Não sei (JADE, SE).

Mas os excluídos não são só os que estão fora, mas também os que estão dentro da escola e que não conseguem aprender e que são colocados em um canto da sala. Eu já fiz isso quando não sabia como trabalhar com o aluno com deficiência. O ignorava. A inclusão mexe com isso. Às vezes, excluimos, mas era uma forma de incluir. É difícil acreditar em alguém que até pouco tempo a gente... não acreditava (SAFIRA, SE).

Nesse ambiente heterogêneo, marcado por distintas formas de ver o mundo, um posicionamento recorrente e aceito socialmente, funda-se no paradoxo apresentado pela profa. Safira: “excluir para incluir”, significando manter o aluno com deficiência na sala mesmo que distante das realizações ali ocorridas. A frequência desse aluno na sala de aula no ensino regular não representa sua inclusão de fato, mas uma tentativa de aproximação inclusiva, pois, na tradição educativa institucional, durante muito tempo prevaleceu a concepção segregativa ao espaço da escola especial. Subjaz a isso há uma menção sobre o despreparo docente oriundo da ausência de uma política de formação profissional voltada para a perspectiva de uma escola plural. A formação docente embasada em moldes cartesianos foi balizada para um conjunto de alunos que “aprende”. Sendo descartável o “diferente” e aceitável, portanto, sua exclusão.

Nesse cenário, existe o que Gentili (2001) chama de auto-imagem, ou seja, aquela assinalada pelos estereótipos introduzidos e interiorizados na consciência do aluno e do docente. Com base nesse fenômeno o autor explica que a exclusão é invisível aos nossos olhos, embora esteja presente, com sua carga de efeitos, nas esquinas, comentadas pelos jornais e exibida nas telas. “Entretanto, a exclusão parece ter perdido a capacidade de produzir espanto e indignação em boa parte da sociedade. Nos “outros” e em “nós outros” (p. 29). Desse modo, a escola tem um importante papel: o de tornar visível o que nosso olhar “normalizador” procura ocultar, ainda que, na realidade, não tenha alcançado tal intento. Para esse alcance seria necessário adotar uma pedagogia que contribuísse e valorizasse as pessoas, sem distinção de características físicas, sociais ou outras; que auxiliasse na compreensão dos fatores históricos que destacam a diferença

como inferioridade e possibilitasse aos indivíduos adquirir uma consciência crítica em relação aos preconceitos culturalmente produzidos, superando rótulos e estigmas.

Sobre essa discussão, Amaral (1998) destaca o quanto é complexa a superação de rótulos no interior da escola em virtude da mesma situar-se em uma sociedade que historicamente tem se orientado pelo prisma da homogeneidade e renega o diferente do padrão instituído socialmente. Para a autora, o aluno com deficiência representa a consciência da própria imperfeição alheia, retrata ainda uma ferida narcísica em cada pessoa, em cada comunidade, vivendo um conflito não camuflável, não escamoteável, explícito nas dinâmicas de inter-relações. Esse tipo de concepção leva a sociedade e, nela os educadores, a reduzirem a totalidade da pessoa com deficiência a própria condição de sua deficiência, atribuindo-lhe uma ineficiência. Tal fato coaduna com a objetivação da representação social de aluno com deficiência acima anunciada, cuja imagem figura o deficiente.

Lidar com alguém da diferença, não se revela tarefa fácil, principalmente quando o que se destaca é sua lentidão. Essa condição mostrou-se explícita nos posicionamentos dos participantes por meio de falas como:

Tem aqueles mais lentos e tem uns mais rápidos. Algumas vezes eu já trago atividade separada eu peço pra fazer uma leitura, enquanto os outros acompanham. Sabe o que acontece? A gente cria expectativa, quer que o aluno com deficiência acompanhe logo o outro. Mas, não é assim (ZIRCÔNIA, SE).

Você tem que ter toda uma paciência de ir lá cadeira e ver o que é que ele tá fazendo, dar uma forcinha. Às vezes o aluno é muito lento. Fica lá olhando pro quadro e não faz. A gente quer que ele faça como os outros, né? Mas se você vai lá e dá uma sugestão, passa na cadeira de vez em quando, ele faz. Tem que dar mais um pouquinho de atenção (ESMERALDA, SE).

Eu faço atividade paralela. Eu tenho umas três alunas que elas terminam rapidinho e em seguida tem que ter alguma coisa porque se não fica todo tempo se mexendo, batendo os pés, dançando sapateado dentro da sala de aula. Inquietas. E já tem outra que é assim totalmente desligada. Se eu sentar perto dela ela consegue fazer as coisas, mas se eu sair ela não sai do lugar. Difícil, porque não tem um ritmo ao menos parecido? (ÔNIX, EI).

A comparação entre os que finalizam a atividade no tempo planejado e aqueles que não o conseguem revela uma generalização e uma recorrência. A sala de aula divide-se entre os que são

ágeis e os que são lentos e a organização das atividades gira em torno disso, pois para aqueles de ritmo mais lento, torna-se necessário uma atenção docente por um período mais prolongado e isso demanda disponibilidade de tempo e atenção a um aluno em detrimento dos demais que, ainda que por motivos diferentes, também carecem da atenção do professor ao longo de todo o período destinado às aulas. Apesar disso, os profissionais reconhecem essa atitude como um diferencial significativo por considerarem que o acompanhamento efetivo e particular ao aluno com deficiência reflete diretamente em seu desempenho, mesmo que isso signifique reduzir a atenção aos outros.

Nesse contexto, ressalta-se a dificuldade: os ritmos de aprendizagem dos alunos, de um modo geral, são muito distintos, sendo necessário lançar mão de atividades extras. Isso transparece nas verbalizações como uma queixa, o que nos permite questionar: qual a novidade nisso tudo? Os professores sempre tiveram em suas turmas alunos lentos e ágeis, a diferença é que após o advento da educação inclusiva, ronda entre eles com maior ênfase, a deficiência. Não se trata apenas de ritmos diferentes de aprendizagem, mas da “diferença” em toda sua concretude. Isso faz surgir um lamento, por terem na mesma ambiência alunos tão distintos, o que subsidia uma reflexão docente sobre as expectativas que cria e os comparativos que faz, principalmente em relação ao aluno lento.

Esta proposição nos faz pensar que historicamente a deficiência está associada à ausência, comumente referindo-se ao que é diferente do instituído, percebida pelo olhar social como falha, incapacidade, ineficiência. A busca constante pelo espelho da ilusória homogeneidade nos impulsiona a fazer uso da suposta vestimenta da igualdade tecida e entretecida pelo fio da semelhança na construção social, autorizando-nos a denominar de desviantes⁸⁴ aqueles que não são parte do grupo harmonioso da normalidade. Neles, são enfocados e enfatizados os traços que destoam do padrão socialmente valorizado; traços esses que perturbam a ordem social estabelecida e tornam-se a “marca” daqueles com deficiência.

Apesar da ênfase na diversidade e o centro da discussão docente voltar-se às possibilidades do aluno com deficiência, notamos a atribuição de tal “marca” pelos participantes

⁸⁴ Segundo Velho (1981) o “desviante”, é um indivíduo que não está fora de sua cultura, mas que faz uma “leitura” distinta. Existem espaços em que agirá como qualquer cidadão “normal”, mas em outras áreas divergirá, com seu comportamento, dos valores dominantes. “Estes podem ser vistos como aceitos pela maioria das pessoas ou como implementados e mantidos por grupos particulares que têm condições de tornar dominantes seus pontos de vista” (Op. Cit., p. 27-28).

de nosso estudo a esses alunos. Faz-se necessário problematizarmos o assunto para entendermos sua evidência.

Nessa direção, de acordo com Piccolo e Mendes (2012), anteriormente à Idade Moderna o deficiente era tido como monstro. “Este era seu estigma, sua marca” (p. 32). O estigma era a marca de um corte ou uma queimadura no corpo e significava algo de negativo para a convivência social, visto como um rito de desonra remetia simbolicamente à categoria de escravos ou criminosos. Era uma advertência, um sinal para se evitar aproximações, contatos sociais, tanto no contexto particular, quanto nas relações institucionais de caráter público. Na época do cristianismo, essas marcas corporais passaram a representar algo divino e eram também uma referência médica, representando perturbações físicas. Na atualidade, a palavra "estigma" simbolizando algo que deve ser evitado, uma ameaça à sociedade, isto é, uma identidade deteriorada por uma ação social. Assim sendo, a sociedade estabelece as categorias, cataloga as pessoas de acordo com atributos tidos como comuns e naturais pelos membros dessa categoria e estabelece quem pertence a qual lugar, determinando um padrão externo ao próprio indivíduo (MELO, 2005).

Goffman (1982, p. 13) define estigma como “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo”. O autor explica que um estigma se instala quando há uma desconexão entre o que o indivíduo é e o que a sociedade espera que ele seja. Percebemos nesse estudo que para os professores a lentidão do aluno é um “símbolo de estigma”, ou seja, ainda que suas possibilidades sejam exaltadas, ele continua sendo desacreditado, “tem deficiência, mas aprende”. A deficiência é frisada antes do sujeito que aprende. Assim, os novos discursos sobre as possibilidades do aluno se fazem presentes, sem dúvida, pois novos elementos chegaram, no entanto, o aluno continua rotulado e desperta atenção por ser lento.

A lógica de pensar sobre o outro enquanto ser da diferença autoriza a construção de estigmas. O incomum apresenta-se como algo que configura uma ameaça tanto para as pessoas que o têm, porque não são aceitas, quanto para aquelas que não têm, porque sentem dificuldade para lidar com as primeiras. Quanto a isso, Goffman (1982, p. 11-12) destaca que:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...]. Assim deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande.

Dessa maneira, a sociedade determina um modelo, institui como as pessoas devem ser, as encaixa dentro dele e as categoriza de acordo com seus atributos e possibilidades, tornando tal categorização como natural perante todos que a compõem.

Nesse processo de categorização o estigma estabelece uma relação impessoal com o outro. Criamos um modelo social de indivíduo que nem sempre corresponde à realidade, mas sim ao que Goffman (1982) denomina de “identidade social virtual”, ou seja, aquilo o que se espera que as pessoas comumente sejam, correspondendo com as expectativas sociais de normalidade. Porém, o que a pessoa é de fato diz respeito aos seus atributos nomeados como “identidade social real” e obedece aos princípios de aprovação/reprovação mediante o pertencimento de categorias tidas como incomuns e diferentes. Assim sendo, uma determinada característica pode ser um estigma, “especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande e possui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real” (GOFFMAN, 1982, p.12). Como exemplo disso podemos mencionar a lentidão do aluno com deficiência para aprender, sua anormalidade, suas diferenças, física e intelectual. O fato desse aluno ter características insólitas às esperadas faz com que não seja visto em sua totalidade, o que acaba por estigmatizá-lo.

Segundo Magalhães e Ruiz (2011) o conjunto de informações disponíveis sobre determinada pessoa serve para definir a situação, possibilitando aos outros conhecer de antemão o que o indivíduo esperará deles ou vice versa. Para os autores, os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontrados e é isso o que facilita nosso relacionamento com pessoas estranhas, uma vez que podemos identificar nessas pessoas um conjunto de atributos que tornam sua inserção social inteligível.

De acordo com Siqueira e Cardoso (2011), dois elementos são importantes quando se pensa onde e quem determina o que é estigma: as tendências morais e intelectuais da época e a estrutura cultural. Nesse sentido, o grau de intensidade de estigma também se altera para cada tempo e lugar. “Ao mesmo tempo em que estigma está ligado à ideia de mudança em paralelo

com o social e o cultural, as pessoas que compõem a sociedade são responsáveis pela sua perpetuação” (p. 96). Nesse entendimento, com o passar das gerações, através da aprendizagem social e da socialização, os indivíduos vão perpetuando as suas concepções de estigma e a forma de responder a ele. Os autores enfatizam que as relações sociais entre pessoas não estigmatizadas e pessoas estigmatizadas seguem o fluxo das primeiras. Tais relações não são igualitárias, uma vez que uma pessoa dentro de uma categoria da qual ela não é esperada pode ser tolerada, mas não aceita totalmente.

Parece ser isso o que os participantes desse estudo revelam. Por mais que discurssem sobre as possibilidades do aluno com deficiência, sob as representações construídas no grupo, esses alunos continuam incompletos, inferiores, permanece um apego aos modelos psicossociais de deficiência. A ausência continua enfocada. A representação social de aluno com deficiência encontra-se firmada na deficiência enquanto diferença e por mais que novos conteúdos representacionais tenham se juntado aos arquétipos anteriores e, com isso, se reconheça que esse aluno já não é mais tão inútil como se pensava, ele continua sendo representado como “o deficiente”, ou seja, alguém com significativas ausências de normalidade. Nessa proposição, concordamos com Melo (2005, p. 03) quando afirma que “a sociedade limita e delimita a capacidade de ação de um sujeito estigmatizado [...]. Quanto mais visível for a marca, menos possibilidade tem o sujeito de reverter, nas suas inter-relações, a imagem formada anteriormente pelo padrão social”.

Desse modo, o encontro entre estigmatizado e as outras pessoas ocorre no contexto das relações sociais e parece confirmar a distinção de uns mediante a normalidade de outros. Isso significa que a deficiência não surge com o nascimento de alguém ou muito menos com uma enfermidade que se contrai, mas é determinada e alimentada por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens as diferenças apresentadas por algumas pessoas (OMOTE, 1994). As condições orgânicas patológicas até podem gerar incapacidades, mas o desempenho do indivíduo não é determinado apenas por isso, pois geralmente são consideradas as condições sociais nas quais os deficientes surgem bem como as relações estabelecidas entre os mesmos e os demais membros da sociedade que os consideram deficientes. Nessa compreensão, a deficiência é um fenômeno complexo, sendo socialmente construído e, portanto, ela “[...] não é simplesmente uma qualidade presente no organismo ou no comportamento da pessoa considerada

deficiente, mas se define pela natureza da relação entre esta e quem a considera deficiente” (OMOTE, 1990, p. 12).

Concordamos com o autor e mais uma vez salientamos que embora reelaborações tenham sido edificadas permitindo que o aluno com deficiência seja visto como alguém com capacidade de aprender – o que pode indicar uma amenização das diferenças – prevalece ainda, para os professores, uma representação social dotada de estigmas, por isso esse aluno continua sendo visto como alguém anormal, desacreditado, e por mais que os profissionais exaltem suas habilidades, o mesmo continua sendo definido por suas diferenças.

Dessa forma, embora imersos nos últimos anos em cursos de formação continuada inclusiva, os professores não conseguem se “libertar” das formações inicial e sociocultural que tiveram, nas quais o trabalho com a diversidade não fazia parte. Por isso sentem falta de atuar com alunos que correspondam ao oferecido, que tenham capacidade de responder questionamentos pré-definidos, que apresentem necessidades e demandas semelhantes. A ausência dessa realidade origina inquietude, uma vez que os alunos com deficiência parecem precisar de mais cuidado e atenção do que os demais. A comparação, de acordo com Pires (2006), resvala no aluno com deficiência, que é incitado a acompanhar a disposição escolar e determinações, na maioria das vezes, pensadas e elaboradas para um alunado homogêneo, seja em termos de inteligência, destreza ou força física. Por esse motivo, a atenção particular volta-se ao desejo de fazer o aluno com deficiência alcançar um nível de desempenho cognitivo comparável aos demais.

Mediante esse quadro, algumas inquietações nos tomam referentes aos posicionamentos demonstrados por esses professores: o que concebem por aprender, conhecimento e ensino? Pensamos que a resposta a esta pergunta reside no conflito ocultado no discurso dos professores. Ao tratarem das turmas como um todo referem-se à necessidade de respeito às individualidades, remetendo-se a capacidade heterogênea que toma todo e qualquer grupo. No entanto, quando nessas turmas conta-se com a presença do aluno com deficiência, a heterogeneidade dos demais cede lugar a uma pseudoigualdade, centralizando o caráter de diferente unicamente nesse aluno, como se os demais não tivessem também dificuldades próprias – algo comprovado pelas diversas avaliações educacionais realizadas.

A realidade de ter no mesmo espaço a distinção acima incita os docentes, inicialmente, a buscarem descobrir o ‘como se faz’ para alcançar uma maior aproximação entre ambos – como o

caso do atendimento individual na resolução das atividades, por exemplo. Porém, a consciência quanto à impossibilidade de tal feito os remete à ideia de enaltecimento das potencialidades identificadas no aluno com deficiência como forma de garantir alguns avanços – a final este tem sido um ponto considerável de discussão nos últimos tempos –, mesmo que de naturezas diversas daquelas vislumbradas junto aos demais. É em meio a isso que o intento volta-se, então, em despertar e aproveitar as possibilidades que esse aluno traduz, como podemos localizar nos depoimentos expressos abaixo:

A gente vai conhecendo em cada atividade as limitações e as possibilidades desses alunos. Às vezes, queremos que eles façam como os outros... e... ficamos ali, acompanhando de pertinho, forçando, mas não é assim que funciona. Mesmo que ele não acompanhe os outros, tem algo que ele faz muito bem e é isso que eu tenho que aproveitar porque é nisso que ele pode avançar, é nisso que ele é bom (PÉROLA, SE).

Eu prefiro fazer as atividades de acordo com a capacidade de cada um. É fácil? Não é. Por mais que eu tente, ele não acompanha os colegas do jeito que a gente tava acostumada. Agora, se eu focar no que ele sabe fazer aí a coisa anda. Então é isso que eu tenho que fazer agora: descobrir o que esses alunos sabem fazer, focar nisso e trabalhar para torná-los cada vez melhores nisso que eles sabem fazer. Duvido que não avance (AMETISTA, SE).

As falas docentes mais uma vez se voltam para as singularidades do aluno com deficiência, porém, deixam transparecer o quanto ainda é difícil a relação entre ambos. Focar e acreditar que o aluno deficiente, anormal, é capaz parece algo em construção e que ainda gera espanto. É como se a dúvida imperasse, mas os professores sentem-se na obrigação de acreditar pois a ciência, com suas pesquisas e estudos cada vez mais avançados, divulga que as limitações desse aluno já não são tão intransponíveis como se pensava e que o mesmo é capaz, basta que lhe seja fornecida estrutura necessária para o seu desenvolvimento.

Esse conhecimento científico então divulgado e que alcança os fazeres e as práticas cotidianas, como é o caso do contexto escolar, constitui algo já explicado nessa produção, o que Moscovici (2009) define como universo reificado, ou seja, aquele que apela para “a precisão intelectual e a evidência empírica” (p. 52). De outro modo, esse espaço mais relacional e corriqueiro em que tal conhecimento difunde-se e efetiva-se é denominado pelo autor como

universo consensual, ou seja, aquele em que as pessoas compartilham “um estoque implícito de imagens e de ideias que são consideradas certas e mutuamente aceitas. O pensar é feito em voz alta” (p. 51). É neste universo que se encontram o docente e também o aluno com deficiência, cujas interações revelam práticas e ações comuns ao grupo, entretanto permeadas por saberes disseminados a partir das construções desenvolvidas no universo reificado. É disto que resultam as representações sociais com as quais nos deparamos neste estudo, aquela que eleva a educação inclusiva à ideia de ser uma educação para todos e também do aluno com deficiência como o que, apesar das limitações, é capaz de aprender.

Com base no exposto, podemos inferir que os docentes pareciam imersos no universo consensual, com conflitos conhecidos, problemas esperados e uma ordem estabelecida. O desequilíbrio se deu quando elementos do universo reificado, com seus estudos avançados sobre a deficiência, chegaram ao universo consensual e disseminaram as possibilidades do aluno com deficiência. A crise se instituiu e os docentes revelaram um paradoxo: o aluno “anormal”, “diferente”, lento e excluído é também aquele que tem habilidades. Resulta desse cenário a construção das representações sociais então reveladas, pautadas pelo senso comum partilhado no grupo de docentes e acrescido dos conceitos advindos dos estudos propiciados pelos cursos de formação continuada inclusiva. Essa realidade condiz com a observação feita por Dotta (2006) ao dizer que o ingresso da ciência no meio comum não significa uma vulgarização desta, mas a formação de outro tipo de conhecimento adaptado a distintas necessidades e voltado a critérios diferentes em outro contexto social.

Desse modo, após a disseminação, cada vez mais constante – na mídia, nos eventos científicos, nos encontros de professores, no clube, na praça, na escola, enfim, nos mais variados espaços –, de uma alocação que enfoca o quanto uma pessoa com deficiência pode superar suas limitações, que os professores, imersos nesses espaços, foram apropriando-se do discurso e, ao lidarem com o aluno cotidianamente, passaram a vivenciá-los na prática. Com isso, notaram que algumas crianças, ainda que “anormais”, “diferentes”, “lentas” e, algumas vezes, “excluídas”, quando estimuladas, a partir de alguma habilidade que possuem, apresentam um desenvolvimento. Este, amparado por todas as demais ideias componentes do referido discurso veiculado, passa a direcionar, guiar os fazeres e as atitudes assumidas pelos professores, refletindo nitidamente o que define uma representação social. Sobre este aspecto Moscovici (2012) esclarece que essa representação constitui um preparo para a ação, não apenas como um

guia para o comportamento das pessoas, mas especialmente com um poder de remodelar os elementos do contexto em que o comportamento deve se fazer presente, determinando as comunicações, os valores e ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos, regendo comportamentos e condutas possíveis ou desejáveis.

Nessa perspectiva, a persistência nas possibilidades do aluno com deficiência, independente das características que os professores consideram “negativas”, leva esses profissionais a questionarem o que mais dificulta tal valorização: a avaliação desse aluno. Há um conflito que se desdobra para além da sala de aula, ou seja, como avaliar o aluno a partir de suas habilidades, se o sistema de ensino e a sociedade estabelecem parâmetros pautados no conteúdo assimilado pelo aluno? Tal conflito é evidenciado nas seguintes alocações:

O problema é que se a gente faz a avaliação baseado na habilidade do aluno quando chega o final do ano, a secretaria não quer saber se eu fiz isso. Ela vai querer é que o aluno esteja lendo, escrevendo convencionalmente e dominado os conteúdos referentes a série dele. É uma contradição. Porque isso não muda de baixo para cima. A gente não pode começar mudando a forma de avaliar o aluno e depois a secretaria muda os seus parâmetros de avaliação não (RUBI, SE).

É muito interessante o aluno ser avaliado mediante a habilidade que ele possui, mas lá fora, ele é avaliado pela habilidade que possui? No ENEM, no vestibular? Não é. Não adianta mesmo querer fazer a mudança de baixo pra cima. Agora, se você descobre a habilidade do seu aluno e através dela você consegue ensinar convencionalmente aí é outra história. Infelizmente é isso. Até quando? Prova e trabalho não são suficientes para avaliar aluno nenhum (ÁGATA, SE).

Se eu ler, ele responde, só que ele não tem problema de visão, mas aí ele vai chegar na olimpíada de matemática que ele disse que vai ganhar o computador, e lá ele vai ter alguém pra ler a prova pra ele? Não vai. Então, não adianta nada. Precisa dar resultado lá fora. O sistema não quer saber dessa avaliação, quer saber de nota, do resultado final (AMETISTA, EC).

As falas revelam uma preocupação que reflete diretamente no fazer docente. Com a instituição da educação inclusiva, cada vez mais disseminada, já não cabe fazer de conta que se aceita o aluno com deficiência na sala de aula regular, pelo contrário, o desenvolvimento deste tem que ser conduzido da melhor forma possível garantindo uma evolução de suas habilidades. A final, predomina para os docentes, o entendimento de que se trata de um sujeito deficiente, anormal, mas que aprende. Apesar disso, a preocupação dos professores ultrapassa os limites que

competem a avaliação em sala de aula, pois remetem-se à interposição de um sistema escolar e de uma sociedade que não condiz com tal inovação nem tampouco a referenda. É com base nisso que se voltam à afirmação de que “no vestibular, no ENEM, nos concursos, esse aluno não será avaliado através de suas habilidades”, assim como os demais alunos.

Nesse pensar, vale refletirmos sobre as bases político-pedagógicas em que está alicerçada a avaliação, suas convenções, usos e finalidades, seja no restrito espaço escolar ou no sistema educacional como um todo, posto que se mostra realmente contraditória a condição de uma educação escolar inclusiva, que se apresenta como pautada pelo respeito às individualidades e um sistema que permanece consolidado pela avaliação conteudista, centrada na medição de conteúdos acumulados. É com vistas a isto que os docentes reivindicam, portanto, a necessidade de se problematizar os fundamentos epistemológicos e sociopolíticos que imprimiram a essa avaliação características contraditórias e frágeis, principalmente em relação à produção de conhecimento que reorientam o ensino e a aprendizagem inclusivos.

Tratando dessa realidade, Dalben (2003) nos lembra que a avaliação escolar, durante muito tempo, centrou-se nos estudos sobre o rendimento dos alunos e nos resultados decorrentes dos processos de aprendizagem. Isso originou a concepção predominante dessa avaliação como “um processo de medida de desempenho em face de objetivos educacionais prévios, numa perspectiva técnica, com ênfase na representação quantificada do conhecimento adquirido através de notas ou conceitos” (p. 91).

Sobre esse assunto Bordas e Zoboli (2009) alertam que instrumentos de avaliação prévia e arbitrariamente estabelecidos pela escola já não dão conta da nova realidade que se desenha nos bancos escolares e defendem que o aluno com deficiência precisa ser acolhido com parâmetros flexíveis que lhe permitam atingir resultados de forma singular. Os autores enfatizam ainda que as deficiências não podem ser medidas e definidas por si mesmas, mediante sistemas previamente padronizados por especialistas. É preciso levar em consideração as diferentes situações e estágios resultantes das formas de interação entre as características do aluno e dos ambientes em que está eventualmente inserido e estabelecendo espaços de desenvolvimento adequados a atender as peculiaridades permanentes ou circunstanciais de cada aluno. Isso exige uma transformação do sistema escolar.

Sem dúvida, as análises empreendidas revelam o quanto a escola ainda constitui-se como mantenedora dos moldes tradicionais de condução dos processos de ensino e de aprendizagem, e,

nessa condução, a avaliação é fundada em uma visão com profundas raízes na cultura escolar do controle, em que as medições rigorosas da habilidade de cada aluno servem ao propósito de mostrar sua (in)capacidade para determinada aprendizagem, resultando nas retenções/reprovações de alunos lentos e/ou defasados. Na compreensão de uma escola inclusiva, o aluno regula o seu processo de construção cognitiva e, por isso a avaliação escolar, com seu caráter classificatório, constitui um entrave na implementação dessa escola.

Esse entendimento mostra-se compreendido pelos docentes, porém, é pautado por críticas vinculadas à vivência desses profissionais em suas práticas cotidianas. Segundo eles, a referida proposição esbarra na dificuldade de transplantar tal entendimento aos órgãos reguladores, como a própria gestão escolar e a secretaria de educação do município, que primam por resultados centrados em metas preestabelecidas e quantitativas que valorizam a aprovação do aluno mediante as “condições” necessárias para a sua progressão à série seguinte. Nesses termos, é comum a exclusão de alunos com deficiência dos processos de avaliação externa, posto que “os alunos com deficiência só contribuem para defasar o índice de rendimento da escola! Foi isso o que ouvi como justificativa para o meu aluno com deficiência intelectual não participar da avaliação externa. Fiquei indignada. Ele é um bibelô, então?” (ESMERALDA).

Tratando dessa divergência que envolve a avaliação, Cardoso e Magalhães (2012) desenvolveram uma pesquisa no município de Sobral/CE com o objetivo de analisar a participação dos alunos com deficiência da rede pública de ensino. Tal pesquisa foi desenvolvida no âmbito da Secretaria de Educação municipal e em duas escolas, de maior e menor resultados no IDEB (2009), envolvendo dois processos de avaliação em larga escala ocorridos naquela municipalidade: avaliação municipal e a Prova Brasil. Como resultados, as autoras constataram que, no que se refere a primeira, os alunos com deficiência até participam, no entanto, os resultados por eles atingidos não são contabilizados a fim de que não prejudiquem os demais; são as denominadas “crianças da margem”. Já na Prova Brasil, novamente foi visível a participação desses alunos no teste nacional, porém, as pesquisadoras criticaram a adequação daquele instrumento para avaliar esse alunado específico, sugerindo a necessidade de desenvolvimento de instrumentos mais “pertinentes”.

Esses resultados correspondem à enunciação da professora Esmeralda, revelando-nos um paradoxo: ao mesmo tempo em que se defende uma escola para todos, nem todos cabem no processo de avaliação dessa escola. Não estamos falando da escola “inclusiva imaginada”, que

prega suprimir a classificação através de notas e trabalhos pela avaliação diagnóstica, contínua e qualitativa, que visa tornar o ensino adequado e eficiente à aprendizagem de todos os alunos. Mas, a escola “inclusiva real”, na qual os docentes lidam cotidianamente com essa contradição, desconhecendo sua origem e o modo como devem comportar-se. Assim, em alguns momentos buscam a satisfação profissional focando nas habilidades de cada aluno e, em outros, tentam obedecer a ordens burocráticas, exigindo dos alunos a leitura e a escrita convencional, pois nesse critério de classificação, as capacidades individuais dos alunos são o que menos interessa. Algo que pode ser comprovado por meio da seguinte fala:

É difícil atender a dois senhores ao mesmo tempo. Uma hora devemos trabalhar a capacidade do aluno. Outra hora, a leitura e a escrita, independente se ele consegue ou não. É difícil! Eu vi um professor pedir para os alunos copiarem dez fábulas no caderno e ilustrar. Eu vi de perto a dificuldade dos alunos com deficiência, alunos que estavam saindo da letra bastão para a cursiva e passar a manhã inteira copiando uma fábula, apenas uma. Qual o objetivo dessa atividade? O aluno sofrendo pra fazer. O que estava aprendendo? Se você perguntasse ele não sabia o que estava fazendo porque não tinha significado. Ficou sem saber o que é uma fábula (CRISTAL, SE).

A experiência da professora Cristal evidencia o quanto a visão da aprendizagem dissociada do desenvolvimento humano ainda predomina nas escolas. Do aluno, é exigido a repetição de um modelo objetivo, desvinculado de emoções e interesses. Não se leva em conta que dentro da sala de aula, no momento do processo de ensinar e aprender, aluno e docente desenvolvem emoções que representam sentimentos subjetivados em outros espaços, nos mais diferentes momentos de suas vidas, tampouco a complexidade subjetiva do sujeito que aprende. Nesse modelo dissociativo prima-se pela objetividade cartesiana em detrimento do desejado pelos envolvidos, ou seja, uma sala de aula como um ambiente onde as dúvidas e as hipóteses são bem vindas à construção crítica do conhecimento.

Naquele modelo, a avaliação escolar ainda é vista sob o enfoque comportamentalista, no qual o conhecimento a ser avaliado é moldado em objetivos previamente definidos pelo docente, sendo a flexibilidade vista como ajuste, não como essencial. Sobre isso, Monteiro *et al* (2010), afirmam que, cada vez mais, as discussões em torno dos pressupostos teóricos sobre a necessidade de mudança no processo de avaliação se multiplicam no âmbito escolar, sobretudo

nos cursos de formação para professores. Porém, percebe-se um distanciamento entre o discurso e o que de fato é empreendido, pois o que predomina notoriamente é a utilização de posturas e técnicas avaliativas cristalizadas. Desse modo, a avaliação é conservada em um modelo reducionista, subordinada a “um sistema educacional engessado com seus conteúdos rígidos, que tratam a avaliação como instrumento de comparação, quantificação e classificação, com o poder de aprovar/reprovar ou ainda rotular o aprendente em apto ou inapto” (p. 09).

A definição dos valores, crenças e princípios que norteiam as práticas pedagógicas e, em meio a elas o contexto avaliativo, originam-se em um universo amplo que reflete a construção social da realidade. Assim, é possível afirmar que a instituição de modelos de avaliação representa a prática cultural em que estes estão inseridos, servindo de referência aos currículos, à organização do ensino, aos padrões de comportamentos e competências e aos mecanismos formais de avaliação e isso se preserva ao longo das relações estabelecidas socialmente. Porém, nas últimas décadas, tem sido cada vez mais questionado o campo de análise e de construção dos processos de avaliação escolar, principalmente com a constatação dos altos índices de reprovação e evasão de crianças e jovens das camadas populares (DALBEN, 2003). É importante ressaltarmos que apesar dessa constatação – há muito debatida –, as discussões que a cercam permanecem abundantes no campo teórico com restritos acontecimentos decorrentes de programas pontuais.

No que diz respeito a primazia teórica, Silva e Meletti (2012), ao analisarem os índices de rendimento escolar e frequência nas avaliações em larga escala dos alunos com deficiência incluídos no sistema regular de ensino no município de Londrina- PR, no ano de 2007 – utilizando os microdados da Prova Brasil (2007) e Enem (2007) disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP – apontam que apesar da implementação das políticas inclusivas, a participação dos mencionados alunos nas avaliações em larga escala é mínima, o que para as autoras, denota a ideia de ambiguidade entre discurso e prática inclusiva.

Em relação aos programas outrora tratados, Dalben (2003) nos lembra da criação, na década de 1990, da Escola Plural em Belo Horizonte; da Escola Cidadã em Porto Alegre; e da Escola Candanga em Brasília. Na análise da autora, esses programas tiveram como busca a criação de uma escola capaz de considerar o conhecimento enquanto uma produção social, procurando eliminar os equívocos da prática tradicional e construindo uma nova concepção de

avaliação escolar. Assim sendo, essas abordagens questionavam a avaliação centrada no desempenho cognitivo e, sobretudo, interpelavam os sentidos voltados unicamente para o ato de aprovar ou reprovar. Desse modo, as propostas trouxeram uma perspectiva processual e reveladora das possibilidades do aluno, partindo do pressuposto de que as diferenças são algo positivo e fundamental para o seu desenvolvimento. Nesse cenário, a avaliação tinha como propósito

um exercício mental que exige a análise, o conhecimento, o diagnóstico, a medida, o julgamento, o posicionamento e a ação sobre o objeto avaliado. Avaliar envolve especialmente, o processo de autoconhecimento do aluno e do professor e de conhecimento da realidade e da relação dos sujeitos com essa realidade. [...] Essa concepção de avaliação procura trazer à tona o valor da forma de intervenção do professor na sala de aula, do projeto curricular da escola, da organização do trabalho escolar e da formação das identidades pessoais (DALBEN, 2003, p. 98).

Trazer os parâmetros avaliativos vivenciados nesses programas para a realidade da educação em seu âmbito mais geral significa um olhar não apenas para a escola, para o fazer docente, mas para todo o sistema que envolve os processos institucionais de ensino e de aprendizagem. Refletindo sobre essa necessidade de transformação, Dalben (2003) nos alerta para a dificuldade de implantar esse novo olhar sobre o fenômeno educativo, principalmente porque isso implica em uma mudança de paradigmas e, como tal, exige um amálgama de novas atitudes e valores para a construção de outras mentalidade e organização educacionais, incluindo-se nisto, uma nova perspectiva para a avaliação. Segundo a autora, modificações desta ordem não são simples, uma vez que estão situadas no campo da ética, dos valores socialmente construídos e da política, exigindo uma mudança fundamental de padrões culturais. Isso significa “despojar-se de preconceitos e abrir-se ao diálogo e ao conhecimento do outro. Só assim se poderia construir uma nova mentalidade educacional” (p. 99).

Essa realidade apontada pela autora, somada às enunciações docentes acima mencionadas, nos levam a perceber quão necessário faz-se um esforço coletivo para a exigência de novas políticas de gestão de sistema que possibilitem desnudar o modelo padronizado de avaliação e construir uma proposta mais coerente com os preceitos inclusivos que têm “invadido” os

universos escolares, embasada no aspecto qualitativo, na dinâmica da sala de aula e tendo como ênfase as interações e as relações humanas presentes no interior da escola, bem como os diferentes tipos de ensino e de aprendizagem enquanto elementos intrínsecos a esse contexto.

Mediante toda a consideração então exposta, podemos perceber que o presente capítulo revelou-nos fatos extremamente significativos no que tange à abordagem inclusiva. Assim, da localização da representação social de aluno com deficiência ancorada na ideia do “anormal”, porém “capaz de aprender” e objetivada na imagem do deficiente, identificamos dissonâncias que, em meio a tantas outras possíveis, ganharam espaço nesta produção, como as que envolvem a inclusão/exclusão, aos alunos lentos/ágeis. Notamos que novos elementos foram ancorados aos existentes no que diz respeito a representação social de aluno com deficiência. Com isso, algumas reelaborações aconteceram, sobretudo, voltadas às possibilidades desse aluno. Acreditamos que um dos elementos responsáveis pela disseminação desses novos discursos, são os cursos de formação continuada feitos pelos participantes desse estudo. No entanto, esses novos elementos não foram suficientes para modificar significativamente o conteúdo representacional e o aluno com deficiência continua representado através dos sentidos e imagens que giram em torno do termo deficiência.

Essas decorrências nos permitiram conhecer a riqueza de detalhes que contém a relação do docente com o aluno com deficiência e, dentre esses detalhes, questões outras que também se interpõem nesse universo, como é o caso da avaliação. Apesar da limitação imposta pela condição do trabalho, o que nos impede de um aprofundamento mais contundente de tais questões, conseguimos alcançar aproximações bastante reveladoras acerca do fenômeno que nos dispomos a conhecer melhor. Nesse contexto, dada a grandiosidade desse fenômeno, o capítulo seguinte tem como norte alcançar outros aspectos que, tal qual os apresentados, acrescentam dados às descobertas até o momento reveladas.

VII**CAPÍTULO 6****A AÇÃO NA PESQUISA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE
SITUAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE**

Se o conhecimento não desinstalar o sujeito da poltrona confortável da acomodação irrefletida, não é digno desse nome. O sentido último do conhecimento que dignifica o sujeito como tal é justamente a desinstalação e o espanto, que lançam cada ser humano, em particular, na direção de outros significados transformadores de seu modo de ser no mundo.

GHEDIN e FRANCO

Apesar da prática ter constituído parte integrante de todo o processo de pesquisa-ação, tendo em vista que a cada sessão os professores apontavam observações dela inerentes como propulsoras para os estudos teóricos a serem assumidos, isso intensificou-se com maior propriedade nas últimas sessões de estudo, devido ao pedido de intervenção feito pelos professores diante de casos distintos encontrados nas turmas. Esse pedido refletiu um amadurecimento do grupo derivado dos muitos estudos realizados, impulsionando o desejo por demonstrar isso na ação cotidiana docente. Tal fato retrata o sentido abordado pelos autores na epígrafe que inaugura este capítulo, posto que essas relações estabelecidas pelos professores entre os seus fazeres e os conhecimentos transcorridos no curso demonstravam a inquietação, a mobilização desses profissionais no uso concreto de tais conhecimentos, logo, na “desinstalação e no espanto que os impulsionavam a sair da poltrona da acomodação, levando-os na direção de significados transformadores de suas maneiras de ser no mundo com o qual lidam”.

O amadurecimento percebido retrata uma evolução do grupo no que diz respeito à aquisição dos conhecimentos, posto que se antes os professores esperavam do curso a relação teórico-prática necessária, nesse momento demonstraram fazer uso dessa relação de forma autônoma, quando eles próprios perceberam a ligação entre a teoria abordada e sua realidade na prática. É nesse intento que nos dispomos a apresentar como esse cenário se evidenciou, o que acontece na produção subsequente.

6.1 ÚLTIMAS SESSÕES: INTERVINDO NA PRÁTICA

No dia 24 de agosto de 2012, dando continuidade às sessões de estudo, fizemos o sétimo encontro visitando a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – local⁸⁵ com os objetivos de conhecer suas instalações e refletir sobre o atendimento pedagógico oferecido por essa instituição aos alunos com deficiência. Os professores demonstraram curiosidade em conhecer um espaço com uma estrutura física diferente da escola em que atuam e, como os alunos com deficiência eram conduzidos neste espaço, principalmente aqueles que eram seus alunos e que, no contraturno, frequentavam a APAE. Além disso, movidos pela última sessão de

⁸⁵ Agendamos essa visita com muita antecedência, desde a primeira sessão de estudo na qual os professores manifestaram o desejo de conhecer as instalações da APAE e como os profissionais atuam com o aluno com deficiência nesse espaço.

estudo, os professores também tinham o interesse de verificar como era feito o processo avaliativo dos alunos com deficiência na mencionada instituição.

Apresentamos a equipe responsável pela APAE para o grupo de professores e, em seguida, sua coordenadora – aqui nomeada professora Bronzita – mostrou as dependências do prédio e suas respectivas funções, dando especial destaque às Salas de Ambiente Temático – SAT. Explicou que estas têm a finalidade de proporcionar estímulos para que os alunos com deficiência possam explorar suas potencialidades, de forma cooperativa e interativa, dentre as temáticas: meio ambiente, diversidade cultural, leitura e artes cênicas, jogos, informática e projetos, a que se remete cada uma das salas. Nesses espaços, os alunos sugerem o que estudar e os assuntos são desenvolvidos de maneira lúdica. Na fala da coordenadora:

Aqui, nós fazemos assim, um rodízio, são cinco turmas, cada dia estão em uma sala. Um dia é na sala de meio ambiente, outro dia é na sala de arte, depois na da diversidade cultural, aí vai para a sala de leitura, um dia na sala de jogos, tem também a sala de pesquisa que é a dos projetos. Tem a capoeira extra parte. Cada dia eles estão em uma sala. Fora esse cronograma, eles também têm a sala de informática e a capoeira duas vezes por semana e tem também a hidroginástica (BRONZITA, SE).

Os professores aproveitaram as explicações para fazer questionamentos, principalmente voltados para a questão pedagógica e tiraram dúvidas sobre metodologias, recursos e avaliação em relação a cada SAT. Ficaram impressionados com a estrutura da instituição, tanto em relação aos aspectos físicos – como por exemplo, a disposição das salas organizadas de acordo com temas específicos, computadores com internet, piscina, biblioteca, laboratório didático, sala de fisioterapia e meio de transporte próprio – quanto à equipe multidisciplinar disponível – pedagogos, fisioterapeuta, psicólogo, auxiliar de serviços gerais e motorista.

No momento do intervalo, no qual os alunos brincaram e dividiram um lanche, os professores aproveitaram para conhecer melhor o espaço, os funcionários e os alunos. Apreciaram e se emocionaram com histórias como a do aluno mais velho, 77 anos, João⁸⁶, deficiente intelectual, que já reconhece as letras do seu nome e tem o sonho de ler fluentemente para lidar com o “cartão do banco” e fazer sozinho suas compras; sorriram com Maria, que lhes

⁸⁶ Todos os nomes próprios utilizados nesse parágrafo são fictícios.

apresentou Pedro como seu namorado “enrolão” que não quer casar, ambos com síndrome de Down; e compartilharam das preocupações de Isabel, deficiente intelectual, que se sente responsável pelos cuidados com Francisco que por ter deficiência visual e nanismo é tratado como um bebê pela mesma que quer colocá-lo o tempo todo no colo.

No final, o grupo participou do “fórró da APAE” com música, dança e lanche. Os participantes, alguns emocionados, fizeram questão de falar o quanto tinha sido proveitosa a visita e agradeceram a acolhida. O grupo justificou a emoção ao afirmar que teve uma sensação estranha ao vislumbrar pessoas com deficiência severas, “vivendo a vida” sem lamentações e que isso o havia incitado a pensar sobre suas próprias vidas. Enfatizou que na sala de aula, geralmente se tem no máximo quatro alunos com deficiência, ter tido contato com um número considerável dessas pessoas, juntas no mesmo ambiente, os confrontou com o estranhamento que a diferença provoca. Lembramos as palavras de Fédida (1984, p. 144), “o deficiente representa um espelho perturbador, desorientador, um espelho que, certamente, engaja nossa experiência psicótica pessoal onde ela não se encontra reconhecida como tal”. Esse estranhamento que a anormalidade causa já foi discutido no capítulo anterior.

Dando continuidade às sessões de estudo, no dia 14 de setembro de 2012, nos reunimos para o oitavo encontro com o tema: situações da prática docente: planejamento de atividades de intervenção para um aluno do 4º ano⁸⁷ com dificuldades na leitura e na escrita – estamos denominando assim os momentos em que o grupo discutiu especificamente sobre alguns alunos. Ressaltamos que todos os relatos para esses estudos foram cedidos pela professora Cristal, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE – da escola, que atua com os alunos com deficiência no contraturno. A mesma, para lidar com esses alunos, inicialmente fez um levantamento de seus aspectos escolar, familiar e social e sugeriu levar para o grupo de estudo com o intuito de discutir o assunto com seus pares. Neste momento chamamos a atenção para a parceria que passou a existir entre os professores do ensino regular e a professora de AEE a partir do curso de formação continuada.

Nesta sessão de estudo, traçamos como objetivos ler o relato sobre o aluno promovendo uma discussão entre seu conteúdo e os estudos teóricos realizados; elaborar um planejamento de

⁸⁷ A seleção do aluno para o primeiro estudo ficou a critério do grupo que optou por essa escolha por considerar o fato de ser um “aluno antigo” na escola e conhecido por todos os professores.

atividades de intervenção; propor orientações de atividades visando o desenvolvimento significativo do aluno.

Nessa sessão os professores fizeram uma retomada da visita à APAE, evidenciando diferentes situações observadas, sempre respaldados pelos estudos feitos. Após esse momento, o grupo fez uma leitura individual do texto “Dificuldade de Aprendizagem na leitura e escrita” (SILVA, 2009), seguida de uma discussão sobre o assunto, o que impulsionou o trabalho sobre o relato. Os professores iniciaram então um debate sobre a necessidade de ressignificar conceitos como ensinar e aprender, pois consideraram que com o advento da educação inclusiva, o professor não pode mais ser visto como aquele que ensina e o aluno como aquele que aprende, ambos ensinam e aprendem juntos. Após esse debate fizeram a leitura da referida situação assim descrita pela professora de AEE:

Apesar das dificuldades na leitura e escrita, José⁸⁸, onze anos, é assíduo na sala de aula comum e na sala de AEE, possui um bom comportamento e demonstra interesse pela sua aprendizagem e em fazer amigos, porém sua carência afetiva é notável. Sua maior necessidade é na área da linguística e da matemática, mas ele está se esforçando em realizar as tarefas. É participativo nas atividades relacionadas a jogos e brincadeiras, pintura, recorte e colagem, presta atenção à explicação do professor, mas assimila os conteúdos curriculares de forma extremamente lenta. Muita dificuldade de memorização. Só lê palavras simples. Ele faz e no minuto seguinte já esqueceu como fazer. É impressionante! Fantasia muito. Todas as histórias dele são com tragédias bem absurdas. Seu professor regente sempre o elogia, dizendo que percebeu avanços na leitura e escrita depois que começou a frequentar o AEE (CRISTAL, SE).

O grupo discutiu os motivos que causavam lentidão na aprendizagem do aluno concluindo que, embora não houvesse laudo médico, ele tinha mesmo “algum déficit cognitivo”, pois esquecia muito rapidamente tudo o que lhe era ensinado – aqui, relembramos a discussão já realizada sobre os estereótipos e estigmas atribuídos ao aluno com deficiência. Embora os professores não tenham nenhum laudo médico, atribuem ao aluno um déficit cognitivo, por ser ele considerado muito lento. Dando continuidade às discussões, os professores pensaram sobre a influência familiar para o caso em estudo, pois a maioria conhecia a família e creditaram a ela muita responsabilidade pelo comportamento e resultados apresentados pela criança. A mesma

⁸⁸ Todos os nomes utilizados para identificar os alunos dos estudos são fictícios.

vivia imersa em um ambiente hostil no qual as brigas familiares eram comuns, inúmeras vezes os pais já haviam trocado agressões físicas, resultando em algumas internações hospitalares. Só viam esse aluno sorrir na sexta-feira, dia em que uma tia, da qual muito gostava, o levava para passar o final de semana com ela. Muitas vezes o aluno manifestou o desejo de morar definitivamente com essa tia, porém, as condições financeiras da mesma não permitiam tal intento.

Os professores chamaram a atenção para o fato desse aluno ter sido tratado como deficiente intelectual durante muito tempo, por familiares e professores, tachado como “burro, incapaz de aprender”. Houve questionamentos e sugestões de atividades para a professora regente que lidava com ele no momento. Desse modo, o grupo considerou importante iniciar um trabalho que envolvesse a noção de linearidade, lateralidade, posição, direção, discriminação de sons, adequação da escrita às dimensões do papel, proporção das letras, dentre outras, o que exige um trabalho focado em atividades voltadas ao esquema corporal, orientação espacial, memória auditiva, percepções de ordem e visual, além da sucessão de tempo.

Nesse sentido, os docentes indicaram leituras com dramatizações, criação coletiva de histórias com gravuras, texto fatiado, quebra-cabeça com texto, atividades com recortes, desenhos e colagens, pinturas, leitura compartilhada, abordagem de gêneros literários diversos, confecção de murais, quebra-cabeça textual e brincadeiras diversas. Para tanto, foi elaborado um planejamento coletivo voltado à intervenção na aprendizagem desse aluno na sala de aula regular.

No dia 28 de setembro de 2012, a nona sessão teve início com o planejamento de intervenção para um aluno do 2º ano que se caracterizava como “agressivo”. Os objetivos cumpriam as mesmas definições do caso anterior. Assim, a sessão começou com os agradecimentos da professora regente da sala de aula desse caso. A mesma afirmou ter percebido mudanças positivas no desempenho do aluno a partir da efetivação das atividades planejadas na sessão de estudo, mostrando-se empolgada com os resultados. Em seguida, o grupo fez uma discussão dos textos “Agressividade e a atividade lúdica: uma visão psicanalítica da agressividade, do brinquedo e da brincadeira na escola” (MARTINS, 2010) e “Agressividade infantil: possíveis causas e consequências” (SANTOS, 2008), lidos anteriormente. Por fim, pontuou as principais causas de comportamentos violentos dos discentes, como frustração, violência doméstica, violência sexual, família desestruturada, acesso a jogos e desenhos infantis com manifestação de agressividade.

Os professores teceram críticas à pouca estrutura que dispõem para executarem um trabalho lúdico com os alunos e à ausência da família para dar suporte ao trabalho escolar. Pontos esses, que analisaram essenciais para se pensar mudanças para tal realidade. Paralelo às discussões, a professora Zircônia fez a leitura descrevendo a situação do aluno:

Cândido, oito anos, apresenta muita dificuldade para realizar as atividades pedagógicas da sala comum e seu mau comportamento atrapalha o andamento de toda a turma. Ele é agressivo com seus familiares e até mesmo com os professores que são carinhosos com ele. Durante esse ano letivo trocou de sala e de professor várias vezes e atualmente ganhou mais uma professora. Cândido tem dificuldade em se concentrar e permanecer concentrado em sua atividade até terminá-la. Se mostra muito atrasado em relação aos demais colegas. Não lê e pouco reconhece os números. A professora regente, a professora de AEE e a direção escolar, observaram que quando ele é contrariado, desencadeia um comportamento agressivo. Toma remédio controlado. Foi diagnosticado como deficiente intelectual (CRISTAL, SE).

Os professores associaram a leitura dos textos supracitados às características apresentadas pelo aluno e consideraram que a agressividade, sendo um dos comportamentos mais rejeitados na escola e na sociedade, faz com que tal aluno seja um solitário, uma criança sem amigos, ou seja, alguém incapaz de lidar com suas emoções, sentimentos, singularidades e que acaba refletindo nas pessoas fisicamente próximas a ele. Entre algumas ideias, sugeriu, primeiramente, às professoras regente e de AEE mais diálogo com o mesmo, evidenciando comportamentos positivos; e também, maior participação dos pais no processo. Sobre isso desencadeou-se uma nova discussão em virtude dos problemas familiares vividos pela criança, expressos por um pai alcoólatra que espanca a família e a vivência com entorpecentes da mãe viciada, espalhados pela casa.

Nesse contexto, os professores elencaram características consideradas necessárias ao professor inclusivo a fim de defini-lo como um “bom professor”, envolvendo aspectos afetivos e formativos, como por exemplo, ser atencioso, cuidadoso, paciente e também especialista nas deficiências⁸⁹. Em seguida, propuseram atividades que combatessem a agressividade do aluno e ao mesmo tempo o estimulassem à leitura e à escrita. Nessa perspectiva indicaram atividades que

⁸⁹ Aprofundaremos essa discussão ao apresentarmos a categoria advinda das sessões de estudos aqui descritas.

focassem além da competição, a cooperação, como pintura, colagens, dobraduras, dramatizações, cruzadinhas, quebra-cabeça, pescaria, jogos em grupos e, por fim, recomendaram elogiar o aluno sempre que tivesse uma atitude agradável com alguém. A professora regente ficou surpresa com essa última recomendação e admitiu que nunca o havia elogiado, pois já era comum ele não participar das atividades, mas que se esforçaria para pôr as ideias discutidas em prática.

No dia 19 de outubro de 2012, nos reunimos para a décima e última sessão de estudo. A exemplo dos dois encontros anteriores, tivemos como tema o planejamento de intervenções para dois alunos, 3° e 5° anos, caracterizados como alunos com extrema dificuldade para ler e escrever. Os objetivos cumpriram os mesmos encaminhamentos dos casos anteriores.

O grupo iniciou o encontro discutindo as estratégias de intervenção apresentadas na última sessão de estudo, indagando a professora sobre o que havia dado certo ou não. A mesma se mostrou satisfeita e afirmou que já tinha obtido resultados positivos, pois o aluno tinha demonstrado uma mudança de comportamento, estava interessado e participava de todas as atividades, não ficava mais isolado. Admitiu que seu próprio comportamento também havia mudado, mas estava apenas no início de um processo, muito ainda precisava ser feito.

Após essa discussão foi feita uma reflexão sobre os textos “... No meio do caminho tinha a escrita” (EMÍLIO, 2008) e “Déficit de atenção: 8 sinais aos quais os pais devem ficar atentos” (YARAK, 2011), relacionando-os às descrições dos alunos do 3° e 5° ano, assim descritos, respectivamente:

Na sala de aula comum no 3° ano, Jorge, nove anos, é extremamente desatento. Quando consegue realizar alguma atividade, não memoriza, esquecendo rapidamente o que fez. Mas possui uma linguagem compreensiva. Na sala de AEE o aluno é bastante participativo, é o primeiro a concluir as atividades, demonstrando maior interesse por aquelas ilustrativas e por jogos. É paciente e sociável, porém, demonstra não memorizar. Esquece tudo o que escreve rapidamente. Só não esquece os números. Adora matemática. (CRISTAL, SE).

Quando Maximino, doze anos, não toma remédio torna-se agressivo e tem dificuldade em concentrar-se nas atividades propostas, tanto na sala de aula comum como no AEE. Segundo sua mãe, ele nunca gostou de atividades que envolvessem leituras, mas sempre gostou de atividades que envolvem números. Na escola, agora no 5° ano, é notável, pois durante as atividades de matemática ele participa, demonstra possuir altas habilidades em cálculos e resolução de problemas, porém na leitura não tem o mínimo de interesse, esquece tudo, esta situação já se tornou um problema (CRISTAL, SE).

O grupo ficou interessado em discutir o que motiva os alunos demonstrarem, ao mesmo tempo, interesse na matemática e aversão ao português e destacou a dificuldade em trabalhar alunos com tais características. Salientou que a desatenção, a hiperatividade ou a impulsividade, quando isoladas podem resultar de problemas que a criança já tenha em sua vida, por isso a importância do diagnóstico precoce. Embora diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH –, as professoras desses alunos confessaram sentir insegurança para o trabalho com eles.

Os professores desenvolveram um processo de diálogo com os textos, relacionando-os às descrições em foco e mais uma vez assumiram a responsabilidade de pensar nas intervenções adequadas. Reconheceram que a intervenção na escola seria fundamental para o desenvolvimento dos alunos e, mais uma vez, remeteram-se à família como um elemento indispensável de ser considerado. Sobre esses alunos destacaram que suas famílias, em alguns momentos, os concebiam como “lesados”, “endiabrados” ou “apressados”, mediante as características predominantes do TDAH, se a desatenção, a hiperatividade ou a impulsividade.

Os docentes argumentaram que a partir dos estudos feitos era possível afirmar que alunos com TDAH precisavam de um ambiente silencioso e sem estímulos visuais com uma sala bem estruturada, com rotina previamente estabelecida. Aproveitaram esse momento da discussão para mais uma vez enfatizarem que as dificuldades eram muitas e se refletiam diretamente na prática como a falta de infraestrutura na escola em que atuavam, o que é possível perceber com a fala do professor Rubi: “Como apresentar para esses alunos uma sala bem estruturada ao menos em termos visuais, se nossa escola está sucateada?”

Apesar da declaração do professor, encontramos também posicionamentos contrários, mais centrados na questão pedagógica, como relatou a professora:

[...] não podemos pensar assim, caso contrário, não faremos nada para melhorar a vida estudantil dessas crianças. Elas precisam do máximo possível de um atendimento individualizado. Colocá-los na primeira fila, de frente para a professora, longe de estímulos visuais... isso certamente vai ajudar. Já vimos que elas precisam de uma rotina previsível... Então, vamos pensar no que é possível fazer. Não temos condições estruturais, mas podemos fazer algo? Vamos fazer, então (SAFIRA, SE).

O grupo concordou e iniciou o planejamento das atividades de intervenção, sugerindo investir na principal habilidade dos alunos, ou seja, aproveitar o gosto pela matemática e através disso, trabalhar leitura e escrita, pois concluiu que isso era possível – não precisaria apenas de textos para ensinar a ler e escrever. Acrescentou que alunos com o TDAH precisam de um espaço organizado, com rotina estruturada e recomendou que as aulas fossem diversificadas, com atividades desafiadoras, pois isso manteria a atenção não só dessas crianças por mais tempo, mas de toda a turma. Além disso, seria importante partir do concreto para o abstrato, sempre que possível com tarefas “curtas”, tais como jogo da memória, jogo dos 7 erros, quebra-cabeça ilustrado, texto fatiado ilustrado, adivinhações e mímicas.

Após a discussão, os professores organizaram o planejamento de intervenção coletivo. Lamentaram pela nossa última condução do grupo, mas decidiram que nas reuniões de planejamento – que aconteciam mensalmente – continuariam com os estudos, pois consideraram de muito proveito para pensar, discutir, questionar e mudar o aspecto teórico-prático docente.

Sobre isso, concordamos com Franco (2004) quando afirma que a pesquisa-ação colaborativa visa mais do que uma compreensão ou descrição do mundo, já que tem por pressuposto transformá-lo, indo além das noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade. A autora acrescenta que a pesquisa-ação nessa perspectiva não se faz apenas através das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem desse processo. Isso resulta no caráter formativo desse tipo de pesquisa, na qual o participante toma consciência das transformações que vão ocorrendo em si mesmo e no processo. Assim, “mediante a participação consciente os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos” (FRANCO, 2004, p. 486). Conjecturamos que isso aconteceu no grupo de participantes. Expclaremos melhor esse assunto na décima primeira sessão que abordou a autoavaliação do grupo, os limites e contribuições da pesquisa-ação desenvolvida. O que acontecerá na continuidade desta produção.

Nesse cenário, os quatro últimos encontros descritos resultaram na categoria **Docente inclusivo: o saber-fazer na cotidianidade** – com os temas: ensinar e aprender: ressignificando conceitos; o “bom” professor inclusivo: características, conhecimentos e competências; limites que refletem na prática – conforme veremos nessa decorrência.

6.1.1 Docente inclusivo: o saber-fazer na cotidianidade

Na interação docente com o aluno com deficiência, a busca do professor pela promoção de práticas inclusivas, envolve fundamentalmente o cotidiano da sala de aula e, é nesta que a reconfiguração do espaço revela conceitos que parecem inadequados não só no momento da avaliação escolar – conforme já discutido nessa produção – mas, na totalidade da execução do trabalho docente. Algumas orientações recebidas na formação docente, antes do advento da educação inclusiva, não contemplam mais a realidade da sala de aula, por isso, os estudos atualmente feitos nos cursos de formação inclusiva revelam discrepâncias quando o professor reflete sobre seu fazer, sobretudo, quando pensa sobre a falta de ajuste entre o programa a ser seguido e o que de fato possa atender às necessidades do aluno. É nessa perspectiva que no primeiro tema da atual categoria, **“Ensinar e aprender: ressignificando conceitos”**, os docentes apresentam uma reflexão que nos impulsiona pensar sobre os novos significados que esses processos adquiriram na conjuntura da educação inclusiva. Vejamos as falas:

Uma criança antes, que não soubesse ler nem escrever não chegava no 4° ano. Hoje, eu tenho um aluno que não sabe ler nem escrever e está no 4° ano. Então, ensinar e aprender... mudou. Aí dizem... que ele já tá aqui na escola desde 2010, mas ele não aprendeu a ler nem escrever, mas ele já aprendeu inúmeras outras coisas como quantidade, lateralidade, a conviver no grupo e a dividir as coisas, né? Compartilhar. Então, isso é um desenvolvimento pra ele. É aprendizagem (RUBI, SE).

São poucas as pessoas que sabem ensinar e que aprendem ao ensinar. Não existe uma fórmula, uma bula de remédio que você diz tome desse jeito que desse jeito vai dar certo. As formas de ensinar a cada dia se reinventam com mais metodologias, procedimentos, recursos... Na educação inclusiva não é mais aquela visão de que o ensinar e o aprender é metódico. Tem que ser a partir do que o aluno consegue. É outra forma de ver o ensinar e o aprender (CRISTAL, SE).

Eu não vou ensinar fora da realidade dele, porque vai ser um trabalho em vão. Não tem significado nenhum pra ele. Então, esse ensinar pra mim, só tem efeito quando aquele ensinamento vai servir de alguma forma para o educando. Se não vai servir eu não vou perder nem o meu tempo fazendo um trabalho pra agradar ninguém. O principal objetivo é a criança. É o que a criança quer aprender e tem possibilidade de aprender (AMETISTA, SE).

Mais uma vez o foco se volta para as possibilidades do aluno. É para isso que o ensinar deve se voltar. De que vale ensinar “as complexas fórmulas de potenciação, radiciação, para o meu aluno com um severo déficit intelectual? Melhor ensinar a relação número quantidade, que ele gosta e lhe servirá de algo” (ESMERALDA). Notamos, que embora os docentes demonstrem uma compreensão ampla do ensinar e do aprender que vai além do cognitivo, há uma ênfase na aprendizagem funcional, revestida de um viés prático, com utilidade visível para a vida do aluno. Notamos mais uma vez que a representação social de aluno com deficiência se manifesta, guiando discursos e práticas.

Destarte, além de estar aberto a inovações é preciso o professor estar disposto a criar e experimentar novas formas de ensinar e de aprender. O desafio da educação inclusiva mobiliza então o cotidiano docente, no qual a certeza do saber fazer desvanece ante o insólito. A dúvida sobre como fazer aciona elementos contraditórios e ambíguos que fazem do professor inclusivo o responsável primeiro por seu sucesso ou fracasso no fazer docente. Dessa forma, lançar mão de estratégias que foquem unicamente o que o docente “acha” que é o suficiente para o aluno com deficiência pode levar a uma limitação das possibilidades desse aluno, pois o olhar docente, por vezes torpe, pode não contemplar quais são realmente as necessidades e o potencial desse aluno. A este respeito, chamamos a atenção para o fato de que, com o argumento de saberes significativos para a vida do aluno, os professores cheguem a sonegar conhecimentos possíveis de serem aprendidos sob a ideia de que alguém com deficiência não pode entender determinados conteúdos. Carvalho (2007) elucida que a relação entre o ensinar e o aprender não pode ocorrer de forma simples, pois os processos de interação dos alunos entre e si e destes com os seus professores, com os objetos de conhecimento e da cultura, constituem elementos essenciais da vida na instituição que é a escola, uma vez que esta, mais do que um espaço físico, tem como uma de suas funções “desenvolver o indivíduo na integralidade do seu Ser” (p. 114).

Nesse entendimento, nas escolas inclusivas devem-se conceber os alunos como seres ativos, posto que o ensinar e o aprender são processos dinâmicos que exigem a ação de todos os envolvidos. Nessa perspectiva, a escola tem o propósito de desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, definidas pela responsabilidade e acolhimento a todos dela participantes, respeitando entre outros aspectos, as diferenças individuais e entendendo que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem (CARVALHO, 2007).

Notamos nas falas dos participantes, influenciados pelos novos discursos sobre educação inclusiva e aluno com deficiência, uma tentativa de implantação dessa escola quando afirmam que para ensinar precisam considerar a identidade sociocultural dos alunos e a valorização da capacidade de entendimento que cada um deles tem do mundo e de si mesmos, pois como nos lembra a professora Jade “esse aluno também tá inserido no mundo, ele também vive coisas”. Essa compreensão nos leva à explanação de Bordas e Zoboli (2009) quando afirmam que ensinar reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um “tecido colorido” de conhecimento, cujos fios expressam variadas possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente. “Sem estabelecer uma referência, sem buscar o consenso, mas investindo nas diferenças e na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos, experiências, o professor deve garantir a liberdade e a diversidade das opiniões dos alunos” (p. 83). Nesse sentido, para os autores, o papel do professor é propiciar oportunidades para o aluno aprender a partir do que sabe e chegar até onde é capaz de progredir, considerando sempre o pressuposto de que só se aprende quando se resolvem as dúvidas, superam-se as incertezas e satisfazem-se as necessidades e curiosidades pessoais.

No entanto, não podemos esquecer que – conforme já explanado em outros momentos deste trabalho – a implantação de fato dessa escola exige uma complexa rede de mudanças a partir da qual é necessário pensarmos nas práticas de ensino que não reconhecem nem valorizam a diferença na sala de aula, tampouco percebem a aprendizagem embasada no ritmo de cada um. São práticas que configuram o “velho” ensinar, ainda que presente em situações de sala de aula, o que representa sérios obstáculos à mudança almejada para a escola. Essas práticas consistem basicamente em:

[...] ensinar com ênfase nos conteúdos programáticos, de forma escatologicamente ideal da série; adotar o livro didático, ou programas instrucionais, como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino seriado; servir-se da folha mimeografada ou xerocada para que todos os alunos as preencham ao mesmo tempo, respondendo às mesmas perguntas, com as mesmas respostas; propor projetos de trabalho totalmente ou parcialmente desvinculados das experiências e do interesse dos alunos, que só servem para demonstrar a pseudoadesão do professor às inovações; organizar de modo fragmentado o emprego do tempo do dia letivo para apresentar o conteúdo estanque desta ou daquela disciplina e outros expedientes de rotina das salas de aula; considerar a prova final, em cada momento de cada série, como decisiva na avaliação do rendimento escolar do aluno (BORDAS e ZOBOLI, 2009, p. 85).

Conforme vemos na descrição dos autores, são práticas provenientes da cultura escolar que dificultam a promoção de espaços de desenvolvimento que tenham como foco de toda a ação educativa a valorização do aluno e de suas possibilidades.

Os participantes desse estudo, ao mesmo tempo em que evidenciam um novo significado para o ensinar, descartam o que, em sua perspectiva, consideram desnecessário para a aprendizagem do aluno com deficiência, antevendo as capacidades deste. O discurso docente embestado da representação social de aluno com deficiência – como aquele “diferente”, “anormal”, “lento”, mas com habilidades – serve ao propósito de reger seu comportamento, por isso o foco na capacidade do que o aluno pode desenvolver independente de suas limitações. Apesar desse discurso centrado no enaltecimento das possibilidades do discente, é comum percebermos também momentos em que o professor porta-se como se tivesse a capacidade de determinar o limite dessas possibilidades afirmando que “eu sei até onde ele pode ir. Não adianta ensinar um assunto mais complexo se ele não tem como aprender” (ÁGATA). Essa forma dúbia de encarar a prática nos parece refletir resquícios das escolas tradicionais em que o professor foi formado, cujo olhar é linear, impositivo e centrado no docente como autor. Desfazer-se disso, demanda tempo e novas construções. Pelo percurso até então demonstrado percebemos que o grupo de docentes participantes da pesquisa evidenciam uma consciência que em certo ponto extrapola esse sentido tradicional, entretanto, enquanto processo, não podemos negar também essas situações de avanços e retrocessos que são comuns em vivências como estas.

Seguindo esse sentido processual em que se encontram os professores, o segundo tema da categoria em análise aborda “**O “bom professor inclusivo: características, conhecimentos e competências”**”. Neste, os docentes enumeram atributos considerados necessários a um “bom professor inclusivo” para desenvolver práticas pedagógicas significativas em sala de aula a partir das novas demandas que lhes foram apresentadas com o advento da educação inclusiva. É consensual o reconhecimento de que a escola assumiu alguns compromissos educacionais que não faziam parte de sua tradição. Atualmente, com a universalização do ensino, ser docente requer novas implicações decorrentes, sobretudo, das políticas públicas educacionais e, nestas, da democratização do ensino. Esse quadro demandou o surgimento de um novo docente: o inclusivo, cujas características passaram a compor o discurso descritivo sobre esse profissional, conforme podemos ver nas enunciações a seguir:

Um bom professor inclusivo precisa ser compromissado, dedicado e carinhoso porque se num tiver nem a dedicação, nem o carinho, você não consegue trabalhar. E muita segurança também no que você tá trabalhando. E a segurança vai adquirir através de estudo. É preciso saber um pouco de cada deficiência (TURQUESA, SE).

Dedicação e carinho, pra ser um bom professor inclusivo tem que começar por aí. Porque vai pegar alunos com temperamento totalmente diferente, né? E isso é outro ponto: tem que estudar um pouco de tudo. De cada deficiência para adquirir conhecimento (SAFIRA, EI).

Tem que ter muita paciência. Porque o aluno tá tão envolvido de uma hora pra outra se levanta, corre, quer fazer outra coisa, rasga a atividade. Tem dias assim que eu penso que vou explodir. E às vezes, quando ele agride? Tem hora que dá vontade de bater. Dá vontade de largar tudo e ir embora. Então, todos os dias eu peço a Deus ter muita paciência. Porque além de professora eu sou também cuidadora. Na hora do intervalo, tenho que ficar olhando. Não é nem porque me pediram, mas é porque eu me sinto responsável, se acontecer alguma coisa a culpa vai ser minha. Além disso, é fundamental estudar, muito mesmo. Um pouco de cada coisa (AMETISTA, SE).

No meu ponto de vista a gente tem que ser um pouco de tudo, porque antes era ensinar a ler e escrever agora além de tudo isso você tem que ser cuidador, você tem que ser vigia e especialista. Estudar de tudo. Ter conhecimento. Isso é necessário para ser inclusivo. Então, o trabalho aumentou muito, a sobrecarga está imensa (ÁGATA, SE).

As verbalizações remetem a dois aspectos: primeiro, o afetivo, em que para ser um “bom professor inclusivo” tem que fundamentalmente ter características afetuosas como a dedicação, o cuidado e a paciência; segundo, o formativo, para o qual é preciso adquirir conhecimento, especialmente sobre as deficiências para assim lidar com maestria com o aluno. Trata-se da especialização, do domínio do conhecimento. A emersão desses aspectos nos remete a abordagem tratada por Sawaia (2004), ao lembrar-nos que o estudo das representações sociais, se orienta hoje à dimensão do imaginário e do afetivo, superando a dicotomia entre cognição e emoção. Com a perspectiva de que a representação social é intrinsecamente carregada de afeto, a análise dos seus mecanismos de formação amplia-se com a participação da memória afetiva-emocional no pensamento, permitindo entender a participação desses sentimentos no processo de produção de ideias

os afetos, induzidos pela reativação da memória emocional, colocam o sistema representacional num estado receptivo que lhe permita assimilar ou criar novos elementos que contribuam para sua expressão e transformação. Elementos novos vão se inscrevendo na memória emocional, num contexto do diálogo interacional, em que podem ocorrer mudanças e conservação (SAWAIA, p. 81).

Tal fato reflete o resultado antes discutido de que as representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência sofreram algumas reelaborações a partir da interação dos participantes com novos discursos e práticas em relação a esses fenômenos. É possível que a medida em que foram tendo acesso a novas informações sobre o aluno e suas possibilidades, nos cursos de formação continuada e em outros espaços, foi ocorrendo, conjuntamente, uma quebra de barreiras que permitiu o surgimento de relações de afetividade para com esse aluno, fato este que pode ter respingado na realidade vivida por esses professores, promovendo (re)construções nas representações sociais que até então possuíam.

Em meio a esse contexto evidenciam-se ainda os conceitos do ensinar e do aprender na perspectiva dos participantes. Segundo Leite e Tassoni (2000), a relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorre a partir de vínculos entre as pessoas e inicia-se no âmbito familiar. Nesse entendimento, a base desta relação vincular é afetiva, pois é através da comunicação emocional que o bebê mobiliza o adulto, garantindo assim os cuidados de que necessita. Para os autores esse vínculo afetivo inicialmente desenvolvido na família estende-se a outras relações, dentre elas, a do meio escolar. É, portanto, a partir da relação com o outro que, nos anos iniciais, a criança vai acessando o mundo simbólico e, assim, conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo. Nesse sentido, a figura do professor adquire importância singular no estabelecimento desse vínculo com o aluno e isto reflete na interação com o ensino e a aprendizagem. Ou, na ampliação disto, também na construção de representações, algo que se estende por diferentes situações e momentos da vida.

Para Luckesi (2005), cognição e afetividade são partes de um todo, no qual o cognitivo não se dá de forma satisfatória sem ter como pano de fundo a afetividade. Para que o estudante ou o educador aprendam, importa que a afetividade de ambos os disponibilize para o aprender. O autor completa que na prática educativa, o papel do docente é agir junto aos alunos dando suporte para que aprendam a integrar esses dois fatores. “sem essa abertura afetiva, dificilmente alguém

aprenderá efetivamente algo. Mais que isso, sem ela, não se fará nada com satisfatoriedade, nem no trabalho, nem na vida pessoal... em lugar nenhum” (LUCKESI, 2005, p. 02).

Trazendo essa discussão para os meandros da educação inclusiva é possível entendermos quando os professores localizam-se no campo da afetividade enquanto base para ensinar ao aluno com deficiência, posto que é preciso reorganizar e elaborar sentidos e significados para a nova prática que se desenha, pois se em outros momentos a preocupação dizia respeito somente a transmissão de conteúdo, com pouca ênfase nas questões relacionais, atualmente, no entender desses professores, faz-se necessário desenvolver estratégias de ensino centradas no sujeito que aprende, o que demanda inter-relações mais intensas, em especial, quando se volta ao aluno com deficiência. Tal realidade traz à tona a dimensão relacional que incita o confronto de concepções, valores, sentimentos arraigados sobre deficiências, deficientes e anormalidade.

A este respeito, Sugahara e Sousa (2010) lembram-nos que os professores compreendem a afetividade como uma condição para que o aluno aprenda, uma estratégia didática, uma atitude frente ao ensino, uma expectativa positiva de que o mesmo pode ser educado. É por essa via que os professores participantes de nossa pesquisa relacionam-se com o seu fazer adotando uma concepção fundada no afetivo, porém, insuficiente quando se referem ao como lidar no cotidiano com o aluno com deficiência, o que ocasiona o apelo ao que consideram necessário para o desenvolvimento profissional, ou seja, a aquisição de conhecimentos específicos.

Os docentes parecem ter ultrapassado o prolapado e recorrente discurso do “despreparo” para lidar com o aluno com deficiência no ensino regular. A palavra não chega nem mesmo a ser pronunciada, todavia revelam uma angústia que ultrapassa a limitação da formação para o fazer e solicitam uma que atenda a necessidade do conviver. Assim, não basta mais adquirir apenas conhecimentos sobre metodologias, recursos, atividades, etc, é preciso também conhecimentos técnicos sobre deficiências e síndromes; uma formação voltada não só para o pedagógico, mas, também para o específico, pois consideram que é necessário conhecer as especificidades das deficiências para saber lidar com elas e proporcionar, de fato, a inclusão. Tal posicionamento nos faz pensar na histórica distinção entre escola especial e escola regular.

Mazzotta (2005) ressalta essa distinção quando explica que assumir a função que sempre foi da escola especial revela-se um desafio para o professor do ensino regular, posto que aqueles que buscavam atuar na escola especial tinham a garantia de uma formação especializada, direcionada a um fim proposto com um público alvo definido. Carvalho (2007) completa essa

ideia ao exprimir que a educação especial originou-se e organizou-se para oferecer um atendimento educacional para os alunos como um sistema análogo à educação regular e isso contribuiu para que no imaginário coletivo aquela educação fosse vista como fundamentada no modelo clínico, especializado. Nesse sentido, os docentes reivindicam essa formação como necessária para atuar no cotidiano com o aluno com deficiência, atribuindo a ela a condição de entender e de saber lidar com as particularidades que esse aluno demanda. A origem desse crédito está na própria formação da educação especial.

Duek (2006) ao pesquisar sobre como os professores do ensino regular vivenciam e percebem a educação inclusiva, conclui, a partir de seus resultados, que os professores têm uma descrença em suas próprias possibilidades por julgarem que não possuem os conhecimentos necessários para enfrentar os desafios impostos pela inclusão, uma vez que estes desafios demandam, muitas vezes, um conhecimento especializado, algo que não possuem.

Podemos dizer que a educação especial tradicionalmente configurou-se como um sistema de ensino segregado, paralelo ao regular, voltado unicamente para o atendimento especializado das pessoas com deficiência, distúrbios graves de aprendizagem, altas habilidades ou superdotação. Nesse sentido, foi caracterizando-se como um serviço particularizado por agrupar profissionais, técnicas, recursos e metodologias centrados em cada uma dessas condições. Eram esses especialistas quem se responsabilizavam pelos processos de ensino e de aprendizagem dos referidos alunos, ainda que os mesmos estivessem inseridos em turmas da escola regular. Desse modo, por muito tempo firmou-se a ideia de que havia dois processos de ensino e de aprendizagem: um voltado para os sujeitos “normais” e “saudáveis” e outro para aqueles que apresentassem algum tipo de deficiência, os “anormais”, denominados “alunos especiais”. Essa visão dicotômica reforça o mito ainda muito impregnado no cotidiano da sala de aula de que existem dois tipos de alunos: os “normais” e os “especiais”; e, conseqüentemente, duas categorias de professores: os “regulares” e os “especializados” (GLAT e BLANCO, 2007).

Certamente os participantes de nosso estudo revelam essa visão dicotômica e quando se remetem a categoria professores, notadamente, deixam claro que eles próprios buscam ser “professores regulares especialistas”. Não reivindicam um professor especialista, pois isso a escola já possui – o professor de atendimento educacional especializado (AEE) –, enfatizam a necessidade de, em suas formações, adquirirem saberes que os tornem competentes em relação às diferentes deficiências. É a aquisição desses conhecimentos que contribui para torná-los “bons

professores inclusivos”. Tal fato nos permite inferir que esse comportamento seja resultado não só da busca por uma convivência harmoniosa com o alguém da “diferença”, mas também da já comum falta de interação existente entre o professor regular e o professor de AEE. Por não ter o apoio deste último, concretizado na efetiva ausência de diálogo e troca de informação, o docente do ensino regular considera fundamental ser especializado, como podemos conferir nas falas abaixo:

Não tem relacionamento. O professor de AEE fica lá na salinha dele. Eu, antes desse curso nunca nem tinha trocado uma palavra com a daqui. Agora que nós estamos conversando. Mas, antes, eu trabalhava com o aluno de manhã e ela no contraturno. Nunca nem tínhamos conversado sobre o avanço, as dificuldades deles, nada. Nunca. Por isso é essencial eu ter uma especialização maior sobre as deficiências. Agora fica até melhor para nós duas trocarmos ideias (PÉROLA, SE).

Se eu disser para você que não sabia nem onde era a sala de AEE (risos)? Nos conhecemos aqui no curso e agora conversamos bastante principalmente sobre as intervenções. A troca tem sido muito boa. Mas, antes... já tem três anos que a professora de AEE tá aqui, nunca tinha conversado com ela sobre os alunos com deficiência, que são meus e dela, né? Então, quanto mais eu souber sobre as deficiências, melhor pra nós duas, né? (JADE, SE)

Difícil. Assim... a gente acha que cada qual tem que fazer o seu trabalho e pronto. Ela no canto dela e eu no meu. Nunca trocamos uma ideia. Agora eu vi o quanto nós duas perdemos. As sessões de estudo do curso serviram para nos aproximar, ela com o AEE e eu na sala... tem sido muito bom pensar juntas as estratégias de intervenção, embora eu conheça pouco sobre as síndromes... as deficiências em geral, né? (ESMERALDA, SE).

As verbalizações demonstram uma clara separação entre o trabalho do professor do ensino regular e o de AEE. Predomina o entendimento de que cada professor, no exercício de sua função, é responsável pelo aluno, mas reservado ao seu espaço. Somente após o processo de pesquisa-ação, realizado na escola na qual estão inseridos, iniciaram uma troca de informações sobre os alunos com deficiência. Os ganhos oriundos a partir dessa interação são visíveis nas alocações. Realidade essa também abordada por Bueno (1999), quando afirma que para atender ao contexto da escola inclusiva o trabalho do professor do ensino regular e do especialista devem articular-se para que o aluno com deficiência seja recebido e atendido adequadamente na escola comum.

Nessa direção, para uma efetiva inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é preciso contar com professores preparados para o trabalho docente que busquem combater a exclusão escolar e a qualificação do rendimento dos alunos, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a realização de um trabalho satisfatório. Assim, no contexto da educação inclusiva, não é possível incluir os alunos com deficiência no ensino regular sem um apoio especializado que ofereça aos professores orientações e assistência favoráveis a sua prática pedagógica. Sob essa ótica, o autor acrescenta:

Se a perspectiva da inclusão dessas crianças implica, portanto, na preparação do professor da classe regular, ainda por muito tempo permanecerá a necessidade do concurso conjunto de professores especializados. Mesmo, e se, os sistemas de ensino tiverem atingido níveis elevados de qualidade e de preparação de professores do ensino regular para absorção de crianças com necessidades educativas especiais haverá, necessidades de educadores especiais, que deverão se responsabilizar pela formação dos primeiros (BUENO, 1999, p. 18-19).

Seguindo esse norte, observamos que o imbricamento entre os professores da educação regular e da especial faz-se necessário e contínuo. Antunes e Glat (2011) afirmam que essa parceria é condição fundamental para garantir uma educação de qualidade não só para o aluno com deficiência, mas para todos os demais. São os profissionais da educação especial que devem dar o suporte, trabalhar em regime de colaboração com o professor regente da turma, traçando caminhos para o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, as autoras enfatizam que é equivocado pensarmos numa dicotomia entre educação especial e educação inclusiva, pois esta última não pode prescindir da educação especial, seja por razões pragmáticas ou conceituais e justificam o argumento dizendo que, em primeiro lugar, é inexequível, num curto espaço de tempo, reestruturar-se o sistema atual de formação de educadores para que todos os professores sejam capacitados adequadamente a trabalhar com alunos com deficiência; em segundo, a educação especial possui um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias, recursos prontos para auxiliar a promoção da aprendizagem desses alunos e isso não pode ser ignorado.

Desse modo, podemos dizer que o processo de inclusão precisa ser acompanhado, dentre outros, de suportes pedagógicos adequados para o aluno e o professor, além da necessária parceria da educação especial, pois sem isso dificilmente alcançaremos a almejada inclusão escolar. “Ademais, se a formação de professores não for repensada e adequada aos contextos educacionais que vem se delineando na atualidade continuaremos enfrentando grandes dificuldades para construir efetivamente uma escola democrática e inclusiva” (ANTUNES e GLAT, 2011, p. 14).

A realidade então apresentada nos faz retomar o posicionamento dos professores participantes deste estudo acerca do “bom professor inclusivo”. Conjeturamos que o anseio docente por uma especialização reflete, além das já mencionadas hipóteses – tentativa de uma convivência harmoniosa com o alguém da “diferença” e um diálogo mais promissor com o professor do AEE –, a falha em sua formação inicial e o descompasso entre o que é objeto de estudo na sua formação continuada e o que de fato vivencia na sala de aula. A este respeito, Antunes e Glat (2011) afirmam que apesar da Política Nacional de Educação privilegiar a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, algumas propostas curriculares dos cursos de formação superior – inclusive de Pedagogia (formação dos participantes desse estudo) – apresentam disciplinas que versam sobre educação e inclusão de alunos com deficiência de forma precária e/ou fragmentada. Os licenciandos as estudam em determinados períodos sem que haja uma correlação com as demais disciplinas do curso.

Em vista disso, podemos entender que em um sistema de ensino que se diz inclusivo, não é tolerável que na formação dos professores, as temáticas referentes ao aluno com deficiência sejam negligenciadas, trabalhadas fora de contexto, desvincilhadas de outras disciplinas, pois somente com a comunhão desses elementos é possível que os profissionais adquiram ainda nos momentos iniciais de sua formação conhecimentos que favoreçam uma melhor compreensão desse sistema, algo que pode se estender e dar consistência aos momentos de formação continuada a que se voltarem esses profissionais.

Diante do exposto, torna-se notório que os professores participantes de nossa pesquisa, permeados pelas representações sociais que compartilham de educação inclusiva e de aluno com deficiência, sintetizam suas buscas e anseios sob a constituição do “bom professor inclusivo”, configurando-se neste alguns aspectos que o particularizam: primeiro, de ordem afetiva, quando solicitam uma formação não apenas para lidarem, mas para conviverem com o aluno “diferente”;

depois, de caráter profissional, ao aspirarem por uma relação mais próxima e equitativa com o professor de AEE, além de uma especialização que lhes permita conhecimentos singulares correspondentes com as deficiências com as quais lidam.

Chegar às compreensões que ora se revelam permite-nos uma reflexão sobre o contexto representacional que tem se constituído neste trabalho. Nesse contexto, tendo como aporte a investigação realizada em momentos anteriores, observamos um processo de algumas reelaborações nas representações sociais desses professores quando passaram de uma perspectiva mais tradicional, arraigada nos preceitos da integração escolar, para uma propensão mais direcionada ao sentido inclusivo e, neste meio, à busca por saberes e domínios que lhes permitissem atuar com mais segurança com o aluno com deficiência. Se esse fato já revela uma descoberta significativa e bastante esclarecedora em relação aos nossos objetivos acadêmicos, aponta-nos ainda para algo maior, quando nos propicia notar que, apesar de guiados por uma representação com novos elementos, esses profissionais permanecem percebendo-se inconclusos em relação ao fenômeno com o qual lidam e se voltam a uma busca contínua por conhecimentos que os aperfeiçoem e lhes deem segurança.

Assim, mediante esses novos elementos representacionais identificamos um apelo ao conhecimento científico como impulsionador. É como se este, em sua propagação, pudesse dar respostas às inquietações e questionamentos que a prática faz eclodir, o que reforça e amplia o processo de reordenação porque passam as representações sociais compartilhadas por esses participantes. Essa constatação nos remete ao pensamento de que “o saber deve ser visto como uma forma dinâmica e continuamente emergente, capaz de mostrar tantas racionalidades quantas se fizerem necessárias na variedade de situações características da experiência humana” (ARRUDA, 2011, p. 347).

Dando continuidade na análise da categoria contemplada no presente capítulo, um terceiro tema que se destaca centra-se na ideia dos “**Limites que refletem na prática**”. Na abordagem deste tema, os docentes explanam sobre as barreiras por eles encontradas para trabalhar/conviver com o aluno com deficiência, bem como sobre as principais dificuldades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas; além disso, problematizam aspectos de natureza política, social, econômica, cultural e pedagógica que influenciam nesses limites. Na condução das atividades diárias, essa abordagem aponta a necessidade de burlar as barreiras que se impõem para que o cotidiano com o aluno com deficiência seja profícuo. Para tanto, faz-se preciso lançar

mão de estratégias que não estão definidas em nenhum manual, livro ou apostila, mas que se instituem a partir das ações e atividades que se fazem presentes na relação de ensino estabelecida com esse aluno. Nesse sentido, assim se expressam os participantes:

A gente vai descobrindo à medida que vai vivendo as situações, que vai tendo experiência. Eu descobri que ela gostava de adesivo. Eu levava pra aula e ela passava o tempo todinho assim com o adesivo (fazendo gestos juntando e separando polegar e indicador). E assim ela ia fazendo as atividades. Quando ela não queria fazer eu tomava o adesivo, ela fazia mungangos pedindo eu dava e cobrava a atividade, então ela fazia. Mas até eu descobrir que ela gostava do adesivo... foi uma luta! Antes ela só repetia o que eu falava se eu dissesse “oi amor, to indo”. Ela dizia “oi amor, to indo”. Agora, se eu disser “oi amor tudo bem”? Ela diz “oi, ta bom”. Vi que ela adora jogos, então comecei por aí também. Hoje, tá bem tranquilo (ÔNIX, SE).

No início eu fiquei perdida porque ele não falava, só agora que eu descobri que ele gosta de pintura. Então uma atividade de matemática eu digo você pinta só um quadrinho, ele vai lá e pinta o quadro. E assim eu faço em tudo. Toda disciplina eu tenho que direcionar para a pintura de alguma forma. Faço trabalho em grupo... Boto ele com alguém... vejo como os outros professores fazem. Antes de descobrir, sofri e ele também sofreu muito. Todo dia é uma surpresa, tem que ir descobrindo aos poucos (ESMERALDA, SE).

Não tem cursinho, não tem faculdade, nada, nada que ensine certas coisas. Descobri que quando... ele parece que tá em surto, fica agressivo, fazendo barulho, gritando muito alto eu chego por traz e enlaço meus braços nele. Fico abraçada. Bem forte. Ele vai indo se acalma e volta a sentar. Ainda bem que é rápido e a aula continua (risos). É no dia a dia mesmo que a gente vai descobrindo como fazer... perguntando pra os colegas... (PÉROLA, SE).

Torna-se desnecessário retomarmos o discurso de que há regras na sala de aula que devem ser aplicadas para que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam. Quando estendido à educação inclusiva, esse discurso, no entanto, ganha outro enfoque, uma vez que, conforme relatam os professores, torna-se difícil desenvolver esses processos contando com “uma criança andando sem parar, mexendo com os colegas, gritando ou mesmo não participando das atividades, incomoda não só os demais alunos, mas principalmente a mim” (RUBI, SE). Diante disso, a busca volta-se para a harmonia na sala de aula, o que leva o professor a criar estratégias que possam acalmar essa criança e garantir seu envolvimento nas proposições pedagógicas. Algo que reflete uma visão concebida historicamente como um desempenho inerente à docência.

Em seu dia a dia o professor vai enfrentando situações que lhes possibilitam a criação de saberes e que lhes forneçam as ferramentas para desenvolver o seu trabalho no ensino regular e, em meio a isto, também com alunos com deficiência. Este fato lembra-nos Tardif (2010) quando considera que ser professor não é apenas aplicar conhecimentos produzidos por outros, pois no exercício de sua profissão ele elabora seus próprios saberes, apropriando-se e significando a sua experiência. Para o autor, os saberes experienciais ou práticos são construídos pelos docentes durante o exercício de suas funções e da prática da profissão, originados na própria experiência e por ela validados. Tais saberes fornecem aos professores certezas relativas ao seu contexto de trabalho na escola e, assim, “[...] formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam e orientam sua prática cotidiana”(p. 49).

De igual modo, Pimenta (2002) elucida que os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano, numa constante reflexão sobre sua prática, mediatizada pelos colegas de trabalho e os estudos. Para esta autora noções de como ser docente, do que é ser um bom ou um mau professor, da desvalorização social dos professores, dos bons conteúdos, das boas turmas, das mudanças que ocorreram ao longo da história a respeito do professor e seus saberes, vem desta experiência com a discência. Algo reforçado pelos conhecimentos advindos de suas vivências enquanto alunos e, nós acrescentaríamos, pelas suas representações sociais sobre os fenômenos com os quais lidam. Sobre isso Sousa Bôas e Novaes (2011) nos lembram que o conhecimento que adquirem e produzem durante a formação docente, “permitem o desvelamento das representações sociais dos professores sobre sua relação com o trabalho educativo e, portanto, a identificação dos processos de articulação que estão sendo construídos e que se constituirão em orientações de ação no cotidiano escolar” (p. 633).

No campo da educação inclusiva, Dal-forno e Oliveira (2005) abordam os saberes da prática, numa relação com aqueles pessoais e os provenientes da própria experiência docente, tendo sua gênese na família, na educação, no ambiente de vida, na prática do ofício na escola e na sala de aula, bem como na interação com os pares. Nessa perspectiva, a construção de estratégias para lidar com o aluno com deficiência pode ocorrer das mais variadas formas, considerando: a experiência de trabalho com tais alunos; o tempo, importante fator na evolução da forma de ensinar; e a relação estabelecida com os demais professores.

Uma importante questão a ser observada na fala dos professores é: se por um lado defendem a necessidade de uma formação que os especialize, por outro, eles assumem a

relevância de suas experiências práticas para o lidar com os alunos com deficiência, confirmando atitudes particularmente administradas para superar as dificuldades e transcorrer com o seu trabalho. Nesse contexto, ao mesmo passo em que solicitam mais conhecimentos teóricos sobre a educação inclusiva, alegam que suas práticas e experiências diárias constituem um ou “o arcabouço” expressivo e indispensável para atuarem nessa educação.

Ainda nessa realidade, destaca-se nas falas a preocupação com as possibilidades do aluno com deficiência e com os ensinamentos a serem oferecidos a este tendo por base suas capacidades; por outro lado, para desenvolver as aulas conforme previsto no planejamento, faz-se preciso encontrar estratégias que acalmem o aluno com o intuito de tornar tolerável sua presença sem respingar negativamente na condução da aula. Essa situação nos permite inferir que além do atendimento às possibilidades do aluno com deficiência, o interesse do professor retrata-se na necessidade de ocupar esse aluno, a tal ponto que a aula para “a turma” possa transcorrer conforme o esperado. Eis, portanto, um dos grandes limites pedagógicos com o qual se depara o docente em sua “prática inclusiva”.

Outro limite que acomete essa prática diz respeito à falta de estrutura da escola, o que condiz com a ausência de políticas públicas que atendam suficientemente essa particularidade no âmbito da educação inclusiva. Algumas falas ratificam essa condição:

Falta estrutura na escola desde o preparo do diretor ao vigia, todos os que teriam que ser envolvidos nisso, porque todos estarão em contato com esse aluno, todos da escola. Falta ainda psicólogo, terapeuta na rede. É algo pra longo prazo a gente ter uma escola que realmente seja inclusiva e atenda essas crianças adequadamente. No momento ainda é uma educação de faz de conta. Mas, nós que somos professores, de acordo com nossas possibilidades a gente faz. Só que tem coisa que vai além disso. Por exemplo eu, tenho uma sala com 39 alunos e mais dois com deficiência. Cadê a estrutura que me atenda? (JADE, SE).

A escola tem que ter a parte lúdica, só que na prática em si, não tem como incentivar o nosso aluno, principalmente aqui na nossa escola que nem educação física a gente pode fazer porque não tem espaço. Os alunos ficam privados de uma coisa que eles gostam, porque não tem estrutura. O acesso físico é ruim, falta material de toda ordem... Às vezes, lá na sala, até com a borracha, eles inventam uma brincadeira, com uma caneta e uma régua ficam fazendo aviãozinho. Falta demais. Não temos estrutura para sermos inclusivos de verdade. Não é só nessa escola... É geral. (RUBI, SE).

Pressupor que bastará um professor de braços abertos, comprometido e com conhecimentos especializados para termos alunos com deficiência atendidos com qualidade nas escolas regulares é ter uma visão simplista do que é educação inclusiva. É preciso, sobretudo, compreendê-la como um processo amplo de reforma do sistema escolar. A estrutura precária denunciada pelos participantes revela o necessário desdobramento da responsabilidade na formação de uma escola inclusiva que teima em cair e firmar-se sobre os ombros dos professores. O estabelecimento dessa estrutura requer muito investimento e comprometimento, principalmente (não unicamente), dos órgãos governamentais.

Segundo Carvalho (2007) as mudanças no pensar, sentir e fazer a educação inclusiva não acontecem rapidamente, nem tampouco dependem da vontade de alguns. Para a autora, é preciso enfrentar a fragmentação existente no interior do próprio sistema estadual ou municipal de educação, geradora de planejamentos setoriais para os diferentes níveis e modalidades de ensino, uma vez que tais planejamentos não costumam ser articulados tanto quanto o desejável para serem consolidados como políticas de educação. É a isto, portanto, que devemos estar atentos no que tange à estrutura, ao aspecto econômico, destinados a acatar a educação inclusiva, conforme alertam os professores.

De acordo com Gomes e Barbosa (2006), a carência de materiais básicos e de recursos tecnológicos avançados como computadores e a ausência de equipes de apoio, representam uma pequena amostra das barreiras a serem superadas na escola pública brasileira para que o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência torne-se uma realidade. Podemos dizer, a partir disso, que a ausência de uma estrutura física adequada e do apoio de profissionais qualificados trata-se de uma limitação concreta na implantação do projeto inclusivo, amplamente reconhecida, porém negligenciada.

Diante dessas constantes referências às dificuldades de efetivação do mencionado projeto, torna-se importante considerarmos não só os entraves político e pedagógico, mas também as vivências e interações surgidas no cotidiano das relações estabelecidas entre os participantes da comunidade escolar. Nestas, destacamos a relação dos professores com a família dos alunos com deficiência, sobre a qual esse profissionais remetem-se:

A estrutura familiar é fundamental. Fui na casa do meu aluno outro dia. Gente, é lastimável a situação deles. Fiquei com vergonha de cobrar algo daquela mãe. A mãe é separada do pai. Ela trabalha o dia todo na cozinha dos outros e a noite vai vender churrasco na rua pra botar comida na mesa. Enquanto isso, as crianças ficam sozinhas na casa. O meu aluno deficiente fica a cargo dos irmãos. Todos são crianças. Canso de chamar para vim na escola. Vem como? Nem liga se ele melhorou, avançou... Acho até que nem acredita nisso. É só nós mesmo. Dos 40 alunos que tenho se tiver a parceria de cinco famílias tenho muita. Às vezes, é frustrante (ÁGATA, SE).

Eu tenho um aluno com deficiência intelectual que é muito agressivo. A mãe dele sai seis horas da manhã e só chega dez da noite, deixa ele com os outros irmãos, né? Nem fica em casa. Disse pra mim que tinha passado um dia todim no cemitério. Fazendo o que? Eu estou preocupadíssima porque ele tá comendo cola. Coloca cola na mão, cheira, faz bola, bota na boca e masca como se fosse chiclete. Ontem ele pegou papel sujo no lixo, cuspiu e saiu esfregando na cara dos colegas. Eu liguei pra mãe dele ontem, ela disse que não sabia mais o que fazer porque de tudo ela já tinha feito, até para o conselho tutelar ele já foi (TURQUESA, SE).

Outro dia minha aluna autista tava com um inchaço na gengiva, por conta de um dente que já está só o buraco e dentro criou uma bolha. Tem horas que sai sangue. Ontem, ela me mostrou um arranhão feio na perna, fruto de uma queda. É assim... largada. Quer saber se tá se desenvolvendo? Vem nada. Acho que... eles não acreditam que os filhos podem se desenvolver. Nas reuniões, poucas famílias, pouquíssimas. Tem que ter lanche senão não vem (ZIRCÔNIA, EI).

Impressionam os relatos carregados de emoção de professores que absortos em uma realidade social comum na periferia de qualquer cidade brasileira, sentem-se solitários quando o assunto é o necessário auxílio familiar à escola. Não importa se o aluno tem deficiência ou não, os males sociais batem à porta de qualquer família, não perguntam se a criança é “anormal”, “diferente” ou “normal”, “comum”. Esse cenário leva os professores às raias do desalento: “Se ele fosse só deficiente... mas tem isso né? Não basta ser deficiente ainda tinha que ter os pais envolvidos com drogas? Largam aqui e nem procuram saber de nada. Difícil demais. A criança sofre e a gente sofre junto” (ÁGATA).

Lidar com a diferença, conforme o discutido até o presente, não é uma tarefa fácil, ainda mais se isso vem acompanhado de outras interveniências. Na visão dos professores, algumas famílias revelam-se como desconhecedoras das capacidades daquele indivíduo que é parte dela e o colocam na escola por uma exigência social, não por acreditarem no seu potencial de aprendizagem. A escola passa a ser um lugar no qual a criança apenas ocupará seu tempo e não atrapalhará a rotina familiar. Há um lamento docente motivado pela ausência de qualquer suporte

de colaboração, incluindo-se aí da família. Os professores sentem-se responsáveis solitários pela educação desses alunos e culpam a família por “abandoná-los”. É o aspecto cultural que prevalece pautado na construção histórica que referenda a deficiência como diferença.

Rebouças, Lopes e Oliveira (2008) em um relato de experiência⁹⁰ evidenciam que a família, constitui-se como primeiro espaço de inclusão. Nesse cenário, hábitos e valores desenvolvidos através da afetividade no seio familiar podem alicerçar a construção de uma relação profícua com a escola. Consideramos que o contrário também pode prevalecer e, nesse caso, a criança é desamparada pela própria família que não cria expectativas em relação ao desenvolvimento de suas possibilidades ou das condições a que se propõe a escola para com essa criança, muito menos referenda suas capacidades propagandeadas pelos preceitos inclusivos.

Sobre essa relação das crianças com seus membros parentais é possível buscarmos contribuições em Dessen e Polonia (2007) quando afirmam que os laços afetivos originados dentro da família, podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões positivos de interação que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa. Entretanto, esses mesmos laços afetivos, se desenvolvidos de maneira negativa – como o estresse e a insatisfação familiar –, podem dificultar o desenvolvimento da criança, provocando problemas de ajustamento social e respingando em seu comportamento na escola. Desse modo, a família exerce significativa influência na construção dos vínculos e também constroem modelos de relações que são transferidos para outros contextos e momentos de interação social, como, “[...] por exemplo, pais punitivos e coercitivos podem provocar em seus filhos comportamentos de insegurança, dificuldades de estabelecer e manter vínculos com outras crianças, além de problemas de risco social na escola e na vida adulta” (p. 24). É disso que tratam os docentes em suas falas.

Ainda sobre esse assunto, Chacon (2008) elucida que família e escola são dois microsistemas que integram uma complexa rede interdependente e interativa de um todo social maior, que tem os papéis intimamente relacionados. Dessa forma as relações entre ambas, devem ser incessantemente (re)construídas, uma vez que comungam do desenvolvimento socioeconômico e cultural do meio ao qual estão inseridos.

⁹⁰ Trabalho intitulado por “Família, escola e sociedade – caminhos de inclusão: a experiência de uma pessoa com deficiência”, apresentado no 3º Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, Natal/RN, 2008.

Assim sendo, aproximar família e escola torna-se fundamental, pois ambas constituem os principais espaços de desenvolvimento humano da atualidade, mas não sem antes reconhecer suas particularidades e similaridades, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem do aluno com deficiência. Não se trata apenas de apontar as falhas e esperar que a família e a escola superem a ausência de interação e parceria. O abismo que as separa não pode ser encarado apenas como uma questão de vontade pessoal de pais, professores e alunos, posto que envolve aspectos cultural, econômico, social e pedagógico. Existem, portanto, muitas fragilidades nesse processo que decorrem da difícil mudança de concepção sobre o trato com o referido aluno tanto por parte da família quanto da escola e dos equívocos disseminados ao longo da história sobre suas capacidades e limites, além das próprias condições de trabalho nas instituições de ensino e do sistema público de modo geral.

Esse cenário relaciona-se com todas as abordagens realizadas ao longo deste capítulo, uma vez que a postura familiar apresenta reflexos contundentes sobre os resultados adquiridos pela escola junto aos alunos com deficiência, incluindo-se aí as características do ensino e da aprendizagem que o envolvem, as competências afetivas e profissionais requeridas do professor a ele voltado – o “bom professor inclusivo” – e os limites que refletem na prática, cujas bases ampliam-se entre estratégias, saberes e estrutura física. Concluimos assim a análise das categorias anunciadas nos últimos capítulos. Propomos, a seguir, apresentar uma síntese das contribuições e limites da proposta de formação continuada inclusiva que desenvolvemos na escola em que atuamos ao longo desta investigação.

6.2 A PESQUISA-AÇÃO DESENVOLVIDA: ALCANCES E LIMITES

Ao discutirmos a formação continuada docente precisamos levar em consideração seu caráter complexo, multifacetado e a natureza da própria docência. Esta é uma prática social institucionalizada, gestada com o propósito de preparar as novas gerações para o acesso aos conhecimentos produzidos na/pela sociedade a que pertencem. Nessa direção, o ato de ensinar envolve valores, sentimentos, representações sociais, crenças e expectativas do professor sobre seu trabalho e sobre os alunos com quem convive. Logo, abordar o assunto formação continuada docente pressupõe reconhecer que o professor é alguém de um determinado tempo e lugar, fruto de relações vividas com sua “identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e

respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional” (GATTI, 1996, p. 88).

Nóvoa (1992) acrescenta sobre esse assunto quando sinaliza que para a efetivação da formação de professores é indispensável que esta tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo. Através da interação entre as duas dimensões pessoal e profissional do docente é possível promover os seus saberes, sendo isto um componente de mudança. Para tanto, é preciso estudo e abertura para os desafios e persistência na busca do conhecimento, sendo a profissão docente um renovar constante. Ainda sobre esse assunto concordamos com Ambrosetti e Ribeiro (2005) quando afirmam que

[...] entender o caráter ao mesmo tempo individual e social da prática docente evidencia a importância de considerar o professor em sua totalidade, isto é, reconhecer que a competência docente envolve também as condições existenciais, as relações sociais e familiares, as características pessoais, a elaboração da afetividade. Aponta também para a necessidade de compreender e valorizar o contexto onde os professores exercem o magistério, no qual os fins e motivos de sua atividade profissional ganham sentido e onde aprendem as atitudes e formas de agir na profissão (p. 41).

Partindo desse entendimento faz-se necessário reconhecer, portanto, que em uma proposta de formação continuada docente é preciso considerar não apenas os interesses do professor enquanto indivíduo, mas também os contextos político, econômico, social, pedagógico e cultural em que o mesmo está imerso.

Segundo Candau (1996), ainda na década de 1990 surgiu, após uma série de discussões, reflexões e pesquisas, com a constatação de que a maioria dos projetos brasileiros voltados para a formação continuada amparavam-se em uma perspectiva clássica na qual predominava apenas uma atualização da formação que os professores tinham. A denominada reciclagem. Nesse modelo formativo a universidade produzia o conhecimento e os demais professores o aplicavam – conforme explanado no capítulo 3.

Ainda nessa década, outros modelos de formação continuada foram surgindo e ainda que embasados em perspectivas distintas, de um modo geral, são representados por três teses: o lócus

da formação é a própria escola onde os docentes atuam e não a universidade; todo processo de formação deve considerar prioritariamente o reconhecimento e a valorização do saber docente; faz-se preciso considerar as diferentes etapas de desenvolvimento profissional, sabendo que os problemas, necessidades e desafios de um professor iniciante são distintos daqueles de um professor prestes a se aposentar. Essas teses constituem bases essenciais de um bom modelo formativo, algo ignorado quando este se pauta por situações homogêneas e padronizadas de formação (CANDAU, 1996).

Mendes Sobrinho (2007, p. 08) explica que a formação “clássica”, reforça antigas práticas através de cursos estanques e aligeirados. Referindo-se a esses outros modelos formativos, o autor afirma que a formação continuada vem ocorrendo através do que chama formação “contemporânea”. Esta contribui para o melhoramento profissional dos envolvidos, considerando importante o trabalho coletivo, bem como as necessidades e experiências dos mesmos enquanto sujeitos ativos da própria formação.

Diante desse novo pensamento sobre formação continuada, foram surgindo maiores aberturas nas escolas destinadas a proporcionar espaços de reflexão e discussão pelo grupo de professores sobre suas próprias necessidades, angústias e interesses. Nesse cenário foi se desenhando uma nova concepção formativa que foi se expandindo, promovendo debates que alcançaram uma situação inversa à formação clássica, ou seja, as possibilidades formativas ganham como berço a escola e é nela que as instituições de ensino superior encontram espaço para discutir formação continuada, centrada nas urgências que a escola vivencia. Um espaço extremamente favorável ao desenvolvimento da pesquisa-ação. A este respeito, vale considerar que nesse contexto formativo, a produção de saberes

deve se dar na parceria entre pessoas que estão em níveis diferentes de desenvolvimento profissional. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, com cada participante do processo educativo, apoiando os colegas e apoiando-se neles. Nesse processo cada um oferece o que sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional (MIZUKAMI *et al*, 2002, p. 43).

Condições como essas nos impulsionaram, assim, à realização da formação continuada inclusiva no âmbito da escola lócus de nossa pesquisa – investigativa e ao mesmo tempo constitutiva do profissional. Neste momento faz-se mister analisarmos seus alcances e limites.

Assim, haja vista a singularidade de nossa proposta centrada no ideal de suscitar a construção e a reconstrução de conhecimentos colaborativamente entre os docentes sobre as temáticas educação inclusiva, aluno com deficiência e, simultaneamente, levá-los à intervenção na própria prática pedagógica, observamos que as sessões de estudo tornaram-se momentos de partilha e reflexão que nos possibilitaram responder não apenas às questões de nossa pesquisa, mas também analisar a experiência dos participantes acerca da proposta de formação. As concepções manifestadas, as experiências partilhadas, as soluções apresentadas para situações reais de suas salas de aula, desafiaram os docentes a refletirem e verbalizarem suas opiniões, diminuindo o medo de errar. Algo que pode ser observado nas seguintes falas:

Nessa formação eu me senti livre. Não havia um curso pronto, nós fomos construindo. Pela primeira vez não tive medo de falar em um curso. É algo totalmente diferente do que já fiz. E já fiz muitos. Nos outros cursos que fiz a gente vai, fica só ouvindo as coisas lindas e maravilhosas do campo teórico. Mas, não tem respostas para nossas angústias e nem escutam a gente. As necessidades que passamos em nossas salas de aula. Aqui, a gente foi descobrindo as respostas. Partimos da prática, partimos da teoria. Na verdade nem houve essa separação. Desde o início foi tudo junto. A gente se ajudou. Foi maravilhoso! Lamento que está acabando (JADE, SE).

Não imaginei que uma formação poderia ser assim. Aqui, me senti capaz. Fizemos uma parceria linda. E pensar que convivemos nessa escola há no mínimo cinco anos, alguns há dez, quinze anos... Somente agora estamos pensando juntos, propondo estratégias de ensino, aprendizagem. Porque antes me sentia sozinha, desamparada. Agora temos a parceria, a colaboração. Nunca me atinei... Como é bom pensar junto! Estou surpresa comigo. Aqui, falo muito. Sempre fui tímida, era mais de ouvir (ESMERALDA, SE).

Ficou bem claro a diferença dessa proposta de formação das demais que já fizemos. Eu acho que dessa forma, a gente pensando junto sobre como ensinamos, como aprendemos, fez com que a gente se interessasse mais, quisesse aprender mais, pesquisar. Não tinha o hábito de pesquisar dessa forma como fazemos. Não tenho dúvidas que aprendemos a interagir, colaborar uns com os outros. Nosso dia a dia ficou mais fácil. Hoje, vejo meus alunos de uma maneira totalmente diferente. Antes, era só como um trabalho a mais. Não é (TURQUESA, EC).

Antes desse curso a ideia que tínhamos de formação continuada era aquela daqueles cursos que nós somos obrigados a fazer. E assim, eu não devo ser obrigada a fazer nada, e nenhum curso tem relação com o outro. Então continuada em que? Não continua e ainda mais em educação inclusiva. Hoje, estamos estudando no nosso espaço de trabalho, sobre o nosso trabalho... não estamos cem por cento prontos, né? Porque a gente nunca fica, mas com certeza, estamos bem encaminhados (CRISTAL, EC).

As narrativas revelam o alcance de nossa proposta de formação continuada inclusiva. Esta possibilitou uma reflexão e intervenção sobre situações que antes eram pensadas individualmente. Sobressalta a ideia de colaboração e parceria entre os professores. O espanto por conviverem há tanto tempo e não pensarem conjuntamente sobre suas experiências de ensino foi substituído por ocasiões em que o pensar e o fazer era uma responsabilidade coletiva. Para tanto, as descrições das situações práticas, as palestras e os debates, tornaram-se importantes ferramentas, conforme se mostra ilustrado nas seguintes falas:

Esses estudos sobre o aluno ajudaram muito. A gente conhece a estrutura familiar. E ver que não é fácil pra criança. O meu aluno, por exemplo, eu quando conheci a história daquele menino... nossa! A mãe é uma viciada em drogas e álcool, vive fazendo ele passar vergonha, pois faz xixi na rua, na frente das pessoas, fica caída por aí, vai pra casa tropicando as pernas. Mas, mesmo assim, ele está vencendo. Outro dia em um campeonato ele ganhou um troféu aqui na escola e orgulhoso mostrava pra todo mundo. Aí passou a merendeira por ele e disse: - Mas, você vai levar esse troféu pra casa? Ele ficou parado e olhando para o troféu. Aí a merendeira continuou: - Porque tu sabe como é a tua mãe. Ela vai é vender isso aí. Na mesma hora ele olhou pra mim e perguntou se podia guardar o troféu dele aqui na escola. Aquilo me partiu o coração. Essa descrição da situação do aluno foi uma novidade muito boa (SAFIRA, SE).

Para mim o bom desses estudos são as discussões. Um colega ver o que eu não via, aí começa a troca. Você ver que os problemas são parecidos e você não é aquela pobre coitada, sozinha no mundo. Isso cai por terra. São problemas reais, com pessoas reais e parecidas, portanto, tem solução. Parece que o grupo te dar força e você começa a se importar com os outros professores, com os problemas deles além dos seus (ÔNIX, SE).

Ao relatarem para os demais participantes a maneira de perceberem determinados assuntos e ocorrências, sobretudo, através de situações concretas presentes nas descrições que promoveram as discussões, os docentes socializaram as ideias através de trocas e sugestões, provocando um diálogo profícuo. Essa condição corresponde com a abordagem de Mizukami *et*

al (2002) quando, ao realizarem uma pesquisa colaborativa na perspectiva de formação continuada no local de trabalho para professores das séries iniciais do ensino fundamental, constataram que a participação intensa dos docentes, especialmente nas atividades de grupo, suscitou a compreensão de ideias e tarefas complexas, uma vez que os docentes tiveram a oportunidade de trabalhar juntos e partilhar seus sucessos, fracassos, erros e conhecimentos. Diante disso, as autoras chamam a atenção para o fato de que a qualidade dos relacionamentos é primordial para o desenvolvimento da parceria entre os professores, pois o sucesso depende da confiança e da compaixão entre os membros dos grupos, considerando as diferenças de cada um e respeitando a diversidade de opiniões e comportamentos construídas.

De modo análogo, em nossa investigação, as situações de desequilíbrios suscitadas no grupo através das sessões de estudo propiciaram a participação ativa dos docentes revelando as possibilidades de uso de suas redes de relações no próprio contexto de trabalho. Observamos nos encontros o emergir docente de concepções, representações, (re)construções, campos simbólicos de significações relacionados às diferentes temáticas que permeiam o cotidiano docente e, sobretudo, sobre aqueles que estão mais diretamente implicados no trabalho desses professores: a educação inclusiva e o aluno com deficiência. Esses encontros permitiram ainda que os participantes emitissem o que pensavam e notassem os limites de nossa proposta de formação continuada inclusiva, como pode ser averiguado nas verbalizações:

O que mais lamento é que esse curso foi de apenas um ano. Isso foi pouco se pensarmos no quanto ainda poderia contribuir. Nele ficou bem claro a ideia de continuidade e, agora vai parar (risos)? Na verdade, nunca nenhum havia durado tanto. São mais assim de uma semana, né? No máximo. Isso que achei ruim, o fato de acabar. Deveria existir uma parceria maior com a universidade e o curso não parar (ÀGATA, SE).

Eu agradeço fazer esse curso, mas fico pensando nos colegas que não estão tendo acesso a ele. Nós mudamos completamente do início do curso até agora. Essa ideia de trabalharmos juntos, discutir e tudo mais... os outros colegas de outras escolas não tiveram acesso. Esse formato de curso deveria se expandir para toda a rede (PÉROLA, SE).

Os limites impostos pela exigência de delimitação de tempo de um trabalho acadêmico torna-se um impeditivo para a continuidade solicitada pelos professores participantes do estudo, ainda que ao final da proposta de formação o grupo tenha se disponibilizado a continuar com as

sessões de estudo, a fomentar o partilhar de experiências, a analisar problemas e propor soluções fazendo uso da teoria e da prática. Apesar disso, precisamos lembrar que nossa proposta, além de ser uma formação continuada, consistia em uma investigação fruto de um projeto de doutorado e, como tal, com prazos a cumprir, sendo inviável nos mantermos na escola lócus da pesquisa ou expandirmos o projeto pelas demais escolas do município⁹¹ dadas as exigências acadêmicas. Dessa forma, os limites da pesquisa residiram na inviabilidade de sua continuidade com nosso acompanhamento, porém, a pesquisa-ação desenvolvida possibilitou criar na escola uma cultura de estudos e de reflexão sobre as práticas, uma vez que os professores ressignificaram o sentido de planejamento não mais apenas para pensarem sobre metodologias e estratégias de ensino, mas também para nestas reuniões mensais estudarem, discutirem e refletirem sobre suas dificuldades/necessidades na condução das práticas pedagógicas. Ressaltamos que tal inovação para os participantes só tornou-se possível porque o processo formativo vivido teve significado e importância para o grupo, no qual expuseram suas fragilidades, fraquezas, mas também força e coragem.

Ao final da proposta de formação foi possível perceber alguns aspectos e posicionamentos do grupo que se diferenciavam de situações formativas vivenciadas em outras circunstâncias. Localizamos, em nossa investigação, alcances como: maior engajamento dos participantes mediante propostas vinculadas à prática; atitudes mais cautelosas diante das proposições teóricas, aguardando sempre direcionamentos de nossa parte; exposições individuais e estímulo em apresentar casos particulares das turmas visando reflexão do grupo sobre essas singularidades; solicitação de referências teóricas voltadas às especificidades vividas por cada professor; demonstração de interesse por formações que atendam às necessidades inerentes da prática; alterações no diálogo e nas formas de perceber, de discutir e de tratar as temáticas estudadas; despertar do grupo para um trabalho colaborativo, atingindo autonomia para a realização de reuniões mensais com o propósito de dar continuidade à proposição incitada por esta pesquisa; e, em meio a isso as novas ordenações percebidas nas representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência, indo das perspectivas de “integração escolar” e “anormal, incapaz”, respectivamente, para uma “educação para todos” e “anormal, mas capaz de aprender”.

Com base nisso, notamos que, dentre os vários fatores detectados, a proposta de formação continuada realizada no interior da escola e tendo como base as aspirações e necessidades

⁹¹ Cruzeiro do Sul/Acre, lócus da pesquisa.

próprias de seus integrantes é o fio condutor de um processo de desenvolvimento profissional que tanto promove um olhar coletivo e crítico sobre questões primariamente percebidas como individuais, quanto impulsiona posicionamentos do grupo na busca de resoluções compatíveis a cada um e, ao mesmo tempo, a todos. Essa definição mostra-se ainda mais significativa quando a percebemos como conclusão não apenas nossa, no papel de pesquisadoras, mas, especialmente dos próprios participantes.

Além disso, essa conclusão sob o nosso olhar investigativo revela-se com uma expressividade ainda mais abrangente, cuja detecção viabiliza a tese que ora construímos: a formação continuada na perspectiva inclusiva se constitui como um dos elementos impulsionadores de saberes que influenciam diretamente nas representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência, promovendo reelaborações de pensamentos e discursos. Além disso, quando gestada no contexto das necessidades formativas dos docentes, esse modelo formativo contribui para uma maior autonomia e reflexão sobre a realidade profissional vivenciada por esses professores.

Isso se explicita sob a ideia de que enquanto os professores notaram no curso de formação que promovemos uma correspondência com seus anseios, definindo-o como superior e singular em relação aos demais já vivenciados, de nossa parte identificamos que foram todos os demais momentos formativos outrora vividos pelo grupo de docentes que propiciaram bases para novos discursos, observações, posicionamentos e predisposições para o trabalho com o aluno com deficiência, fato este que nos permitiu perceber a influência dos mesmos sobre as reelaborações dos conteúdos das representações sociais então anunciadas nesta produção. Ressaltamos mais uma vez que os cursos de formação continuada se constituíram como um dos elementos que influenciaram nessas reelaborações. Não podemos esquecer que os professores estão imersos nos mais distintos contextos e, nestes, também se produzem elementos para a (re)construção de representações sociais.

Em vista disso, concluímos o trajeto a que nos dispomos nesta produção, atestando hipóteses e resultados desvelados na decorrência de nossa pesquisa. Desta feita, nos dispomos, a partir de então, a adentrar em considerações sobre os achados e as conjecturas que esse decurso nos permitiu conhecer. É a isto que nos voltaremos na seção que segue.

VIII

EM VIAS DE CONCLUSÃO: VISLUMBRANDO MUDANÇAS E ALCANCES

*É certo que irás encontrar situações
tempestuosas novamente,
mas haverá de ver sempre
o lado bom da chuva que cai
e não a faceta do raio que destrói.*

*Não faças do amanhã
o sinônimo de nunca,
nem o ontem te seja o mesmo
que nunca mais.
Teus passos ficaram.
Olhes para trás...
mas vá em frente
pois há muitos que precisam
que chegues para poderem seguir-te.*

CHARLES CHAPLIN

Ao considerarmos a terminalidade de um trabalho acadêmico, em vista dos vários percursos e percalços vividos, torna-se impossível não “olharmos para trás”, porém, como bem nos aponta a epígrafe, este deve ser mais um olhar impulsionador do que contemplativo, posto que se sobrepondo aos “passos que ficaram” resplandecem os achados impulsionadores de tantas outras descobertas a serem vividas por outrem, de novas investidas a serem absorvidas no caminho da inovação, seja ela acadêmica, profissional ou pessoal. Com isto, regozijamo-nos sobre a ideia de que muitas foram as “situações tempestuosas vivenciadas, porém, a chuva caída, para além do frio e do alagamento, nos permitiu enxergar a esperança da germinação...”. É com essa esperança, portanto, que elevamos nossas conclusões ao longo desta seção.

Assim, introduzimos a escrita retomando fatos que foram ao longo dos anos constituindo-nos professoras e que nos impulsionaram aos estudos sobre as temáticas formação docente, educação inclusiva e representação social. Nesse decurso, definimos o lócus da investigação, os participantes, o percurso teórico-metodológico fundado nos pressupostos da pesquisa-ação bem como o analítico, centrado na análise de conteúdo.

A partir disso, apresentamos o aporte teórico que fundamenta nossa produção. Para tanto, explanamos sobre a gênese da TRS, abordando conceitos, mecanismos, universos de pensamento, funções, bem como a relação dessa Teoria com as pesquisas em educação. Na decorrência, evidenciamos a polissemia do termo educação inclusiva, sua origem e o debate atual que a perpassa.

No prosseguimento da produção nossa jornada deteve-se ao levantamento teórico acerca da formação docente, os progressos e recuos por ela vivenciados ao longo do tempo e, nesse contexto, o espaço alcançado pela formação continuada. Em meio a esta focalizamos o significado da reflexão enquanto suporte da prática docente escolar, cuja constituição permite aos professores um novo olhar sobre o seu fazer, algo imprescindível quando se pensa uma proposta de educação inclusiva.

Em seguida, elucidamos o cenário da pesquisa-ação propriamente dita, quando anunciamos suas bases iniciais, descrevendo as primeiras sessões de estudo e, dentre elas, os primórdios do conteúdo tratado ao longo do texto, emergindo disto, os embasamentos representacionais que vislumbram a educação inclusiva sob o entendimento dos professores participantes. Na sequência, a descrição das sessões subsequentes revela a representação social de aluno com deficiência, destacando as reelaborações identificadas no comparativo aos resultados

definidos em momentos anteriores. Por fim, as últimas sessões registradas, evidenciam o saber-fazer docente na relação cotidiana com o aluno com deficiência.

Nessa decorrência, ao termos como fundamento a busca pela influência da formação continuada na (re)construção das representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência objetivamos, em âmbito geral, identificar essa influência e, mais especificamente: analisar as representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência e suas possíveis reelaborações; entender, a partir dos discursos docentes, como se constrói a compreensão sobre o aluno com deficiência pelo professor participante do curso de formação continuada na perspectiva inclusiva; demonstrar as contribuições da formação continuada na perspectiva inclusiva gestada a partir das situações cotidianas vivenciadas pelos docentes envolvidos.

Na busca por entendermos como acontece essa influência da formação continuada, primeiramente, na representação social de educação inclusiva identificamos situações em que os saberes-fazer docentes manifestam-se tendo como aporte tal representação social, em especial, quando os professores apresentam o entendimento de educação inclusiva remodelado pelos discursos que os circundam nos mais distintos espaços e pelos estudos oriundos dos diferentes momentos vivenciados nessa formação. A este respeito, percebemos que esses professores tecem críticas aos referidos cursos aos quais foram submetidos, principalmente em relação ao caráter predominantemente teórico dos mesmos e a ausência de referências práticas sobre como conduzir o fazer docente com o aluno com deficiência. Apesar disso, ao voltarem-se a essa prática em seus discursos pautam-se em argumentos advindos de suas vivências e também desses cursos, inclusive, para justificar atitudes que os acometem em suas ações para com esse aluno, com vistas à aprendizagem, ao desenvolvimento do que definem como suas possibilidades. Nesse contexto é que localizamos a representação social de educação inclusiva ora ancorada nos “conceitos veiculados nos cursos de formação continuada inclusiva” e objetivada na imagem de uma “educação para todos”.

Assim, se antes a educação inclusiva remetia aos preceitos da integração escolar centrados unicamente no afeto e na mera inserção do aluno com deficiência no espaço da escola regular, atualmente essa educação ganha explicações científicas revestidas por amparos legais e estende-se à amplitude da diversidade, abrangendo nisto as minorias anteriormente negligenciadas. Isso se justifica pelo fato de que novos elementos sobre a educação inclusiva foram ajustados aos já

existentes o que permitiu novas reelaborações. Não se trata, portanto, de uma nova representação social de educação inclusiva, mas de novas reelaborações que permitem um saber compartilhado mais sistematizado sobre o assunto.

Em vista desse resultado, defendemos que os cursos de formação continuada se revelam como um dos elementos que influenciou o discurso desses professores, sinalizando reelaborações nas representações sociais de educação inclusiva. Certamente, outros elementos contribuem para esse processo – como, por exemplo, as propagandas, a mídia, os contextos em que estão inseridos, etc – não cabendo nesta produção discuti-los. Mas, apenas enfatizar nosso achado.

É importante ressaltarmos outro dado de grande valia revelado em meio à descoberta dessa reordenação na representação social de educação inclusiva. Tal qual já vivenciado, a busca por esta representação, ainda que em novos cenários e com novos aportes, mostrou-se entremeada por outra representação social cuja conformação mantém-se amalgamada àquela no entendimento docente, qual seja: a de aluno com deficiência. Nessa representação social, a exemplo da anterior, algumas alterações evidenciaram-se, posto que se antes esse aluno era representado através da imagem da deficiência e visto como “anormal, diferente, inútil e inábil para a aprendizagem”, no momento atual ele continua representado através da imagem da deficiência como um “anormal, diferente, mas capaz de aprender”. Essa capacidade, entretanto, amplia-se, permitindo-lhe o reconhecimento de outros fazeres, algo também veiculado nos cursos que frequentaram.

Defendemos mais uma vez que a formação continuada se apresenta como um dos espaços que permitiu que novos elementos fossem acessados pelos professores, sobretudo, sobre as possibilidades do aluno com deficiência o que configurou novas reelaborações, pois consideramos que no momento em que os docentes passaram a ter contato com as teorias que evidenciavam as possibilidades desse aluno e através da comunicação social foram acessando elementos científicos comprobatórios dessas possibilidades, o que passou a compor seus discursos e, de alguma forma, suas práticas quando esse aluno começou a ser visto na sala de aula como passível de participação. Com isso, deu-se uma superação do prolapado discurso do “despreparo” para lidar com o aluno com deficiência. Mais uma vez enfocamos que novamente não se trata de uma nova representação social, mas de uma (re)construção da já existente e outrora identificada. Movimento típico das representações sociais.

Apesar dessa realidade não podemos esquecer que enquanto “diferente” esse aluno apresenta comportamentos que fogem ao comum, ao esperado, e demanda estratégias por parte

do professor para que a tranquilidade se estabeleça na turma. Essas estratégias, se por um lado, denotam a atenção as necessidades do aluno com deficiência, por outro, demonstram um retorno a ocupação deste, nem sempre atrelada a ideia de seu desenvolvimento.

Esse cenário evidenciado nos mostra a partir dos discursos docentes como se constrói a compreensão que têm sobre o aluno com deficiência e evidencia uma oscilação constante entre os discursos e as práticas, os saberes e os fazeres desses professores, uma vez que mesmo em alguns momentos demonstrem enunciações reveladoras da situação acima exposta, em outros, explicitam por falas uma ressignificação no que concebem como ensinar e aprender. A este respeito, ultrapassam o cognitivo como único processo derivado destas ações e a elas se referem como resultado de socialização e compartilhamento com os demais alunos e com o próprio professor, ainda que na defesa do ensino centralizem a concepção de uma aprendizagem funcional e prática, ou seja, útil para a vida do aluno – logo, singular em suas limitações.

Dominar esse entendimento, ser capaz de atuar considerando toda essa complexidade de aspectos e estar disponível a atender essas condições caracterizam o que se define como o “bom professor inclusivo”, cuja configuração contempla dois aspectos: o afetivo – dedicação, cuidado e paciência – e o formativo – conhecimentos específicos sobre as deficiências, os transtornos e as síndromes. Em relação ao primeiro, remete-se a convivência cotidiana, aos cuidados e a atenção costumeiramente presente nas interações; quanto ao segundo, volta-se a contínua busca por uma formação que propicie domínio sobre o fazer e também para o conviver com o aluno com deficiência. Na concepção dos professores, a aquisição desses conhecimentos formativos reflete a garantia de técnicas e saberes específicos sobre as especificidades das deficiências convergindo para a constituição de “professores regulares especialistas”.

Vale considerarmos que a inclusão tem se configurado um desafio pujante para esses profissionais. Assim sendo, solicitam um saber historicamente confiado ao professor “especialista” como uma forma de abrandar a angústia e as inquietações que sentem mediante suas limitações para lidar com o aluno com deficiência. Nesse processo, reivindicam um conhecimento que considere não apenas as especificidades de condução de uma aula, mas também que os preparem para as singularidades do aluno incluído.

Nesse contexto, as oscilações discursivas fazem-se notar com mais vigor quando percebemos diante dessas conclusões que apesar dessa solicitação por um saber especializado, no entremear de suas falas, os docentes manifestam um contentamento por dominar determinados

saberes experienciais que singularizam suas práticas e garantem resultados plausíveis no trabalho com o aluno com deficiência, ou seja, defendem o saber experiencial construído no contato com cada aluno e com os demais profissionais da escola, revelando a importância desse saber frente a natureza dos alunos em suas individualidades e necessidades particulares de aprendizagem.

As considerações até então tratadas nos permitiram, portanto, o alcance da tese defendida nessa produção de que a formação continuada na perspectiva inclusiva se constitui como um dos elementos impulsionadores de saberes que influenciam diretamente nas representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência, promovendo reelaborações de pensamentos e discursos. Além disso, quando gestada no contexto das necessidades formativas dos docentes, esse modelo formativo contribui para uma maior autonomia e reflexão sobre a realidade profissional vivenciada por esses professores.

Tal tese foi confirmada nas sessões de estudo concernentes ao curso por nós ofertado quando os professores manifestaram concepções, anseios, construções e aprendizagens frutos das formações continuadas inclusivas das quais já haviam participado.

Nesse sentido, tratarmos da contribuição da formação continuada por nós alcançada é lembrarmos que nossa proposta formativa centrou-se na defesa de sua realização no âmbito escolar, visando envolver o corpo docente e, para tal, foi gestada a partir das necessidades docentes, tendo como metodologia a pesquisa-ação colaborativa que possibilitou momentos coletivos de (re)construção de saberes e fazeres, bem como o compartilhamento de experiências, dúvidas, esperanças, descobertas e inquietações, propiciando cooperação e atitude, assim como suscitando (re)elaboração de estratégias para a resolução das dificuldades presentes no cotidiano docente. Nesse contexto, ressaltamos a cooperação entre a professora de atendimento educacional especializado e os demais professores da escola, algo inexistente antes da formação ofertada.

Além disso, importa informar ainda que essa proposta, contagiada pelo sentido da reflexividade crítica, possibilitou criar na escola, lócus da pesquisa, uma cultura de estudos e de reflexão sobre as práticas, uma vez que, embora nos afastando do processo – com o término da pesquisa – os professores continuaram com as reuniões mensalmente para realizarem sessões de estudos, lendo e refletindo sobre suas dificuldades/necessidades na condução das práticas pedagógicas.

Em nossa proposta formativa as necessidades e os interesses docentes foram pontos de culminância para a revelação de fenômenos que estavam em reordenação, perceptíveis quando

direcionamos o olhar para as representações sociais de educação inclusiva e de aluno com deficiência, (re)construídas e reelaboradas pelo grupo, correspondendo nossos resultados aos objetivos propostos. A TRS serviu-nos, portanto, como lentes sobrepostas ao fenômeno por nós interpretado permitindo-nos imergir no universo simbólico dos docentes e, mais que isto, acessar as aspirações e as novas aquisições que os permitiram viver o processo em que novos elementos foram dando novas reconfigurações nas representações então evidenciadas.

Por fim, tendo como aporte toda a construção ora explanada, chegamos à conclusão de que as reflexões por esta proporcionadas nos levam a considerar que ser professor no cenário da escola inclusiva exige ressignificações não apenas sobre o ensinar e o aprender, mas fundamentalmente um desprendimento dos modelos de padronizações e classificações, no sentido de aceitar e acolher o outro – aluno – em sua diferença, ultrapassando a barreira da aparência física e/ou dos limites cognitivos. Isso implica (re)pensar a formação continuada de professores desvinculando-a do formato cartesiano que tão bem tem predominado no universo docente, com suas prescrições conceituais, conteúdos e tempo definidos a priori e distanciamento da realidade cotidiana dos envolvidos. É preciso incentivar o gosto pelo novo, pelo incógnito, a fim de que os professores possam lançar-se no desconhecido sem medo, erigindo estratégias criativas para aquilo que os desafia, sem lançar mão das respostas prontas e das previsões estabelecidas. Nessa proposição, a escola se configura como um espaço privilegiado de formação continuada inclusiva.

Diante dessa perspectiva, podemos dizer que a presente pesquisa nos proporcionou significativas contribuições: em âmbito pessoal, à medida que nos instigou aprofundar uma reflexão sobre os meandros subjetivos do conviver com a diferença, adquirindo bagagem teórica sobre a TRS, a temática inclusiva, a formação docente, algo que irá refletir em nossas proposições futuras enquanto pesquisadoras e professoras vinculadas a uma instituição de ensino superior; no cenário profissional, por nos impulsionar a abordagem do modelo formativo aqui discutido no espaço da universidade; e, no meio social, por divulgar a ideia de uma política de formação docente que valorize o respeito e uma melhor aceitação da diferença em suas mais distintas nuances.

Em suma, almejamos que outras pesquisas possam se beneficiar dos resultados ora apresentados e que estes sejam norteadores de planejamentos e ações futuras, vindo, sobretudo, a contribuir com o acervo de investigações que constituem os campos da representação social, da

educação inclusiva e da formação continuada, especialmente, para aqueles que concebem a escola como um âmbito privilegiado de formação e aprendizagem do docente. Ademais, que novos trabalhos possam ampliar as análises e os resultados que, em virtude das exigências acadêmicas, não nos foi possível alcançar.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.
- AGUIAR, Ana Maria; CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima. Disciplina escolar e gestão: Uma leitura psicossocial de uma relação. In: CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima; PASSEGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. (Orgs.). **Representações Sociais: Teoria e pesquisa**. Mossoró/RN: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-un Rosado, 2003.
- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FAVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND Timothy; BARREIROS, Débora (orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. Os questionamentos do cotidiano docente. In: **Pátio** – Revista Pedagógica, n. 40, ano X, Porto Alegre: Artmed, nov 2006/jan 2007, p.16-19.
- ALBINO, Giovana Gomes; ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. Formação continuada: refletindo sobre seu sentido no contexto da EJA. In: PINHEIRO, Rosa aparecida; JÚNIOR, Walter Pinheiro Barbosa (Coord.). **Estudos e Práticas de Educação de Jovens e Adultos na Universidade**. Natal/RN: KMP, 2010. p. 11-56.
- ALBINO, Giovana Gomes. **Da representação social do ser professor da EJA à descoberta de seu aluno como referente**. Natal, 2010. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval [et al.]. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- ALMEIDA, Graziela Ponce Costa de. Representações Sociais de Inclusão por Professores e Professora do Ensino Fundamental. Rio de Janeiro. 2012, 96f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá. <http://portal.estacio.br/media/4060053/grazziella.pdf>. Acesso dia 10 mai 2014.
- ALVES, Cristina Nacif. O coordenador Pedagógico como Agente para a Inclusão. In: SANTOS, Mônica, Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Editora Wak. São Paulo, 2011.

ALVES-MAZZOTTI. Aspectos teóricos e aplicações à educação. In: **Revista Múltiplas Leituras**. v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun., 2008. Endereço eletrônico: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-s/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>. Acesso dia 10 jun. 2014.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre Crocodilos e Avestruzes: Falando de Diferenças Físicas, Preconceitos e Sua Superação. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 5 ed. São Paulo: Summus, 1998.

_____. Pensar a Diferença/Deficiência. Brasília: CORDE, 1994.

AMARAL, Flavia de Oliveira Dias. TDAH, DDA ou falta de limites? In: Revista Eletrônica: “**O caso é o seguinte...**”. Coordenação pedagógica: Coletânea de estudos de casos/Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. V. I, n. 2 (agos/dez 2008). MG – Belo Horizonte: ICH – PUC, 2008.

AMARO, Deigles Giacomelli. **Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação continuada de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas**. São Paulo. 2009. 257 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo/USP. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/>. Acesso em 28 maio de 2014.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. A escola como espaço de trabalho e formação de professores. In: **Anais do VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Formação Continuada de Professores** – UNESP. 2005. pp.38-48.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. In: **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/.../5719. Acesso dia 13 dez 2013.

ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. **O fazer e o saber docente: a representação social do processo de ensino-aprendizagem**. Natal, 2003. 181 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ANDRADE, Marta Beck; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A escola: a grande ausente da formação continuada. In: **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 267-283, maio/ago. 2010.

ANDRADE, Fernando César Bezerra de. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, Carmem Sevilha Gonçalves dos; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. (Org.). **Representações Sociais e Formação do Educador: revelando interseções do discurso**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

ANTUNES, Katiúscia Vargas; GLAT, Rosana. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os cursos de pedagogia em foco. In: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan Rocha. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica: Edur/UFRRJ, p. 188-201, 2011.

ARAÚJO, Cristina Cardoso de. **Significados e Sentidos Produzidos pelos Professores do Ensino Fundamental sobre Educação Inclusiva: Desvelando Limites e Possibilidades de Incluir Alunos com Necessidades Educacionais**. Teresina. 2011, 179f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí/UFPI. Disponível em: <http://www2.ufpi.br/biblioteca/home.asp>. Acesso dia 10 mai 2014.

ARRUDA, Angela. Teorias das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 117, novembro/2002, p. 127-147.

_____. Representações Sociais: dinâmicas e redes. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental**. 2 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BAUER, Martin. A Popularização da Ciência como “Imunização Cultural”: a função de resistência das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2006.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: senado Federal, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental, 1999a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 02/2001 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/política.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 04/2009 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/política.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Institui Diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/política.pdf>>. Acesso dia 12 dez. 2012.

_____. **Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato200006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 14 ago. 2013.

_____. **Decreto nº 7.611/2011 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.Camara.gov>>. Acesso em: 04 abr. 2011.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Projeto de Lei em tramitação. Dispõe sobre diretrizes e metas para a educação brasileira no período de 2011 a 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107. Acesso dia 20 abr 2013.

BRAZ, Márcia Cristina Dantas Leite. **Como vão se formando os professores em física e química:** embates entre o ser, o ter e o fazer na formação de licenciandos da UFRN sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais. Natal, 2009. 251 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

_____. **Mecanismos sócio-genéticos da representação social de trabalho docente por grupos de licenciandos de física e de química da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.** Natal, 2013. 210 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BORDAS, Miguel Angel Garcia; ZOBOLI, Fábio. Reflexões sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: o papel da avaliação. In: DÍAZ, Félix, et al (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira Integração/Segregação do aluno Diferente.**São Paulo: EDUC/PUSP, 1993.

_____. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial.** v. 3, n. 5 piracicaba, SP: UNIMEP, p. 7-25, 1999.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; AZZI, Sandra. Didática e construção da prática docente: dimensões explicativa e projetiva. In ANDRÉ, Marli Eliza de; OLIVEIRA, Maria Rita (Orgs.). **Alternativas no Ensino de Didática.** 8 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

CAMPOS, Jameson Ramos. **“Era um sonho desde criança”**: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB. Natal, 2008. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências sociais Aplicadas, Universidade do Rio Grande do Norte.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de professores: tendências atuais: In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria Rodrigues (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUSFSCar, 1996.

_____. (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura (s)**: questões e Propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Educação especial e Avaliações em larga escala no município de Sobral/CE. In: **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 449-464, set./dez. 2012. Santa Maria Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso dia 04 out 2013.

CARDOSO, Frederico Assis. **Homens fora do lugar: Identidades de professores homens na docência com crianças**. Trabalho apresentado no GT Gênero e sexualidade durante a 30ª reunião anual da ANPED em outubro de 2007. Disponível em: www.anped.org . Acesso em 10/03/2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. Temas em educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CASTEL, Robert. **Metamorfose da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CECCIM, Ricardo Burg. Exclusão da alteridade: de uma nota da imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. In SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CHACON, Miguel. Família e escola: uma parceria possível? In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento (Orgs.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura. **26ª Reunião Anual da ANPED**. Poços de Caldas, MG, 2003.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. **Representação Social Sobre Educação Inclusiva por Professores de Cruzeiro do Sul/Acre**. Natal/RN, 2009. 230 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão psicopedagógica e práticas educativas na escola**. Editora Wak, São Paulo, 2009.

DALBEN, Ângela Imaculada de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: LISITA, Verbena Moreira; SOUSA, Luciana Freire (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DALBERIO, Osvaldo; DALBERIO, Maria Cecília Borges. **Metodologia Científica: desafios e caminhos**. São Paulo: Paulus, 2009.

DAL-FORNO, Josiane Pozzatti; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **O professor na escola inclusiva: construindo saberes**. Disponível em: www.anped.org.br. 2005. Acesso dia 26 set 2013.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006. P. 36-59.

DESSEN, Maria auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. In: **Paidéia**, 2007, 17(36), 21-32. Disponível em www.scielo.br/paideia. Acesso dia 28 set 2013.

DOTTA, Leanete Teresinha Thomas. **Representações Sociais do ser professor**. Campinas SP: Editora Alínea, 2006.

DUEK, Viviane Preichardt. **Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva**. Santa Maria/RS, 2006, 186 p. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria.

_____. **Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**. Natal/RN, 2011, 351 p. (Tese – Doutorado em Educação). Centro de ciências sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 115, Mar. 2002. Endereço Eletrônico: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>. Acesso dia 21 Junho 2013.

EMÍLIO, Solange Aparecida. **Grupos e Inclusão Escolar: sobre laços, amarras e nós**. São Paulo: Paulus, 2008.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho A; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FÉDIDA, Pierre A negação da deficiência. In: NETO, Maria Inácia D'Ávila (Org.). **A Negação da Deficiência: a instituição da diversidade**. Rio de Janeiro: Achiamé/Socius, 1984.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Windyz Brazão. EJA e Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência: In AGUIAR, Márcia Angela. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: O que dizem as pesquisas?** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD: Universidade Federal de Pernambuco/Coordenação de Educação a Distância. 2009. Disponível em: www.ufpe.br/cead/index.php?option=com_content&view . Acesso dia 09 de set de 2013.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: vozes, 2008. p. 141-145.

FONTANA, Roseli Cação. Como **nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. 2011. 141 f.

FRANCO, Maria Amelia Santoro. A Pedagogia da pesquisa-ação. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 12, 2004, Curitiba. Anais. Curitiba: Endipe, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro editora, 2007. 79 p.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 7. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

FUSARI, José Cerchi; FRANCO, Alexandre de Paula. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. In: Formação Contínua de Professores. **Um salto para o futuro**. Boletim 13. Ministério da Educação, ago/2005. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/fcp/tetxt2.htm>>. Acesso em: 20 out 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1997. p. 51 – 76.

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das ciências da educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

_____. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996.

GUIMARÃES, Valter Soares. Os saberes dos professores – ponto de partida para a formação contínua. In: Formação contínua de Professores. **Um salto para o futuro**. Boletim 13. Ministério da Educação, ago/2005.

_____. Formação de Professores: saberes, identidade e profissão. Campinas/SP: Papyrus, 2004.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra. Introdução. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GENTILI, Pablo. A exclusão e a escola: O apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Márcia Bandeira de Melo Leite Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1982.

GOMES, Claudia; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista, v.12, nº 1, pp. 85-100, 2006.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amelia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da pratica**. Brasília: Líber livro editora, 2008.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In : GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. p. 15-35.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução, Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

GLAT, Rosana, PLESCH, Márcia Denise Pletsch, FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação**. 2007. Vol. 32 – No. 02. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>. Acesso dia 23 de maio de 2014.

GLAT, Rosana. Educação Inclusiva para Alunos com Necessidades Especiais: processos educacionais e diversidade. 2011. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Glat.Eduinclusiva.2011>. Acesso dia 12 mai 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GONI, Javier, Onrubia. **Rumo a uma avaliação inclusiva.** 2000. Endereço eletrônico: www.pead.faced.ufrgs.br. Acesso dia 15 de junho de 2012.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). Introdução. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais.** 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HONORA, Marcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva.** São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2009a.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa-colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

_____. **Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica.** Natal, 2004, 393f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p.17- 44.

JORDÃO, Rosana dos Santos. **A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para reflexão.** Endereço Eletrônico: www.anped.org.br/reuniões/27/gt0816.pdf. Acesso dia 08 de junho de 2013.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura.** Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

JUNKES, Amélia de Oliveira. **Formação de Professores e Condições de Atuação em Educação Especial**. Florianópolis: Insular, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. (In) **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; OLIVEIRA, Andrea Duarte; SILVA, Giane Aparecida Moura da. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. In: **Rev. Educação** – Centro de Educação. 2007. vol. 32, n. 02. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a8.htm>. Acesso dia 12 mai 2014.

KOBAYASHI, Daniele Eloise do Amaral da Silveira. **Educação inclusiva: Possibilidades e desafios para uma escola pública estadual de Campinas**. Campinas. 2010. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>. Acesso dia 10 mai 2014.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: **23ª Reunião Anual da ANPEd**, 2000, Caxambu, MG. Anuário-2000. Psicologia: análise e crítica da prática educacional. Goiás: Gráfica e Editora Vieira, 2000.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de. **Retratos, imagens, letras e números colados nas paredes: representações sociais da escola para ribeirinhos dos rios Mõa e Azul/Acre**, 2008. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de. **Formação e Vivências: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas no Vale do Juruá-Acre**. Natal, 2012. 203 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

LIMA, Renata Cristina Domingos de Souza. **Representações Sociais de um Grupo de Professores sobre a Educação Inclusiva**. Monte Alegre. 2011, 164f. Dissertação (Mestrado em Educação): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/>. Acesso dia 10 mai 2014.

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Política nacional para a educação das pessoas com deficiência. In: **Anais: Simpósio – Estado e Políticas Públicas**. 2009. Uberlândia. Disponível em: < <http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC22.pdf>. Acesso dia 22 mai. 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A questão afetiva e cognitiva na prática educativa**. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/artigos_mes.htm. Acesso dia 12 nov 2013.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; RUIZ, Erasmo Miessa. Estigma e Currículo Oculto. **Rev. Bras. Educ. Spec.** 2011. Vol. 17, n.sp1, pp. 125-142. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?>. Acesso dia 01 jun. 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Caminhos Pedagógicos da Inclusão. In: **Educação on-line**, [S.1.] 28 de nov 2002. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br/index.php. Acesso em 23 out 2013.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Porque é? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A hora da virada. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília: v. 1, n. 1, p. 24-28, out. 2005. 343 p.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, Davi (Org.). **Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. Todas as crianças são bem-vindas à escola. In: **Revista Profissão Docente** [on-line]. v.1, n.2 , p. 1 -19 , mai/ago 2000. ISSN:1519-0919. UNIUBE – Universidade de Uberaba. www.uniube.br/propep/mestrado/revista. Acesso dia 20 set de 2013.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÌ, 1992.

MARKOVÁ, Ivana. Mudanças: um problema epistemológico para a psicologia social. In: MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Tradução Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 23-54.

MARTINS, Maria Audenora das Neves Silva. **Agressividade e a atividade lúdica: uma visão psicanalítica da agressividade, do brinquedo e da brincadeira na escola**. Portal do voluntário. 2010. Endereço eletrônico: <http://portaldovoluntario.v2v.net/people/67574-maria-audenora-das-neves-silva-martins>. Acesso dia 25 de julho de 2012.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A diferença/deficiência sob uma ótica histórica**. *Revista Educação em Questão* v.8/9, v. 2/1, jul./dez. 1998, jan./jun.1999, Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Eniceia Gonçalves. Demandas Decorrentes da Educação Especial. **Revista Educação Especial** | v. 27 | n. 48 | p. 27-40 | jan./abr. 2014. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação Docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. In: **Revista E-Curriculum**, ISSN 1809-3876, v. 1, n. 2, junho de 2006. Endereço eletrônico: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso dia 08 de agosto de 2013.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Campo Educacional e representação social da formação docente: o olhar dos agentes**. Natal, 2005. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

_____. **Representação Social do ensinar: a dimensão pedagógica do *habitus* professoral**. Natal, 2009. 197 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MELO, Zélia Maria de. Os estigmas: a deterioração da identidade social. 2005. Disponível em: <http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/estigmas.pdf>. UNICAMP. Acesso dia 01 de junho de 2014.

MELLO, Antônio dos Reis Lopes. **A Investigação sobre representações de professores na perspectiva do ensino e da aprendizagem inclusivos**. Marília, 2008. 266 f. Tese de (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de São Paulo/UNESP. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/>. Acesso dia 28 de maio de 2014.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). **Formação e práticas pedagógicas: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007.

MENDES, Enicéia. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Dez. 2006, vol. 11, nº. 33, p. 387 – 405.

_____. Breve histórico da educação especial. **Revista Educación y Pedagogia**, vol. 22, n.57, mayo-agosto, 2010.

_____. **A diferença/deficiência sob uma ótica histórica**. Revista Educação em Questão v.8/9, v. 2/1, jul./dez. 1998, jan./jun.1999, Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN.

MESQUITA, Ingrid Caroline Barreto; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; SILVA, Raquel Souza. A formação do professor na perspectiva inclusiva através da pesquisa – ação colaborativa. In: **VI colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. 22 a 26 set., 2012. São Cristovão/SE. Disponível em: http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_11/PDF/34.pdf. Acesso dia 20 mai 2014.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro, Hucitec-Abrasco, 1993.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti, *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, Francisca de Jesus *et al.* Reflexões sobre a avaliação na escola inclusiva. In: Semana da Pesquisa Científica, 2010, Teresina. Anais da Semana da Pesquisa Científica. Teresina: FSA, 2010. v. 08. Disponível em: www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/.../GT_11_17_2010.pdf. Acesso dia 21 set. 2013.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2 ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação social da Psicanálise.** Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **A Psicanálise, Sua Imagem e Seu Público.** Tradução: Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

NÓBREGA, Sheva Maia. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes. **Representações Sociais: teoria e prática.** João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

NÓBREGA, Danielle Oliveira da. **Convite à ciranda: um estudo sobre as representações sociais de educação inclusiva.** Natal, 2007. 231 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação.** Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1992.

NUNES, Débora. Educação especial: um pouco de história. In: NUNES, Débora. **Educação Inclusiva.** Natal: EDUFRN, 2013.

ORDAZ, Olga; VALA, Jorge. Objectivação e Ancoragem das Representações Sociais do Suicídio na Imprensa Escrita. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social.** Goiânia: AB, 1998.

OMOTE, Sadao. **Temas em Educação Especial.** São Carlos: UFScar, 1990.

_____. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Rev. bras. educ. espec.,** Marília, v. 01, n. 02, 1994. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?> . Acesso dia 01 jun. 2014.

PAIVA JÚNIOR. Uma luz no fim do microscópio. Entrevista Alysson Muotri. In: **Revista Autismo**. n01. V01. São Paulo, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese de um conceito**. 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (Org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educ. Pesqui.** [online]. 2005. Endereço Eletrônico: www.scielo.br/pdf/edp/vol.31_n.3/521-539.pdf. 2005. ISSN 1517-9702.

PESSOTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A.Q/EDUSP, 1984.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA Silvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorqueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 25-32.

PEREZ GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação professor como profissional como profissional reflexivos. In NOVÓA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. 2012. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 29-42, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso dia 04 jun. 2014.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2 ed. Editora SUMMUS: São Paulo, 2006.

QUEIROZ, Nilza Maria Cury. **Praxiologia e Representação Social sobre formação de Professores nas licenciaturas da UFPI**. Natal, 2011. 392 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REBOUÇAS, Maria Benomia; LOPES, Maria Vera Lúcia Fernandes; OLIVEIRA, Michael Magnos Chaves de. Família, escola e sociedade – caminhos de inclusão: a experiência de uma pessoa com deficiência. In **3º Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais**. 2008. Natal. **Anais**. Texto 05, p. 1-10. ISBN 978-85-7273-425-7.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri e BAUMEL Roseli Cecília Rocha de Carvalho. (orgs.). Educação Especial: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, Ângela e ESTEVES, Manuela. **A análise das necessidades na formação de professores**. Lisboa: Porto Editora, LDA, 1993.

RODRIGUES, Ângela. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

ROMANOWISKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012. Endereço eletrônico: www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=7210&dd99=pdf. Acesso dia 11 dez 2013.

ROMANOWISKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=3607&dd99=view>. Acesso dia 24 out 2013.

ROPOLI, Edilene Aparecida. [et.al.]. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : a escola comum inclusiva**. – Brasília – MEC, Secretaria de Educação Especial ; Fortaleza : Universidade Federal do Ceará, 2010.

_____. A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

_____. Adaptações razoáveis sob o crivo inclusivista – Parte 1. **Revista Reação**, São Paulo, ano XIV, n. 75, jul./ago. 2010, p. 14-18. www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/Glat.Eduinclusiva.2011.pdf. Acesso dia 26 maio de 2014.

SARTORETTO, Mara. **Inclusão: teoria e prática**. Salto para o Futuro - O desafio das diferenças nas escolas 7. Boletim 21 Brasília: MEC. 2006.

SUGAHARA, Leila Yuri; SOUSA, Clarilza Prado de. Análise dos significados de afetividade como condição do trabalho docente. In: **Revista Educação & Cultura Contemporânea**. 7, (15), 75-91.

SANTOS, Ellen Fernanda. Agressividade infantil: possíveis causas e consequências. In: **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**. Ano VI – n.11, ISSN: 1806-0625, FASU/FAEF. Editora FAEF Garça/SP, 2008. Endereço eletrônico: www.revista.inf.br. Acesso dia 25 de julho de 2012.

SANTOS, Mônica Pereira. **Ressignificando a escola na proposta inclusiva**. 2002. Endereço eletrônico: www.educacaoonline.pro.br. Acesso dia 15 de junho de 2012.

SAWAIA, Bader Burihan. Representação e ideologia – o encontro desfeticizador. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto. **A outra face da inclusão**. Revista TEIAS: Rio de Janeiro, ano 02, nº 3, jan/jun 2001. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/>>. Acesso em agosto 2013.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas – TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Editora Fontanar. São Paulo, 2009.

SILVA, Gilberto Ferreira da; NÖRNBERG, Marta. Sentidos e significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA/Canoas). In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 651-672, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php>. Acesso dia 28 mai 2014.

SILVA, Mariana Cesar Verçosa; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina (PR). In: **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 417-434, set./dez. 2012. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso dia 07 out 2013.

SILVA, Thiago. **Dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita**. Revista Artigonal. Endereço eletrônico: www.artigonal.com. Publicado em 14/07/2011. Acesso dia 18 de julho de 2009.

SILVA, Andréia Kelly Araújo da. **A Tessitura de sentidos: representações sociais de licenciandos do curso de letras da UFRN sobre o ensinar**. Natal, 2012. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade do Rio Grande do Norte.

SIQUEIRA, Ranyella; CARDOSO, Hélio. O conceito de estigma como processo social: uma aproximação teórica a partir da literatura norte-americana. In: **Imagonautas**. 2 [1], 2011. Disponível em: http://imagonautas.gceis.net/sites/imagonautas.gceis.net/files/images/6._de_siqueira_y_cardoso.pdf. Acesso dia 01 de junho de 2014.

SOMOS Todos Diferentes: como estrelas na terra. Direção: Aamir Khan. Produção: Aamir Khan Productions. Roteiro: Amole Gupte. Intérpretes: Darsheel Safary; Aamir Khan; Tanay Chheda. Estúdio/Distrib: Aamir Khan Productions. Índia, 2008. 1 filme (165 min).

SOUZA FILHO, Edson Alves. Análise de Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SOUSA, Clarilza Prado de; BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas; NOVAES, Adelina de Oliveira. Contribuições dos estudos de Representações Sociais para compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo. (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais – 50 anos**. Brasília: Technopolitic, 2011.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro. In: **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. David Rodrigues (org.). – São Paulo: Summus, 2006. p.16-33.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TAKASE, Daniele Gonzalez Agnani. **Formação Continuada de Professores no Âmbito da Inclusão: diversidades e adversidades**. São Paulo. 2011, 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Nove de Julho/UNINOVE. Disponível em: www.uninove.com.br/biblioteca. Acesso dia 10 mai 2014.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2002.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: uma tarefa por fazer**. Trad. Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001. 104 p.

_____. Nuevo Rol Docente: qué modelo de formación para qué modelo educativo? In: **Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente**. Madri: Fundación Santillana, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

_____. (1990). **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

VELTRONE, Aline aparecida. **Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização**. São Carlos, 2011, 193 p. Tese, (Doutorado em Educação Especial. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos – UFScar.

VELHO, Gilberto. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da Antropologia Social. In: VELHO, Gilberto (Org.). **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar Letrando: Investigação-Ação Fundada Nas Necessidades de Formação Docente**. Natal, 2010, 334 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

VIEIRA, Sofia Leche; ALBUQUERQUE, Maria Glaucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denise Cristina (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ab editora, 1998, p. 03-25.

YARAK, Aretha. **Déficit de atenção: 8 sinais aos quais os pais devem ficar atentos**. Revista VEJA de 18 de maio de 2011.

ZEICHNER, Kenneth. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas**. EDUCA, Lisboa, 1993.

ZORZI, Jaime; CAPELLINI, Simone. **Dislexia e outros distúrbios da leitura-escrita letras desafiando a aprendizagem**. Editora pulso Editorial. São Paulo, 2008.



APÊNDICE 1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PAUTA DO ENCONTRO DE APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA PESQUISA

1º Encontro – Data: 17/02/1012

Hora: 8:00 às 12:00

Tema: Pesquisa-ação

Objetivos: apresentar os conceitos e o percurso metodológico da Pesquisa-Ação; discutir os procedimentos de construção dos dados; negociar a adesão a pesquisa; refletir sobre as questões orientadoras da pesquisa; agendar entrevistas individuais; preencher fichas de identificação; assinar termo de compromisso de participação.

Conteúdos: Pesquisa-Ação; Explicando os passos da pesquisa.

Metodologia utilizada: Leitura em dupla da apostila; Exposição dos princípios teórico-metodológicos da Pesquisa-Ação através de slides; Reflexão dos conceitos apresentados.

Observações: Os professores aceitaram muito bem a proposta de pesquisa, contribuindo com temáticas para as futuras sessões de estudos; apontaram quais são suas necessidades formativas e demonstraram preocupação em relação ao conflito de aprovar ou não um aluno que não sabe ler convencionalmente.

Referência:

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo. V.31, n 3 set/dez. 2005. Endereço eletrônico: www.scielo.com.br. Acesso dia 16 de agosto de 2011.



APÊNDICE 2
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**GUIA DA 1ª ENTREVISTA COLETIVA SEMI-DIRETIVA DIRECIONADA AOS
 PROFESSORES DA ESCOLA - LÓCUS DA PESQUISA**

Tema: Necessidades de formação dos professores em relação aos conhecimentos teórico-metodológicos voltados para a educação inclusiva.

Objetivo: Identificar as necessidades de formação dos professores no tocante às concepções e práticas voltadas para a educação inclusiva.

Local: Escola lócus da pesquisa

Data: 17/02/2012

Hora: 8:00 às 12:00

Entrevistadora: Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

Entrevistado: coletiva

Recursos: Gravador MP3

Blocos	Objetivos específicos por blocos	Questões orientadoras
Bloco 01 Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicitar a pesquisa. ▪ Esclarecer os objetivos da entrevista. ▪ Garantir a confidencialidade dos dados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual o objeto e os objetivos da pesquisa? ▪ Qual o percurso a ser seguido pela pesquisa? ▪ Quais as posições do pesquisador e dos professores no contexto da pesquisa?
Bloco 02 A relação teoria e prática na educação inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir a relação teoria e prática no contexto da educação inclusiva 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na sua opinião, as teorias estudadas nos cursos de formação continuada têm contribuído para melhorar sua prática inclusiva? Como? ▪ Quais as dificuldades de colocar em prática o que estudaram nos cursos de formação que participaram?
Bloco 03 Concepções de formação docente (inicial e continuada) e educação inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer as concepções dos docentes sobre formação docente (inicial e continuada) e educação inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como vocês explicam os termos formação docente (inicial e continuada) e educação inclusiva?

<p>Bloco 04</p> <p>Transformação das escolas comuns em escolas inclusivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicitar como deve ser conduzida a transformação da escola regular comum em escola inclusiva. ▪ Refletir sobre as novas exigências impostas aos docentes com o advento da educação inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como deve ser conduzida a mudança/transformação da escola comum em escola inclusiva?
<p>Bloco 05</p> <p>Dificuldades de aprendizagem do aluno incluído</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relatar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno com deficiência incluído em sua sala de aula no ensino regular. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais as dificuldades de aprendizagem do aluno com deficiência incluído em sua sala de aula no ensino regular?
<p>Bloco 06</p> <p>Perfil do professor inclusivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evidenciar os conhecimentos e competências do professor inclusivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na sua opinião, como deve ser o perfil do professor inclusivo?
<p>Bloco 07</p> <p>Caracterização das expectativas e necessidades dos professores em relação à formação ofertada em virtude da pesquisa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer as necessidades e motivações dos professores para uma formação continuada em educação inclusiva. ▪ Evidenciar conteúdos/temas a serem trabalhados nas sessões de estudo da pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como um estudo das dimensões conceituais e metodológicas da educação inclusiva pode melhorar sua prática? ▪ Quais as temáticas de estudo que poderiam ser contempladas pela pesquisa? ▪ De que forma poderíamos trabalhá-las?



APÊNDICE 3
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PAUTAS E REFERÊNCIAS DAS SESSÕES REFLEXIVAS DE ESTUDO

1ª Sessão – Data: 04/05/2012

Tema: Conceituando Educação Inclusiva

Objetivo: Refletir sobre aspectos denotativos e conotativos de termos frequentemente utilizados na proposta inclusiva; Analisar as concepções, os princípios e as diretrizes de um sistema educacional inclusivo.

Conteúdos:

Educação Inclusiva: alguns aspectos para reflexão (Carvalho, 2004);

Concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo (Carvalho, 2004).

O fazer na educação inclusiva - da escola comum para a escola inclusiva: construindo um caminho- Ropoli (2010).

Metodologia: leitura dirigida dos textos supracitados; reflexão das falas dos docentes sobre a concepção de educação inclusiva; discussão em grupo das práticas inclusivas em relação às colocações dos autores estudados.

Observações: os professores fizeram uma leitura individual dos textos, discutiram e refletiram sobre suas concepções a respeito da educação inclusiva e paralelo a isso, faziam comparações com suas práticas; construíram uma síntese e elaboraram um resumo individual do assunto estudado.

Referências:

CARVALHO, Rosita Edler. Concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo: In: **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ROPOLI, Edilene Aparecida. [et.al.]. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar** : a escola comum inclusiva. – Brasília – MEC, Secretaria de Educação Especial ; Fortaleza : Universidade Federal do Ceará, 2010.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PAUTAS E REFERÊNCIAS DAS SESSÕES REFLEXIVAS DE ESTUDO

2ª Sessão – Data: 01/06

Tema: Legislação para a Educação Inclusiva

Objetivo: Analisar o aparato legal em relação a educação inclusiva, verificando sua aplicabilidade na prática escolar.

Conteúdos: CF/1988, LDB 9394/96, Resolução Nº 4, DE 2 DE Outubro de 2009, Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011

Metodologia: Mensagem reflexiva “Aceite-me como eu sou”. Depois, reflexão dos textos supracitados através de slides no projetor de mídia. Em grupo, análise da aplicabilidade do aparato legal em relação à educação inclusiva. Discussão das responsabilidades de docentes, discentes e família a partir da letra da lei.

Observações: os professores fizeram apontamentos sobre a mensagem reflexiva, seguida de observações individuais sobre nuances da legislação em relação a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular e em grupo, discutiam o quanto o aparato legal facilitou a entrada desse alunado na escola comum. Além disso, enfatizavam as condições estruturais oferecidas pela legislação, mas que na realidade escolar isso ainda era uma utopia. Concluem que a ausência de uma estrutura equipada, com profissionais qualificados e a distância existente entre família e escola prejudica a verdadeira inclusão almejada pela legislação.

Referência:

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

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1999.

1. _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 04/2009 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial. Disponível em : www.mec.gov. Acesso em: 04 de abr. de 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611/2011 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www. Camara.gov](http://www.Camara.gov). Acesso em: 04 de abr. 2011.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PAUTAS E REFERÊNCIAS DAS SESSÕES REFLEXIVAS DE ESTUDO

3ª Sessão – Data: 22/06/2012

Tema: O papel da família e da escola na inclusão do aluno com deficiência no ensino regular.

Objetivos: Discutir através do filme “Como Estrelas na Terra – Toda Criança é Especial,” sobre o verdadeiro papel de um educador na formação do ser humano, buscando analisar a implicância da família e da escola para a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular; Identificar o que caracteriza a dislexia, assinalando metodologias adequadas para se fazer intervenções aos alunos disléxicos, compatíveis à realidade e espaço da escola lócus da pesquisa;

Conteúdos: Dislexia; papel do docente e da família à criança disléxica.

Metodologia: Assistir o filme “**Como Estrelas na Terra – Toda Criança é Especial**”.

Observações: O grupo assistiu ao filme silenciosamente, demonstrando em vários momentos muita emoção através de suspiros e lágrimas. O filme retrata o caso de uma criança disléxica e coloca em evidência o verdadeiro papel de um educador e sua responsabilidade na formação do ser humano, bem como a importância da família nesse processo. Os professores enfatizaram o quanto a ignorância docente e dos pais em relação às deficiências pode prejudicar a aprendizagem de uma criança. Comentaram que em muitos momentos do filme se viram retratados, pois por não saber como agir, é mais fácil culpabilizar o aluno pelo seu fracasso do que assumir suas próprias limitações docentes. As discussões também se voltaram para a dificuldade que sentem em identificar em todos os alunos que têm na sala, as habilidades de cada um e a impossibilidade do atendimento individualizado.

Referência:

SOMOS Todos Diferentes: como estrelas na terra. Direção: Aamir Khan. Produção: Aamir Khan Productions. Roteiro: Amole Gupte. Intérpretes: Darsheel Safary; Aamir Khan; Tanay Chheda. Estúdio/Distrib: Aamir Khan Productions. Índia, 2008. 1 filme (165 min).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PAUTAS E REFERÊNCIAS DAS SESSÕES REFLEXIVAS DE ESTUDO

4ª Sessão – Data: 06/07/2012

Tema: Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD

Objetivos: Refletir conceitual e metodologicamente sobre os TGD, analisando a inclusão no ensino regular desses alunos.

Conteúdos: Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD

Metodologia: Mensagem reflexiva “Terapia”. Exposição do conteúdo através de uma palestra (professor convidada) e discussão em grupo sobre como trabalhar em sala de aula com alunos que apresentam as deficiências acima mencionadas.

Observações: A partir da palestra, os professores tiravam dúvidas conceituais e metodológicas sobre TGD. Fizeram relatos de experiências. Em alguns momentos expuseram a descrença em relação a aplicabilidade de algumas metodologias argumentando que o número de alunos em sala de aula dificulta um trabalho mais específico com os alunos com deficiência. Expuseram também a necessidade de transformar a realidade da escola para que o trabalho com a diferença seja de fato algo positivo e não imposto, limitado e sem apoio, como tem sido até hoje.

Referência:

HONORA, Marcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Esclarecendo as deficiências:** aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva. São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2008.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão psicopedagógica e práticas educativas na escola.** Editora Wak, São Paulo, 2009.

PAIVA JÚNIOR. Uma luz no fim do microscópio. Entrevista Alysson Muotri. In: **Revista Autismo.** n01. V01. São Paulo, 2011.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PAUTAS E REFERÊNCIAS DAS SESSÕES REFLEXIVAS DE ESTUDO

5ª Sessão – Data: 20/07/2012

Tema: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH.

Objetivos: Refletir conceitual e metodologicamente sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, analisando a inclusão no ensino regular dos alunos que apresentam esse transtorno.

Conteúdos: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH;

Metodologia: Mensagens reflexivas “TDAH”. Exposição do conteúdo através de data show e discussão em grupo sobre como trabalhar em sala de aula com alunos que apresentam esse transtorno.

Observações: O grupo expôs dúvidas e opiniões. A partir das discussões dos textos, demonstraram em muitos momentos conhecimento e experiência sobre o assunto. Questionaram a ausência do apoio de profissionais qualificados para auxiliarem o trabalho docente. Apresentaram e questionaram metodologias para lidar com alunos com TDAH. Finalizaram reconhecendo a importância das reuniões do grupo de estudo enaltecendo a contribuição desses momentos.

Referência:

EMÍLIO, Solange Aparecida. **Grupos e Inclusão Escolar:** sobre laços, amarras e nós. São Paulo: Paulus, 2008.

HONORA, Marcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Esclarecendo as deficiências:** aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva. São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2008.

Revista Eletrônica: **“O caso é o seguinte...”**. Coordenação pedagógica: Coletânea de estudos de casos/Pontifca Universidade Católica de Minas Gerais. V. I, n. 2 (agos/dez 2008). MG – Belo Horizonte: ICH – PUC, 2008.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PAUTAS E REFERÊNCIAS DAS SESSÕES REFLEXIVAS DE ESTUDO

6ª Sessão – Data: 03/08/2012

Tema: Avaliação

Objetivos: Refletir sobre o processo de avaliação educacional de alunos com deficiência incluídos no ensino regular.

Conteúdos: Avaliação inclusiva

Metodologia: Exposição do conteúdo através de uma palestra e discussão em grupo sobre como avaliar alunos com necessidade educacional especial incluído no ensino regular.

Observações: A partir da palestra, o grupo de estudo gerou uma discussão em torno da dificuldade que sentem em avaliar o aluno com deficiência, principalmente pelo fato dos documentos norteadores sugerirem que isso deve acontecer através de relatórios individuais e fichas elaboradas pela própria escola, porém não descarta a necessidade de atribuição de uma nota quantitativa. Seguindo a máxima de que “o que não é proibido, é permitido”, os docentes sentem a necessidade e obrigação de atribuir tal nota, ainda que discordem. Além disso, abordaram a dificuldade de lidar com a avaliação desse aluno, frente aos demais, pois pelo fato de tal colega ter dificuldade de aprendizagem e conseqüentemente não conseguir fazer todas as atividades com maestria, acaba sempre recebendo boa nota e passando. Isso gera desconforto na sala de aula. Essa discussão foi importante para esclarecer para o grupo que essa não é a melhor forma de conduzir o processo.

Referências:

GONI, Javier, Onrubia. **Rumo a uma avaliação inclusiva.** 2000. Endereço eletrônico: www.pead.faced.ufrgs.br. Acesso dia 15 de junho de 2012.

SANTOS, Mônica Pereira. **Ressignificando a escola na proposta inclusiva.** 2002. Endereço eletrônico: www.educacaoonline.pro.br. Acesso dia 15 de junho de 2012.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PAUTAS E REFERÊNCIAS DAS SESSÕES REFLEXIVAS DE ESTUDO

7ª Sessão – Data: 24/08/2012

Tema: Visita a APAE

Objetivos: Conhecer as instalações da APAE;

Refletir sobre o atendimento pedagógico oferecido na APAE aos alunos com deficiência.

Conteúdos: Atendimento na APAE

Metodologia: Visita às instalações da APAE. Conversa em grupo com a coordenadora, a diretora e os professores da instituição sobre o atendimento pedagógico oferecido na APAE aos alunos com necessidade educacional especial.

Observações: O grupo de professores foi muito bem recebido na APAE. A coordenadora explicou cada Sat – função e atendimento. Os professores aproveitaram para fazer questionamentos e tirar dúvidas. No final, o grupo participou do “farró da APAE” e alguns fizeram questão de falar o quanto tinha sido proveitosa essa visita.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PAUTAS E REFERÊNCIAS DAS SESSÕES REFLEXIVAS DE ESTUDO

8ª Sessão – Data: 14/09/2012

Tema: situações da prática docente: planejamento de atividades de intervenção.

Objetivos: fazer uma reflexão sobre o aluno do 4º ano;
Elaborar um planejamento de atividades de intervenção a partir do estudo realizado;
Propor orientações de atividades que visem o desenvolvimento significativo do aluno, a partir do estudo feito.

Conteúdos: Intervenção pedagógica para um aluno do 4º ano.

Metodologia: retomada das questões discutidas na visita a APAE. Verificar pontos que consideram positivos e negativos no atendimento oferecido pela instituição. Fazer uma reflexão em grupo sobre o texto “dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita”. Leitura da descrição do aluno elaborado pela professora de AEE; Planejar atividades de intervenção a partir do estudo feito analisado.

Observações: O grupo fez uma leitura individual do texto “Dificuldade de Aprendizagem na leitura e escrita”, seguida de uma discussão sobre o assunto, pontuando trechos do texto que chamaram atenção. Em seguida fez a leitura da descrição do aluno do 4º ano. Primeiramente, o grupo discutiu a influencia familiar para o caso em estudo, pois a maioria dos professores conheciam a família e isso contribuiu para uma análise mais aprofundada do assunto. Houve questionamentos ao professor regente, surgiram dúvidas e sugestões de como tornar a leitura mais significativa para o aluno, bem como estratégias que o professor pode adotar para superar essas dificuldades apresentadas.

Referência:

SILVA, Thiago R. **Dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita**. Revista Artigonal. Endereço eletrônico: www.artigonal.com. Publicado em 14/07/2011. Acesso dia 18 de julho de 2012.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PAUTAS E REFERÊNCIAS DAS SESSÕES REFLEXIVAS DE ESTUDO

9ª Sessão – Data: 28/09/2012

Tema: planejamento de atividades de intervenção.

Objetivos: fazer uma reflexão sobre o aluno do 2º ano;
Elaborar um planejamento de atividades de intervenção a partir do estudo realizado;
Propor orientações de atividades que visem o desenvolvimento significativo do aluno, a partir do estudo feito.

Conteúdos: Intervenção pedagógica a partir do estudo feito.

Metodologia: Fazer uma reflexão em grupo sobre o texto “Agressividade e a atividade lúdica: uma visão psicanalítica da agressividade, do brincar e da brincadeira na escola”. Leitura da descrição sobre o aluno elaborada pela professora de AEE; Planejar atividades de intervenção a partir do estudo feito.

Observações: O grupo fez uma leitura individual do texto “Agressividade e a atividade lúdica: uma visão psicanalítica da agressividade, do brincar e da brincadeira na escola”. Em seguida discutiu sobre as dificuldades de lidar com alunos agressivos, pontuando as principais causas de comportamentos violentos dos discentes com necessidades educacionais especiais. Os professores teceram críticas a pouca estrutura que dispõem para executarem um trabalho lúdico com os alunos e a ausência da família na solução do problema: alunos agressivos. Pontos esses, essenciais para se pensar mudanças para tal realidade.

Referência:

MARTINS, Maria Audenora das Neves Silva. **Agressividade e a atividade lúdica: uma visão psicanalítica da agressividade, do brincar e da brincadeira na escola.** Portal do voluntário. Endereço eletrônico: <http://portaldovoluntario.v2v.net/people/67574-maria-audenora-das-neves-silva-martins>. Acesso dia 25 de julho de 2012.

SANTOS, Ellen Fernanda. Agressividade infantil: possíveis causas e consequências. In: **Revista Científica Eletrônica de Psicologia.** Ano VI – n.11, ISSN: 1806-0625, FASU/FAEF. Editora FAEF Garça/SP, 2008. Endereço eletrônico: www.revista.inf.br. Acesso dia 25 de julho de 2012.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PAUTAS E REFERÊNCIAS DAS SESSÕES REFLEXIVAS DE ESTUDO

10ª Sessão – Data: 19/10

Tema: planejamento de atividades de intervenção.

Objetivos: fazer uma reflexão sobre a descrição dos alunos do 4° e 5° anos;
Elaborar um planejamento de atividades de intervenção a partir do estudo realizado;
Propor orientações de atividades que visem o desenvolvimento significativo do aluno, a partir do estudo feito.

Conteúdos: Intervenção pedagógica a partir dos estudos feitos.

Metodologia: Fazer uma reflexão em grupo sobre os textos “... no meio do caminho tinha a escrita” e “Déficit de atenção: 8 sinais aos quais os pais devem ficar atentos”. Após cada texto, leitura da descrição sobre os alunos elaboradas pela professora de AEE; Planejar atividades de intervenção a partir dos estudos analisados.

Observações: Inicialmente o grupo fez uma leitura do texto “... no meio do caminho tinha a escrita” seguida de uma reflexão, relacionando o texto a descrição do aluno do 4° ano. Os professores destacaram a dificuldade em trabalhar com alunos com dificuldade de leitura e escrita. Leitura do texto: “Déficit de atenção: 8 sinais aos quais os pais devem ficar atentos”. A discussão desse texto estava relacionada ao estudo sobre o aluno do 5° ano. O grupo destacou a dificuldade de trabalhar com alunos desatentos. Em seguida, pensaram estratégias metodológicas para lidar com esses alunos.

Referência:

EMÍLIO, Solange Aparecida. **Grupos e Inclusão Escolar:** sobre laços, amarras e nós. São Paulo: Paulus, 2008.

YARAK, Aretha. **Déficit de atenção:** 8 sinais aos quais os pais devem ficar atentos. Revista VEJA de 18 de maio de 2011.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PAUTAS E REFERÊNCIAS DAS SESSÕES REFLEXIVAS DE ESTUDO

11ª Sessão – Data: 09/11/2012

Tema: avaliação do percurso da pesquisa-ação realizada na escola.
Resultados da formação

Objetivos: Avaliar as contribuições/lacunas do processo de pesquisa-ação desenvolvido na escola.

Identificar novas necessidades de formação dos professores no tocante à educação inclusiva.

Metodologia: Fazer uma reflexão em grupo sobre a pesquisa.

Observações: O grupo iniciou uma reflexão avaliando o percurso da pesquisa-ação realizada. Apresentaram as contribuições do curso de formação continuada e a necessidade de continuidade do projeto. Chegaram a conclusão de que o momento do planejamento mensal na escola está sendo subaproveitado pelo grupo e que há uma necessidade de discutirem mais os problemas que enfrentam na prática – principalmente em relação ao aluno incluído – pois, perceberam com o curso, como isso pode contribuir para a solução de problemas.

APÊNDICE 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

GUIA DA 1ª ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMI-DIRETIVA DIRECIONADA AOS PROFESSORES DA ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA

Temas:

- Caracterização da formação profissional dos docentes;
- Caracterização das dificuldades relativas à organização de uma prática docente na perspectiva da educação inclusiva.

Objetivos:

- Caracterizar a formação profissional dos docentes;
- Identificar as dificuldades intrínsecas à organização de uma prática docente na perspectiva da educação inclusiva.

Local: Escola lócus da pesquisa

Entrevistadora: Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

Entrevistado(a): _____

Recursos: Gravador MP3

Blocos	Objetivos específicos por blocos	Questões orientadoras
<p>Bloco 01</p> <p>Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicitar a pesquisa. ▪ Esclarecer os objetivos da entrevista. ▪ Garantir a confidencialidade dos dados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual o objeto e os objetivos da pesquisa? ▪ Qual o percurso a ser seguido pela pesquisa? ▪ Quais as posições do pesquisador e dos professores no contexto da pesquisa?
<p>Bloco 02</p> <p>Caracterização do professor quanto a sua formação inicial e continuada</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar os elementos da formação profissional dos professores. ▪ Verificar as contribuições que a formação continuada, até o momento feita, proporcionou ao professor em relação a educação inclusiva 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que você pode comentar sobre a sua formação como professora e, especialmente, como professora em um contexto inclusivo? ▪ Você já participou de algum curso de formação inclusiva? Qual(is)? Como você o(s) avalia? ▪ O que você destacaria nesses cursos como significativo para o trabalho com alunos com deficiência?

APÊNDICE 5



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

GUIA DA 2ª ENTREVISTA COLETIVA SEMI-DIRETIVA DIRECIONADA AOS PROFESSORES DA ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA

Temas: avaliação do percurso da pesquisa-ação realizada na escola.
Resultados da formação

Objetivo: Avaliar as contribuições/lacunas do processo de pesquisa-ação desenvolvido na escola.
Identificar novas necessidades de formação dos professores no tocante à educação inclusiva.

Local: Escola lócus da pesquisa

Data: 09/11/12

Hora: 8:00

Entrevistadora: Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

Entrevistado: coletiva

Recursos: Gravador MP3

Blocos	Objetivos específicos por blocos	Questões orientadoras
<p>Bloco 01</p> <p>Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esclarecer os objetivos da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais os objetivos da entrevista?
<p>Bloco 02</p> <p>Caracterização das práticas inclusivas depois da formação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrever as práticas inclusivas realizadas com o aluno com deficiência. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como tem sido feita a inclusão do aluno com deficiência na sua sala de aula regular? ▪ Como você faz para trabalhar com o aluno com deficiência ao mesmo tempo em que trabalha com os demais?
<p>Bloco 03</p> <p>Caracterização das contribuições/lacunas da formação vivenciadas na pesquisa ação e as mudanças na prática por ela proporcionadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir e apresentar as contribuições/lacunas do processo de formação vivenciado na pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De algum modo a pesquisa contribuiu para que houvesse mudança na sua prática docente? ▪ As sessões de estudo e os textos lidos possibilitaram uma ressignificação das dimensões teórico-metodológicas em relação

		<p>à educação inclusiva?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais experiências vivenciadas nesses encontros podem ser consideradas como úteis para a sua vida profissional? ▪ Quais as temáticas de estudo que ainda poderiam ser contempladas nas sessões de estudo?
<p>Bloco 04</p> <p>Auto-avaliação dos participantes da pesquisa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliar a própria participação no contexto da pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como você avalia sua participação na pesquisa? Você leu os textos sugeridos/trabalhados? ▪ Refletiu e está refletindo sobre sua prática e sentindo necessidade de ressignificá-la?

APÊNDICE 6



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

GUIA DA 2ª ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMI-DIRETIVA DIRECIONADA AOS PROFESSORES DA ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA

Temas:

avaliação do percurso da pesquisa-ação realizada na escola.
Resultados da formação

Metodologia: Fazer uma reflexão sobre o desenvolvimento da formação.

Local: Escola lócus da pesquisa

Entrevistadora: Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

Entrevistado(a): todos os participantes

Recursos: Gravador MP3

Blocos	Objetivos específicos por blocos	Questões orientadoras
<p>Bloco 01</p> <p>Avaliação da pesquisa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliar as contribuições/lacunas do processo de pesquisa-ação desenvolvido na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que você destacaria nesse curso como significativo para o trabalho com alunos com deficiência? ▪ As sessões de estudo e os textos lidos possibilitaram uma ressignificação das dimensões teórico-metodológicas em relação à educação inclusiva? ▪ Quais experiências vivenciadas nesses encontros podem ser consideradas como úteis para a sua vida profissional? ▪ Como você se sente ao planejar as atividades e por algum motivo não conseguir colocar em prática?
<p>Auto-avaliação dos participantes da pesquisa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como você avalia sua participação na pesquisa? Você leu os textos sugeridos/trabalhados? ▪ Refletiu e está refletindo sobre sua prática e sentindo necessidade de ressignificá-la?

APÊNDICE 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA - LÓCUS DA PESQUISA

1. Número de Controle: _____
2. Nome: _____
3. Gênero: M () F ()
4. Faixa Etária: () 15 a 20 anos
() 21 a 30 anos
() 31 a 40 anos
() 41 a 50 anos
() mais de 50 anos
5. Escolaridade: Ensino Médio: () Magistério () outro(s) qual(is)? _____
Ensino Superior: () Pedagogia () outro(s) qual (is)? _____
6. Tempo de serviço como professor(a): _____
7. Tempo de serviço na escola : _____
8. Tempo que atua com alunos com deficiência no ensino regular:

9. Vínculo empregatício:

Estado	Município	Outros vínculos
() Efetivo	() Efetivo	() Efetivo
() Provisório	() Provisório	() Provisório
() Estagiário	() Estagiário	() Estagiário
() Serviço prestado	() Serviço prestado	() Serviço prestado
() Outro	() Outro	() Outro

10. Turmas em que leciona na escola:

11. Principais atividades de formação profissional que participou nos últimos cinco anos:

APÊNDICE 8



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Pelo presente Termo de Consentimento e Livre Esclarecido, nós, abaixo assinados, nos dispomos a participar da pesquisa **“Formação Docente e Representação Social: implicações para a Educação Inclusiva”**, referente à Tese de Doutorado em Educação da profa. Ademácia Lopes de Oliveira Costa, sob a orientação da Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade, professora do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO e do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Tal consentimento foi dado após esclarecimento de que: a) Nossa participação é voluntária, havendo a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem riscos e penalizações; b) Nossa identidade será tratada de forma sigilosa e a contribuição anônima.

Participante Nº	Tipo e Nº do Documento	Nome	Assinatura
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			
11			