

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PROPEP
Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas

CLARISSA TEIXEIRA KAUSS

Formação de professores e Educação Inclusiva:
Representações Sociais em construção.

DUQUE DE CAXIAS

2013

CLARISSA TEIXEIRA KAUSS

**Formação de professores e educação inclusiva:
Representações sociais em construção.**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Letras e Ciências Humanas da Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras e Ciências Humanas.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Cristina Novikoff

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis

DUQUE DE CAXIAS

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA - UNIGRANRIO

K21f Kauss, Clarissa Teixeira.

Formação de professores e Educação Inclusiva: Representações Sociais em construção / Clarissa Teixeira Kauss. - 2013.

161 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Letras e Ciências Humanas) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2013.

“Orientadora: Prof^a. Cristina Novikoff”.

“Co-Orientadora: Prof^a. Haydéa Maria Marino de Sant’Anna Reis”.

Bibliografia: f. 145-152.

1. Letras. 2. Professor - Formação. 3. Educação Inclusiva. 4. Representações Sociais. I. Novikoff, Cristina. II. Reis, Haydéa Maria Marino de Sant’Anna. III. Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”. IV. Título.

CDD – 400

Ao meu amor companheiro,

Matheus

e a todas as crianças que me despertaram o
desejo de saber mais.

Agradecimentos

Para meu filho

doce, amigo e companheiro, Matheus.

Para minha família

minha“s” mães, guerreiras queridas, com quem tanto aprendo, vovó Adelina e mãe Vera; minha tia linda que apostou em mim, Wilma; minhas irmãs, primas e tios (as), que se mantiveram na torcida direta por mim, Leticia, Isabel, Susan, Laura, Sara, Paula, Fátima... e todos os que, mesmo distantes, mandaram suas boas vibrações.

Para minhas orientadoras Cristina e Haydéa

por todas as ricas lições, nas muitas horas investidas.

Aos professores

pela riqueza do Curso de Pós-Graduação Interdisciplinar da Universidade do Grande Rio, por todos os debates que auxiliaram na construção de mais alguns conhecimentos dos outros em mim. Em especial, à querida coordenadora Jacqueline, presença amiga e iluminada, sempre disposta a auxiliar...

Amigos...

família que o coração escolhe. Parte significativa do meu maior tesouro. Impossível falar de todos, mas impossível, também, não citar alguns: Cristina, Marcia, Lia, Hilde, Luana, Simone, Neia, Débora, Carine, Mariza, Angela, Lia,... e Filipe.

Para as crianças da minha vida

que contribuíram despertando em mim o desejo de saber mais, de ser uma pessoa e uma profissional melhor, como Breno, Lucas, Beatriz, Ana, Pedro,... e Rafael. Além das que chegaram por agora, renovando meus sonhos e desejos: Collin, Scottia e Clara.

In memória do meu querido marido e do meu pai.

RESUMO

O presente trabalho versa sobre as representações sociais do profissional da educação em processo de formação no curso de Pedagogia em relação à Educação Inclusiva. Observamos alguns trabalhos e discursos que destacam a relevância do preparo dos professores para a práxis inclusiva e que destacam as mudanças da lei como instrumento de viabilização. Em alguns identificamos que existe um discurso que responsabiliza o professor por sua formação e pela concretização real da inclusão, enquanto outros já dão menos valia a questão da formação e consideram o docente de “boa vontade” o mais apto para este processo. Reconhecemos, então que, enquanto lei a Educação Inclusiva e a Formação de Professores já se destacam na mídia e se entrelaçam nos estudos, por isso a proposta deste trabalho de investigar como este movimento esta se estruturando dentro do ambiente acadêmico. Daí questionar sobre quais são as representações sociais sobre a inclusão para graduandos do curso de Pedagogia? Como eles se percebem diante do desafio de promover a Educação Inclusiva? Que valores e práxis esses graduandos estão privilegiando no seu cotidiano escolar e/ou qual acreditam ser mais viáveis diante do modelo de Educação Inclusiva que está se propagando? Acreditamos que há necessidade de uma revisão crítica do papel do educador nos cursos de Pedagogia a partir da compreensão das representações sociais sobre a inclusão escolar. Portanto, o objetivo desse estudo visou compreender as representações sociais acerca de inclusão para graduandos do curso de Pedagogia, analisando os valores e conceitos que configuram o contexto desses futuros educadores, os graduandos do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Grande Rio, na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro (Brasil), discutindo a contribuição das disciplinas assistidas no curso com vista à profissão futura. Para tal foi realizado estudo sobre a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1961, 2003, JODELET, 2001, 2005; SÁ, 1996, 1998, 2005), articulando com as questões da linguagem, poder e discriminação, e de concepções da educação sócio-histórica. A metodologia foi delineada sob as dimensões Novikoff (2010), com aplicação de questionário semiestruturado e teste de associação livre de palavras. A análise dos dados que emergiram destes instrumentos de pesquisa trouxe, em destaque, a afetividade. Os valores sócio-relacionais destacaram-se como os que estão embasando a escolha dos conhecimentos e dos saberes privilegiados pelos graduandos para pensar a práxis da Educação Inclusiva. Portanto, considerando que os graduandos que participaram da pesquisa são profissionais da educação em processo inicial de formação, a questão mais preocupante é a desvalorização do conhecimento acadêmico-científico e as articulações interpessoais propostas. Sendo assim, esta pesquisa reforça a necessidade de cautela para se pensar a formação docente para a Educação Inclusiva pela análise de afirmativas apresentadas por graduandos de Pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais; Formação de Professores; Educação Inclusiva

ABSTRACT

This work talks about the social representation of the professional of education in their graduation process in the course of Pedagogy in relation to Inclusion on Education. We observed some works and speeches which highlight the relevance to prepare teachers for the practice of inclusion and that also highlight the changes in the law as the instrument of feasibility. In some of those we identify that there is a speech which gives the teacher the responsibility for learning and for realizing the inclusion, while others give less importance to the matter of education and they consider the teacher of “good will” the most capable for this process. We recognize that as form of law the Inclusion in Education and the Education of Teachers have stand out in the media and are intertwined with the studies, but the proposal of this work is to investigate how this movement is being structured inside of the academic environment. There comes the question about what are the social representations about the inclusion for the graduating student in the course of Pedagogy? How they perceive themselves facing the challenge to promote daily the Inclusion in Education. Which values and practices this graduating student is privileging in its daily school time or which the student believes being the most viable practice in face of the Inclusion Educational model that is being propagated? We believe that there is a necessity of a critical revision on the role of the educator in the course of Pedagogy from the comprehension of the social representations over the Inclusion on Education. Therefore the objective of this study is to understand the social representations about the inclusion for graduating students in the course of Pedagogy, analyzing the values and concepts that constituting the context of these future educators. There will be an investigation of the students graduating in the course of bachelor in Pedagogy at the University of Grande Rio, in the district of Baixada Fluminense, in the state of Rio de Janeiro (Brazil), discussing the contribution of the disciplines attended in the course with the view to the future profession. For this will be carried out studies in the theory of social representations (MOSCOVICI, 1961, 2003, JODELET, 2001, 2005; SÁ, 1996, 1998, 2005), articulating with the matters of language, power and discriminations, and of the conceptions of the social-historical education. The methodology was outlined with the Novikoff dimensions (2010), conduction a semi-structured questionnaire and a test of free association of words. The analysis of the data which emerged from these research tools show, in highlight, the affectivity. The social-relational values were emphasized as the ones giving the base to the choice of knowledge by the graduating students to think the practice of the Inclusion on Education. Therefore, considering that the graduating students which participated of the research are professionals of education in initial process of formation, the most concerning matter is the depreciation of the academic-scientific knowledge and the interpersonal articulations proposals. Furthermore, this research emphasizes the necessity to be cautious to think over the formation of educators for the Inclusion on Education by the analysis of affirmations presented by Pedagogy graduating students.

KEY WORDS: Social Representations, Formation of Educators; Inclusion on Education

LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURA

Tabela 1: Tabela 1: Distribuição Do Conhecimento Sobre Os Critérios Que Os Graduandos Utilizaram Para A Escolha Do Curso De Pedagogia Da Unigranrio Por Período– 2012.	87
Tabela 2: O Que Os Seus Colegas De Turma Pensam Sobre O Curso De Pedagogia Da Unigranrio Dividido Pelos Períodos– 2012.	90
Tabela 3: Distribuição Da Avaliação Do Curso Pelos Graduandos De Pedagogia Divididos Por Períodos Da Unigranrio – 2012.	92
Tabela 4: Distribuição Da Visão De Qual É O Objetivo Do Curso de Pedagogia da Unigranrio Segundo A Ótica De Seus Graduandos -2012.	96
Tabela 5: Distribuição Dos Conhecimento Sobre a Legislação Educacional Quanto a Educação Inclusiva Dos Graduandos de Pedagogia Da Unigranrio – 2012.	97
Tabela 6: Distribuição Do Tipo De Apoio Que Graduandos De Pedagogia Da Unigranrio Consideram Necessário Para Eles Enquanto Alunos – 2012.	103
Quadro 1: Organização Das Palavras Que Emergiram No Teste De Associação Livre de Palavras (EVOC) Dos Graduandos De Pedagogia Da Unigranrio _2012.	75
Quadro 2: Relação Entre As Questões Do Questionário Sócio-Cultural E As Categorias De Valores Usada Na Análise Dos Dados.	80
Quadro 3: Estrutura da Representação Social acerca de Educação Inclusiva.	106
Figura 1: A Relação entre as Representações Sociais e as Categorias de Valores (NOVIKOFF, 2006)	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição Do Conhecimento Sobre O Que Os Graduandos De Pedagogia Da Unigranrio Consideram Mais Importante Para A Formação Do Professor – 2012.	85
Gráfico 2: Distribuição Do Conhecimento Sobre Os Critérios Que Os Graduandos Utilizaram Para A Escolha Do Curso De Pedagogia Da Unigranrio – 2012.	86
Gráfico 3: Distribuição Da Área De Conhecimento Que Os Graduandos de Pedagogia da Unigranrio Consideram Mais Relevante Para A Formação Continuada Do Professor – 2012.	88
Gráfico 4: Distribuição Dos Recursos Físicos Que Seu Curso De Pedagogia Da Unigranrio Fornece – 2012.	89
Gráfico 5: Distribuição Da Avaliação Do Curso Pelos Graduandos De Pedagogia Da Unigranrio – 2012.	91
Gráfico 6: Distribuição da Autoavaliação dos Graduandos de Pedagogia da Unigranrio – 2012.	92
Gráfico 7: Distribuição Das Fontes De Busca Dos Graduandos de Pedagogia da Unigranrio Quando Sentem Dificuldade Didático-Pedagógica – 2012.	93
Gráfico 8: Distribuição Da Autoavaliação Da Aplicação Da Ideia De Boa Aula Dos Graduandos De Pedagogia Da Unigranrio -2012.	94
Gráfico 9: Distribuição Das Sugestões De Mudanças Para O Curso Pela Visão Dos Graduandos De Pedagogia Da Unigranrio -2012.	95
Gráfico 10: Distribuição do Grau de Dificuldade da Interpretação da Legislação acerca da Educação Inclusiva Aferida Pelos Graduandos de Pedagogia da Unigranrio– 2012.	98
Gráfico 11: Distribuição Das Respostas Sobre As Disciplinas Que Os Graduandos de Pedagogia da Unigranrio No 3º Período Associam a Educação Inclusiva – 2012.	100
Gráfico 12: Distribuição Das Atividades Complementares Que Os Graduandos De Pedagogia Da Unigranrio Consideram Mais Interessante Participar – 2012.	101
Gráfico 13: Distribuição Do Que Os Graduandos De Pedagogia Da Unigranrio Consideram Como Foco Relevante Para Uma Boa Aula – 2012.	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LAGERES - Laboratório do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais na/para Formação de Professores.

UNIGRANRIO – Universidade do Grande Rio.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

TRS – Teoria das Representações Sociais.

EVOC – Evocação livre de palavras e/ou Teste de associação livre de palavras.

LDB/ LBDEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância (em inglês: United Nations Children's Fund).

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

PNE - Plano Nacional de Educação.

CNE/ CEB - Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A DIMENSÃO TEÓRICA: Teorias basilares da pesquisa	18
1.1 Teoria das Representações Sociais: a História em prol da compreensão	20
1.1.1 Representações Sociais: Estruturação e processos	24
1.2 Formação de professores	26
1.2.1 História das políticas educacionais e docentes no Brasil	30
1.2.2 Contexto educacional contemporâneo: enfrentamentos e valores culturais	46
1.3 Educação Inclusiva	55
1.3.1 A Inclusão: do contexto Mundial ao brasileiro	58
1.3.2 A Inclusão: conhecimentos e valores	63
2. A DIMENSÃO TÉCNICA. Processo Metodológico: Sujeitos e Método	73
2.1 Metodologia e procedimentos da pesquisa: a descrição do passo a passo	74
2.1.1 Organização dos dados e informações pessoais	77
2.2 Sujeitos e seus valores: uma construção sócio-histórica	78
2.2.1 Os valores na construção da pesquisa	80
3. A DIMENSÃO MORFOLÓGICA: Construir-se construindo	82
3.1 Descrição do questionário sociocultural	84
3.1.1 Valores sócio-profissionais	84
3.1.2 Valores identitários	90
3.1.3 Valores normativos	96
3.1.4 Valores gnosiológico-profissionais	99
3.1.5 Valores sócio-relacionais	104

3.2 Descrição da análise aplicada a Evocação Livre de Palavras _ EVOC	105
4. A DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA:	108
Possíveis articulações: resgatando as questões da pesquisa	
4.1 A construção dialética da inclusão e exclusão: elemento dissociável da Educação Inclusiva?	114
4.2 Conhecimento e afetividade: são dissociáveis na prática docente?	121
4.3 Por que a formação continuada ganhou destaque na fala dos graduandos se o foco da pesquisa visava identificar suas representações sociais sobre Educação Inclusiva?	127
4.4 Por que, na visão dos graduandos, um dos maiores impasses em suas formações é conseguir unir a teoria com a prática?	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXO	153
APÊNDICES	154

INTRODUÇÃO

Sempre que um conhecimento é expresso, é por determinada razão; ele nunca é desprovido de interesses.

(Gerard Duveen, 2003, p. 28).

A investigação, que ora apresentamos, nasceu da relação entre a pesquisa denominada “As Representações Sociais sobre Formação de Professores (Inicial) para os professores dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas”, do grupo de pesquisa Laboratório do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais na/para Formação de Professores (LAGERES/ UNIGRANRIO/ CNPq – 2010 a 2012), coordenado pela professora doutora Cristina Novikoff e as experiências da autora vivenciadas enquanto professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, assim como Orientadora Educacional.

Observamos que a questão inclusão, social ou escolar, vem alimentando profundos debates, não só no Brasil, mas em quase todo o mundo. Este discurso pró-inclusão, que se propaga velozmente, está sendo semeado com embasamento em diferentes correntes de pensamentos, em alguns momentos até antagônicos, que, ao serem percebidos, inquietam e provocam o repensar o tema.

A Teoria das Representações Sociais – TRS, elaborada por Moscovici (1979), procura identificar e compreender o pensamento consensual denominado de “representações sociais”, configurado ou instituído por um grupo social acerca de um determinado objeto e, a partir dele, elaborar um pensamento científico sobre os mesmos. Assim, consideramos que, enquanto aporte teórico, epistemológico e metodológico interdisciplinar, a TRS, certamente, favorece o estudo para o aprofundamento e alargamento da inclusão escolar.

As representações sociais são, portanto, formas de pensamentos constituídas de imagens, figuras, valores, sentimentos e crenças que o sujeito mobiliza para se familiarizar com o mundo, as pessoas e as coisas. Noutras palavras, as representações sociais articulam, aproximam, ligam o sujeito ao objeto e ao mundo.

Seguindo esse caminho, por acreditarmos que os valores, enquanto elemento dinâmico da subjetividade que atua na constituição de representações sociais, bem como são

constituídos por estas, possibilitam a análise fenomenológica, tão cara ao campo da educação, em especial à dinâmica interdisciplinar.

No Brasil, embora existam muitos estudos sobre a Educação Inclusiva, nos propomos a algo específico e relevante, através de um recorte epistemológico que busca as representações sociais dos graduandos de Pedagogia, procurando identificar os valores que permeiam as racionalidades materializadas nos discursos sobre a questão.

No primeiro momento, durante a pesquisa bibliográfica realizada no banco de teses e dissertações da Capes (2000 a 2010), não foi encontrado nenhum trabalho que identifique as representações sociais que os graduandos em Pedagogia têm acerca de Educação Inclusiva na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, mesmo estes sendo, por lei, os profissionais indicados para trabalhar com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, promovendo os primeiros anos da inclusão escolar.

Nesta perspectiva, não encontrar nenhum trabalho que analisasse os valores (NOVIKOFF, 2006) que delineiam as representações destes profissionais sobre a inclusão escolar é um indicador de que pontos basilares que formam os conceitos que permeiam sua prática, ainda não foram repensados, reavaliados ou discutidos em pesquisas acadêmico-científicas. Portanto, é de suma importância reconhecer qual/quais as representações sociais que estes futuros professores têm a respeito da Educação Inclusiva, considerando que esta é a configuração da realidade que estes têm e que levarão para suas práticas.

Questionamo-nos, então: Quais são as representações sociais com que os estudantes de Pedagogia estão entendendo o paradigma inclusivo de educação? E, para responder objetivamente a essa pergunta, vamos buscar quais as contribuições que a legislação traz para formar profissionais aptos a trabalhar com a Educação Inclusiva e quais as práticas pedagógicas que podem auxiliar esse modelo educacional a sair da lei para a sua efetivação através da promoção de dinâmicas e questionários com as turmas de terceiro e sexto período do curso já citado.

Partindo da premissa de que a profissionalização docente está materializada nos currículos e na legislação dos cursos de Pedagogia, os quais deveriam preparar o professor para enfrentar todos os temas educacionais, observamos uma dicotomia entre a teoria e a prática, o ideal e o possível, entre outros elementos que precisam de um olhar mais atento e crítico. O conflito entre o conhecimento apresentado na academia e os valores que, efetivamente, envolvem a prática nem sempre favorecem a sua objetivação. Daí indicarmos a

importância do estudo dos conhecimentos socialmente elaborados para tornar algo não familiar em familiar e, assim, termos condições de ser e agir no mundo.

Entendemos que o fenômeno educativo se processa dentro da construção social e que com as mesmas práticas cartesianas tradicionais, ou seja, excludentes, não alcançaremos as mudanças que a lei propõe, pois novos objetivos exigem novas estratégias de ensino, bem como outra fundamentação teórica e epistemológica. Acreditamos que a Teoria das Representações Sociais oferece este novo aporte teórico-metodológico para que se viabilize o paradigma da inclusão.

Vale ressaltar que, ao buscar as Teorias das Representações Sociais ancoradas em Mocovici (2003), Jodelet (2005) e Abric (1994) para pensar a Educação Inclusiva e analisar a formação inicial dos professores no ambiente acadêmico em Duque de Caxias, apostamos na possibilidade de conexão entre o docente e a *práxis* inclusiva a partir da familiarização dos agentes educacionais e as teorias que podem qualificar suas ações, além de contribuir com a compreensão sobre como se constitui um objeto, possibilitando o discernimento sobre a melhor forma de agir.

Como uma das finalidades dessa pesquisa é contribuir para a construção de um movimento de reflexão-ação-reflexão que possa qualificar a aplicação educacional com propostas teórico-práticas mais humanizadoras voltadas para a inclusão escolar, a Teoria das Representações Sociais se torna um instrumento teórico-metodológico importante, especialmente se considerarmos que, em Duque de Caxias, Rio de Janeiro, local em que essa investigação vem se desenrolando, não foi ainda realizado um estudo estatístico de quantos são os que vivem a experiência da realidade inclusiva.

Sendo assim, para dar conta e razão a esse estudo, optamos por delinear nossa pesquisa a partir do inovador processo metodológico denominado “Dimensões Novikoff” (NOVIKOFF, 2010). Trata-se de um *modus operandis* de pensar-fazer pesquisa oriunda do Lageres, com cinco etapas de elaboração, desenvolvimento e relato de estudos acadêmicos e científicos. A primeira diz respeito à dimensão epistemológica: articula o estado do conhecimento do objeto de pesquisa com interrogações sobre o mesmo e o sujeito num determinado contexto, elaborando questões da investigação, objetivos, hipóteses ou pressupostos. Na segunda, denominada dimensão teórica, trabalha a revisão da literatura de modo mais aprofundado, com fichamentos e análises. Os questionamentos e os objetivos são revisitados, propiciando mais segurança no recorte teórico a ser tratado. A terceira etapa é a “dimensão técnica” que visa delinear a metodologia de estudo, definir a natureza da pesquisa,

as formas de coleta de dados e a amostra. A quarta etapa, a “dimensão morfológica” descreve como os dados serão apresentados (gráficos, tabelas, etc.). Por fim, a quinta etapa é a “dimensão analítico-conclusiva”, lugar-tempo de se tecer a análise, confrontando os dados coletados com a teoria, buscando contemplar os objetivos propostos. Respondendo, assim, as questões elaboradas e apresentar as conclusões.

Diante do que nos propomos realizar, nossa pesquisa é definida como qualitativa e analisará criticamente a Formação de Professores e a sua relação com a *práxis* da Educação Inclusiva a partir das Representações Sociais estabelecidas no processo inicial. Para isso, ocorreram encontros com os graduandos de Pedagogia em que os seguintes instrumentos de coleta de dados foram aplicados: questionário sócio-cultural e EVOC para identificar a relação entre os discursos pedagógicos e a formação dos professores, com foco na Educação Inclusiva.

Assim sendo, a fim de analisar os discursos teóricos que embasaram a configuração das representações sociais acerca da Educação Inclusiva para os professores em formação no Curso de Pedagogia da Unigranrio, optamos por uma análise crítica do contexto atual e de como ele se formou. É neste movimento que nos propomos considerar a trajetória da Formação de Professores e da Educação Inclusiva no Brasil para se contextualizar os dias atuais, percebendo a evolução de sua apropriação pela sociedade em geral. Nesse sentido, fundamentaremos nossa leitura em autores como Duarte (2001), Facci (2004) e Gatti (2010), assim como Beyer (2010), Glat e seus colaboradores (1998 e outros) e Pletsch (2009/ 2010), entre os outros que buscam expor a historicidade da Formação de Professores e/ou da Educação Inclusiva.

Estes, com seus trabalhos e pesquisas, instrumentalizam o olhar crítico sobre as questões que apontam para o idealizado na legislação e o discurso socialmente difundido, reconhecendo as mudanças da legislação e a relação íntima que há entre a determinação sobre a inclusão escolar e a lei que define a formação de professores. Ao permitir, “mediante sua estrutura conceitual e a abertura metodológica, investigar a produção de conhecimentos e comportamentos de grupos sociais” (NOVIKOFF, 2006, p.15), a pesquisa para identificar as representações sociais dos graduandos em Pedagogia sobre a Educação Inclusiva viabiliza a identificação da compreensão do conhecimento do que os professores em formação têm sobre este modelo educacional para, futuramente, proporem-se novas intervenções. Tal reconhecimento, portanto, possibilitará novas propostas teórico-práticas na educação e

transformações significativas nos ambientes educacionais a que estes profissionais terão acesso.

A presente dissertação está dividida nas cinco dimensões apontadas acima, sendo que a teórica, apresentada no primeiro capítulo, está subdividida em três tópicos. Descreve, assim, a Teoria das Representações Sociais em seus aspectos conceituais e metodológicos; a formação de professores; a Educação Inclusiva, focando a história destes e algumas questões legais.

Na dimensão técnica, representada no segundo capítulo, descrevemos o processo metodológico aplicado.

Partimos, no capítulo seguinte, para a dimensão morfológica, em que são apresentados a descrição detalhada dos dados coletados e o resultado da pesquisa feita com os graduandos de Pedagogia da Unigranrio, destacando as categorias de valores geradas das representações sociais sobre a Educação Inclusiva neste *locus* de formação.

Por fim, na dimensão analítico-conclusiva, discorreremos sobre a relação entre os dados coletados e a teoria, ultrapassando-a e marcando o pensar-fazer científico que nos propomos a realizar.

Faz-se pertinente reforçar que a Educação Inclusiva e a Formação de Professores são analisadas neste trabalho de maneira crítica e consciente do contexto global em que estão inseridas, mas buscando sinalizar as singularidades que, mesmo relegadas a segundo plano, permeiam a *práxis* da Educação brasileira.

Em síntese, acreditamos que, seguindo um olhar sócio-histórico, viabilizamos a análise crítica de como a Educação Inclusiva se tornou lei no contexto educacional brasileiro e, com o auxílio das Representações Sociais, como os futuros educadores compreendem esta realidade legal. Pressupomos que, a partir deste diálogo, se promove a elaboração de novos conceitos/ valores que efetivaram a formação de professores para a Educação Inclusiva na contemporaneidade.

Capítulo I _ A DIMENSÃO TEÓRICA

Teorias basilares da pesquisa

A ideia central da teoria das representações sociais é de que os processos cognitivos devam ser estudados no contexto de uma estrutura social reconhecida. Da mesma forma que a antropologia estudou o denominado “pensamento primitivo” pelos mitos, crenças religiosas, etc. [...] O que é novo na teoria das representações sociais é, antes de tudo, a consequência daquilo que une estes dois estados epistêmicos do conhecimento (senso comum e conhecimento científico), tendo cada um seus processos mentais específicos, seu modo de comunicação e de ação. Os dois estados do conhecimento são sociais, embora possamos discerni-los; o motivo de o senso comum ser o pensamento social por excelência é que ele é o mais compartilhado e o mais utilizado cotidianamente em qualquer sociedade que conhecemos.

(MOSCOVICI, 2007, p. 38)

Neste capítulo, denominado “Dimensão teórica” (NOVIKOFF, 2006; 2010), são apresentadas as ancoragens epistemológicas em que se fundamenta a pesquisa e os conceitos que sustentam a estrutura da investigação para elucidar nossa base teórica frente ao objeto de estudo eleito – as representações sociais de educação inclusiva para professores em formação inicial.

Partindo do reconhecimento das contribuições moscovicianas para analisar os processos cognitivos que interagem dialeticamente com as representações sociais, faz-se relevante, como descreve este autor na epígrafe, que se demarque o contexto social em que tais dinâmicas se estabeleceram, para, na sequência, identificar os conhecimentos socialmente valorizados e o motivo destes serem priorizados em determinado grupo.

Desse modo, propomos discorrer sobre a Teoria das Representações Sociais – TRS, resgatando sua historicidade e descrevendo a sua estrutura e processo metodológico.

Seguindo adiante, apresentaremos dados relevantes no subcapítulo “Formação de Professores”, em que, pela exposição histórica das políticas educacionais e discussão sobre as mesmas, buscaremos identificar os valores socialmente aceitos e os que impulsionaram as

mudanças. Por fim, no terceiro tópico deste capítulo, discutiremos alguns conceitos e sentidos atribuídos à Educação Inclusiva entrelaçados com a formação inicial por os reconhecemos como lugar de reorganização das ideias e conhecimentos, desvendando-os ou reescrevendo-os (RORTY, 1988).

Buscaremos, portanto, nesta dimensão, apresentar a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978, 2003), a delinear uma discussão sobre a formação dos professores e, na sequência, sobre a educação inclusiva.

Ao final do capítulo, apresentaremos uma discussão dos temas articulados ao entendimento sobre os valores almejados na pesquisa. Entendendo, assim, como a TRS nos permite compreender os valores configurados e configuradores das representações sociais dos graduandos eleitos para nosso estudo.

Sendo assim, vale demarcar que a Teoria das Representações Sociais é pensada a partir da associação do trabalho de Moscovici, Jodelet e Abric somada à categorização de valores constituída na pesquisa realizada por Novikoff (2006) por reconhecemos que os valores são “norteadores das relações estabelecidas pelo homem, para ser e estar no mundo” (NOVIKOFF, 2006, p.106).

Nesta perspectiva, percebemos que a Educação Inclusiva precisa que os valores e conceitos que efetivamente estão sendo privilegiados sejam identificados, questionados e repensados, mas para isso é relevante que se identifique e considere as representações sociais dos sujeitos envolvidos.

Enfim, a estrutura, deste capítulo carrega o propósito de esclarecer as escolhas epistemológicas e teóricas para discutirmos as representações sociais dos graduandos de Pedagogia da Unigranrio sobre a Educação Inclusiva.

1.1 Teoria das Representações Sociais: a História em prol da compreensão.

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

(MOSCOVICI, 1981, p. 181)

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é uma criação do romeno Serge Moscovici (1961, 1979). Pertence ao campo da Psicologia Social e tem como objetivo a análise e compreensão da formação do pensamento social sobre determinado objeto e favorecer a comunicação entre os sujeitos. Moscovici tomou como objeto de estudos as representações sociais de Psicanálise para a sociedade francesa, ressaltando não a Psicanálise em si, mas o pensamento social sobre ela.

Formado dentro de uma Romênia em crise, Serge Moscovici vivenciou momentos difíceis, como atos em massa de violência, trabalho forçado e uso do saber científico para fins racistas, presenciando, inclusive, em janeiro de 1941, um massacre realizado por uma multidão em Bucareste, capital de seu país. Em 1961, buscando suplantar a oposição entre coletivo e individual natural no pensamento sócio-histórico de seu tempo, propôs um novo olhar sobre a Psicanálise na sociedade francesa.

Partindo da observação das reações dos jovens diante do marxismo, comunismo e socialismo, Moscovici começou a pensar sobre a influência da ciência na cultura das pessoas, ou seja, em como o conhecimento científico se transforma em conhecimento comum; como modifica comportamentos, identificando nestes questionamentos uma área de estudo “possível e excitante” (MOSCOVICI, 2003).

Para tanto, o autor discute tanto as teorias essencialmente cognitivistas, como a de Piaget, quanto as representações coletivas de Durkheim, entre outras, das quais podemos destacar as de Freud, em que o objeto, o conhecimento e o sujeito são individualmente observados como processos em construção. Foi justamente por perceber a fragmentação destes olhares que Moscovici se aproximou das representações dos processos cognitivos regulados no social, sistematizando um conceito psicossociológico (MOSCOVICI, 1978).

É relevante perceber que a natureza psicossociológica do fenômeno das representações sociais é o maior diferencial para as representações coletivas, anteriormente propostas por Durkheim, em seu olhar sociológico. Almejando, então, uma Psicologia Social que ultrapassasse o velho conflito existente com a sociologia e superasse o olhar díade Sujeito-Objeto para um sustentado pela tríade Sujeito-Alter-Objeto, Moscovici propôs a Teoria das Representações Sociais que traz no seu bojo a compreensão do sujeito ativo no mundo como “construtor da realidade social e nela construído” (SANTOS, 2009, p. 51).

Moscovici propôs, inclusive, que as representações sociais fossem o foco da Psicologia Social, que é, por essência, uma “ciência das interações”. Afinal, as representações sociais oferecem a “consistência que lhes é própria como produto da ação e da comunicação humana” (PALMONARI, 2009, p. 36) e instrumentos reais para a análise científica. Portanto, as representações sociais são estratégias mentais que os seres humanos usam para organizar suas imagens, valores, símbolos, emoções e informações geradas e geradoras de referências que permitem a comunicação, ou seja, dando sentido à vida sem se reduzir ao contexto, mas não se separando deste (NOVIKOFF, 2006, p.89).

É relevante ressaltar que a Teoria das Representações Sociais foi estruturada dentro de um contexto sócio-histórico e científico específico, mas que não é fechado ou predefinido. Sá (1996) recorda que Moscovici (1988) resistiu em apresentar uma “definição precisa dos termos teórico-conceituais, com base no argumento de que não se podia esperar que ele ‘inaugurasse um campo de pesquisas como se soubesse de antemão a maneira como as coisas evoluíam” (1996, p.19). Afinal, para Moscovici “se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é” (1976, p. 39 *apud* SÁ, 1996, p. 30) e, para evitar o reducionismo na busca por defini-la, as palavras, devem ser muito pensadas e bem escolhidas.

Sá ressalta também que em muitas das “quase definições” das representações sociais de Moscovici é enfatizada a dimensão funcional, pois não é apenas pelo fato de serem compartilhadas socialmente que são relevantes, mas por serem construções sociais que têm por função basilar a elaboração de comportamentos e comunicações. Como o próprio Moscovici nos indica, a ênfase funcional garante que se observem as representações sociais como quem “produz e determina comportamentos, visto que define ao mesmo tempo a natureza dos estímulos que nos envolvem e nos provocam e a significação das respostas a lhes dar” (SÁ, 1996, p. 43).

Com isso, faz-se uma mudança no olhar científico sobre o senso comum e o conhecimento, pois, “a ciência antes era baseada no senso comum e fazia o senso comum

menos comum; mas agora senso comum é ciência tornada comum” (MOSCOVICI, 2003, p.60). Assim, efetivamente, a Teoria das Representações Sociais reconhece a importância do conhecimento expressado no senso comum, considerando como, onde e porque estes saberes se originam, o que, segundo Novikoff, (2006) se explica, pois

[...] partindo do princípio que o conhecimento é produto e processo de construção do homem e, como tal, se transforma através do tempo, Moscovici (1978) estuda as representações sobre psicanálise no senso comum. Sua obra marca o modo como o conhecimento assume formas e significados multifacetados, em função de sistemas próprios de valores, dependendo da forma pela qual ocorre o processo de comunicação entre os diferentes segmentos culturais que compõem a sociedade (p. 83).

Moscovici (1978) considera que o senso comum não se opõe ao conhecimento científico, mas é uma das formas de o ser humano organizar as informações ao buscar respostas para questões que surgem em sua relação com o mundo. Constatase, neste sentido, que o senso comum e o conhecimento científico têm processos e funções diferenciadas, mas isto não os torna excludentes e sim, em muitos aspectos, complementares. Do mesmo modo, Palmonari (2009, p. 44) constata que “o pensamento científico pode ter influência sobre a vida diária, principalmente, se for reconstruído pelos grupos humanos e se ele puder tornar-se, a partir disso, um componente do pensamento comum”.

Por certo, um conceito adequado para os fenômenos de representação social deve explicar a sua origem, a sua função e como foi produzido, exigindo dos pesquisadores que seguem por este caminho teórico-metodológico um olhar mais atento. E, de fato, todas as pesquisas sobre as representações sociais apontam para a composição complexa e polimorfa da teoria como suas maiores contribuições, enquanto, concomitantemente, é também um dos maiores obstáculos para a organização de uma definição.

Ao discorrer sobre o desafio de organizar uma definição, Novikoff (2006, p. 88) explica que

[...] as representações são sociais porque elas somente existem ao tempo em que são instituídas e compartilhadas por um coletivo. Dizem-se representadas por serem “criadas” para possibilitar aos sujeitos se comunicarem, garantindo pertença no grupo.

Usando, portanto, em suas definições, termos que procuram respeitar esta organização das representações sociais, alguns autores propõem formulações concisas. Franco, por exemplo, expõe que as Representações Sociais são:

[...] elementos simbólicos, que os homens expressam mediante o uso de palavras e de gestos. No caso de uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, os homens explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disso ou daquilo... e assim por diante (2004, p. 170).

Já para Jodelet (1989, 2001, entre outros) as representações sociais são como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem o objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Jodelet apresenta as representações sociais como “saber prático” que liga um sujeito a um objeto que pode ser de natureza social, material ou ideal. Sinaliza, assim, que esta construção tem muito do social ou coletivo, mas também acontece nas construções cognitivas e psicológicas de cada um. Segundo ela, “qualificar esse saber como prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos quadros e condições nos quais o é, e, sobretudo ao fato de que a representação serve para se agir sobre o mundo e sobre os outros” (JODELET, 2001, p. 43).

Abrieux (1994, p. 36), por sua vez, a traz como “o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica”.

Em síntese, a reflexão contínua, tanto filosófica quanto científica, que a TRS nos propõem para identificar a ligação entre o sujeito e sua prática é a de que, efetivamente, elas se constroem a partir de nossa experiência social, desde seus significados e valores até a *práxis*, cuja lente usaremos para estruturar nossa pesquisa e embasar nossa análise.

1.1.1 Representações Sociais: Estruturação e processos

Como visto anteriormente, desde o início da organização da Teoria das Representações Sociais, Moscovici não encerrou um conceito de representações sociais em razão do dinamismo que estas carregam.

Mesmo com todos os debates e polêmicas e, talvez, exatamente por isso, pode-se ousar afirmar que esta teoria, por apresentar instrumentos relevantes para analisar cientificamente as ideologias, os valores e as dinâmicas que permeiam as práticas sociais, viabiliza o reconhecimento dos elementos basilares que sustentam a sociedade, tendo como uma de suas maiores vantagens o fato de ela se nutrir de abordagens diversas e complementares de ordem estrutural, etnológica, antropológica, sociológica e histórica (ABRIC, 1996 *apud* SÁ, 1996, p. 10).

Com relação à classificação da TRS como “grande teoria”, Sá (1996) resgata a explicação de Doise (1990):

Com efeito, a teoria das representações pode ser considerada como uma grande teoria, grande no sentido de que sua finalidade é a de propor conceitos de base, como os de sistema e metassistema, de objetivação e de ancoragem, que devem atrair a atenção dos pesquisadores sobre um conjunto de dinâmicas particulares e suscitar assim estudos mais detalhados sobre os múltiplos processos específicos. O papel de tais teorias é insubstituível nas ciências humanas (DOISE, 1990, p. 172 *apud* SÁ, 1996, p.19).

Como o próprio Sá (1996, p. 19) comenta, quando Doise traz que “a teoria das representações sociais pode ser considerada como uma grande teoria” ela está falando da pluralidade metodológica que esta permite para se olhar os objetos específicos de pesquisa.

Dentro desse espaço que foi criado, duas abordagens se destacam: uma é a abordagem estrutural (Abric) e a outra, a processual (Jodelet). Estas, quando juntas, permitem um olhar mais completo para as múltiplas facetas da construção das representações sociais.

Neste sentido, vale destacar que as representações sociais “são reconhecidas como fenômenos psicossociais histórica e culturalmente condicionados” (SÁ, 1996, p. 22) e isto são relevantes porque, como tal, as representações sociais são uma “manifestação do pensamento social” que possuem elementos que não são questionados e outros que o são, se atualizando dinamicamente, ou seja, um núcleo central e um sistema periférico (ABRIC, 2003).

Sobre esta estrutura das representações, Abric (2003) afirma que

[...] uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes; ele constitui um sistema sociocognitivo particular, composto de dois subsistemas: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico (p. 38).

Este núcleo central, que segundo esta abordagem estrutural é o elemento determinante da representação social, possui como características principais conceitos e informações em quantidades limitadas que possam garantir três funções essenciais (ABRIC, 2003), denominadas de: função geradora, organizadora e estabilizadora. Portanto, tem, simultaneamente, a função de dar significado à representação, organizá-la internamente, dando-lhe estabilidade e resistência à mudança.

O sistema periférico possui uma gama maior de elementos e, com isso, também uma flexibilidade maior. Suas funções são elementares, pois vão desde a concretização da própria representação, sua regulação nos contextos sociais, a prescrição de comportamentos, até a proteção do núcleo central e a personificação da representação que é uma construção coletiva. Desse modo, estes elementos basilares, que são construções históricas e coletivas e justificam as organizações sociais, garantem a identidade e a existência de cada grupo, sendo mais rígidos e de difícil mudança, enquanto à sua volta circulam outros que sofrem os questionamentos e, com isso, variações acerca das dinâmicas sociais.

Segundo o próprio Abric (2003, p. 38), podemos visualizar esta estrutura associando o núcleo central à cabeça ou ao cérebro da representação, enquanto o sistema periférico seria o corpo e a carne. Ainda segundo este autor, diante das representações sociais “procurar o núcleo central, é então, procurar a raiz, o fundamento social da representação, que em seguida modelará, se diferenciará e se individualizará no sistema periférico” (ABRIC, 2003, p. 40).

A forma como as novas informações são percebidas, transformadas, integradas e moduladas em um conjunto de conhecimentos já presentes em uma rede de significações construídas a partir das relações sociais é definida pelos processos sociocognitivos denominados por Moscovici (1978, 2003) como “objetivação” e “ancoragem”.

Para Moscovici, (1978, 2003) objetivar é tornar concreto ou materializar o conhecimento em palavras, é transformar o conceito em figura. Sendo assim, a objetivação é a transformação de uma ideia, de um conceito ou de uma opinião em algo concreto que se

cristaliza em um núcleo central. A ancoragem, por sua vez, consiste em integrar cognitivamente o objeto representado num sistema de pensamento social preexistente, denominado “sistema periférico”. Com isso, a ancoragem concretiza o núcleo central (alcançado pela objetivação) relacionando-o à realidade; regula conceitos como: adaptação, integração e modificação; prescreve comportamentos; protege o núcleo central; e modula estas representações individualmente (FRANCO, 2004).

O sujeito da teoria moscoviciana pode ser entendido como sendo “um fluxo de representações” (NOVIKOFF, 2006). As representações sociais não são externas, são buscadas pelo próprio sujeito, portanto, elementos cognitivos em interações com o outro, com o mundo, para tornar o não familiar em familiar. Elas são formas de conhecimento instituídas na relação entre o indivíduo, o grupo e o meio e dizem respeito ao fenômeno que deve ser entendido a partir do dinamismo desta relação.

Assim, na perspectiva de Moscovici, o sujeito é visto como ser psicossocial, “já que ela (a representação social) desloca o centro de gravidade do indivíduo que manifesta sua pertença grupal para a afirmação identitária de uma coletividade por meio de processos simbólicos que regem as relações sociais” (JODELET, 2009, p. 691).

Nessa perspectiva, Moscovici propõe, pela Teoria das Representações Sociais, entender como o social interfere na elaboração das representações sociais dos indivíduos e como estas, por sua vez, interferem na elaboração das representações sociais do grupo a que pertencem. Ele apresenta estas representações sociais como a interseção do senso comum, da crença, da comunicação e dos valores, afinal, dizem respeito à maneira como nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos da vida cotidiana, as informações do nosso contexto, os acontecimentos, as pessoas, etc., ou seja, aos conhecimentos que acumulamos a partir de nossa experiência, das informações, saberes e modelos de pensamento que recebemos e transmitimos pela tradição, pela educação e pela comunicação social.

1.2 Formação de professores

Não formaremos nem bons leitores, nem bons escritores, alienados de seus significados, cegos e mudos ao entendimento do seu processo de aprendizagem e desapropriados do seu pensar, de sua reflexão. Não

formaremos sujeitos leitores, nem tampouco escritores, alienados de sua historia. História que é apropriada pelo resgate de suas lembranças. São elas que possibilitam pensar sobre os alunos que foram um dia para melhor assumirem-se enquanto educadores que estão sendo hoje. O resgate desse mundo de lembranças, às vezes parece tão longínquo, mas nos acompanha de perto no nosso cotidiano... Todas estas lembranças, quando resgatadas, socializadas e, assim, apropriadas, ganham status de memória. Memória que alicerça a consciência histórica, política e pedagógica desse sujeito.

(FREIRE, 2008, p. 41)

Percebermo-nos como profissionais se reconhecemos em nossa história um processo de formação contínuo e constante que associa e valoriza as experiências, os saberes e a história que construímos. Isso é o início de uma tomada de consciência que, indo do micro para o macrocontexto, nos permite exercitar um olhar crítico para nossa prática, para as leis que nos impõem nossa organização política, assim como para os impositivos econômicos.

Como Freire (2008) nos relembra na epígrafe com que abrimos este subcapítulo, percebemos que a “tomada de consciência do próprio processo de aprendizagem, enquanto educando e educador, suscita um forte impacto tanto no seu aspecto cognitivo quanto, principalmente, na sua ‘inteligência afetiva’” (p. 43) e associando à sua percepção enquanto profissional esta construção permite que o professor avalie o valor de sua profissão, a importância de se manter antenado e consciente dos movimentos que o cercam, dos “porquês” de determinadas lutas se desfigurarem e outras sumirem dentro do sistema político-social em que vivemos.

Hoje, o desconhecimento da formação histórica da profissão professor ainda facilita que o peso da responsabilização dos “fracassos” caia sobre os ombros do profissional que, seguindo os impositivos da legislação, não analisa criticamente a proposta nem as construções sociais que a trouxeram à cena.

Não há como desconsiderar o contexto sócio, histórico, político e econômico em que vivemos e nos formamos, tampouco o nível objetivo, desconsiderando os fatores que englobam desde a organização prática do ambiente escolar até as políticas educacionais e a remuneração docente que vêm produzindo grandes debates acadêmicos e políticos; nem no nível subjetivo que torna o exercício da profissão uma construção consciente. Dentro desse cenário, sem um olhar crítico e criativo, “o homem é movido pelo individualismo

competitivo, pelo sentimento de que ‘cabe a ele o rumo de sua história’, princípio bem coerente com os preceitos neoliberais” (FACCI, 2004, p. 14). Assim, vai se coisificando o ser humano e “as condições históricas, o sistema econômico e político no qual o indivíduo está inserido, as relações globais desenvolvidas nesse mundo, parecem ficar à mercê do esquecimento.” (*ibidem*).

Então, apesar de divulgar, na atualidade, o valor da formação do professor (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011), estamos, desde o início da implantação das escolas normais, no impasse do que estas devem oferecer para embasar práticas de qualidade no contexto escolar.

Historicamente, Comenius, no século XVII, já preconizava a necessidade da formação docente. Contudo, o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores emergiu com intensidade após a Revolução Francesa, quando ganhou destaque o problema da instrução do povo. Porém, apenas no século XIX, a formação de professores exigiu uma resposta institucional e foi organizada no estilo Escola Normal que conhecemos. Daí, como Saviani (2009) assinala,

[...] a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Assim é que Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico (p. 143).

Observando atentamente o ontem e o hoje, localizamos nessa descrição os primeiros indicadores e ranços que ainda maculam nossa organização de formação docente na atualidade. A diferenciação da formação para o ensino primário e o ensino secundário, que são, hoje, os primeiros anos do ensino fundamental e do 5º ano até o ensino médio, é um dos grandes pontos basilares que permanecem na nossa estrutura política educacional, mesmo com todos os avanços acadêmicos e científicos indicando a necessidade de revisão deste tópico.

Este modelo, porém, que foi importado para a França, a Itália, a Alemanha, a Inglaterra e os Estados Unidos, chegou ao Brasil após a independência, ou seja, depois de

1822, quando o preparo de professores passou a ser pensado, explicitamente, para organizar a instrução popular e, além de estar na base da nossa organização profissional, é ainda reproduzido, embora tenha algumas variantes.

Afinal, examinando, a partir deste marco sócio-histórico, a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram desde então, podemos distinguir diversos momentos na história da formação de professores no Brasil. Porém, em geral, o que prevaleceu foi a formação em que os docentes aprendiam conteúdos, desconsiderando o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 144).

Nesse caminho, as diretrizes educacionais atuais trazem, ainda que subentendidos, os mesmos valores quando dizem que o professor deve desenvolver suas “competências” para fazer o aluno aprender, ensinando dentro dos objetivos da educação básica todo o conteúdo que estes precisam. Portanto, o professor permanece no papel de “transmissor do conhecimento”, mas este não é o maior impasse da questão. Ele se delinea quando o professor, que é o grande responsável pelo processo, deve articular, junto à família e à comunidade, o projeto político-pedagógico e a gestão da escola, sem dividir com estes, porém, a responsabilidade da aprendizagem dos alunos. Embora se reconheça a importância do contexto e das pessoas envolvidas, ainda cabe ao professor mediar e orientar o processo de ensino-aprendizagem, recebendo a culpa pelo “sucesso” ou “fracasso” do aluno.

Nesse mesmo cenário, encontra-se outro paradoxo dos discursos políticos, pelas estruturas postas pelas leis e reproduzidas acriticamente na nossa sociedade que “pode-se observar que caberia ao professor reconhecer e ‘dar conta’ da diversidade e do sucesso de aprendizagem dos alunos, bem como ter capacidade de trabalhar em grupo e utilizar novas tecnologias” (PLETSCH, 2010, p. 59). Abafando-se, com isso, qualquer discussão sobre a precarização do trabalho docente, o professor é visto como profissional e, ignorando as condições de sua formação, dá-se destaque a outras características que servem para “a constituição de uma ‘sociedade do conhecimento’ que permite, finalmente, a inserção do país na ‘sociedade global’” (*ibidem*).

Vale destacar que, nesse discurso de “sociedade do conhecimento” e “sociedade global”, esbarra-se em outros impositivos que fundamentam o projeto neoliberal e que circulam no ambiente escolar. Por estes se intensifica o paradoxo de “culpabilização ou responsabilização” pelo “sucesso ou fracasso” no ambiente escolar e, posteriormente, na vida profissional, visto que o que está em jogo é apenas a ideia de que o aluno “que quer” tem acesso à informação.

Reconhecendo, contudo, que não há nem ingenuidade, nem neutralidade política na organização das diretrizes que são impostas à formação de professores e/ou às organizações escolares, é fácil reconhecer, também, que o profissional que conhece a história de sua profissão e analisa criticamente sua formação é o que está mais preparado para buscar a solução dos desafios postos no seu cotidiano. Afinal,

[...] trabalhar em Educação, estudar e se profissionalizar têm sido um desafio, no sentido de superar condições precárias de ensino, desigualdades na distribuição de oportunidades, formação insuficiente, baixo salários, falta de recursos e não-determinação das prioridades nacionais (XAVIER, 1994, p. 5).

Assim sendo, para dar conta dessa análise de forma crítica e criativa, vamos subdividir este tópico em duas partes: uma, com a descrição e apontamentos sobre as políticas educacionais e docentes; outra para articular os impasses que os estudiosos e pesquisadores da educação vêm destacando no contexto brasileiro com enfoque na/para a educação inclusiva. Sempre considerando a complexidade do problema, destacamos a conscientização docente como condição essencial para se encontrar caminhos que permitam superar as dificuldades detectadas.

1.2.1 História das políticas educacionais e docentes no Brasil.

As políticas educacionais, por emergirem imbricadas num contexto político e social complexo, são apresentadas neste capítulo a partir do recorte de marcos históricos relacionados à formação de professores.

Desse modo, ao revisar e analisar nossos registros históricos se percebe que “a economia colonial brasileira fundada na grande propriedade e na mão-de-obra escrava teve implicações de ordem social e política bastante profundas” (ROMANELLI, 1998, p. 33). Nesse modelo social, o dono de terra tem um poder sem limites e com isso vinha associado, por uma questão de segurança social, a organização familiar patriarcal. Esta estrutura familiar, por sua vez, reforçada pelo discurso jesuítico, estava embasada no pensamento e nas ideias dominantes da cultura medieval europeia.

Durante o período colonial no Brasil, como Romanelli (1998) elucida, as ações educativas estavam fortemente vinculadas à organização social e ao conteúdo cultural que vinha sendo transportado para as terras brasileiras pela Companhia de Jesus. Nesse cenário, a educação era função dos jesuítas, que transmitiam os rudimentos da educação escolar e o conteúdo cultural da metrópole, e isso apenas para um restrito grupo da classe dominante, de que se excluía as mulheres ou mesmo o filho primogênito. Estes últimos tinham a direção futura dos negócios paternos como meta e por isso, tinham um movimento educacional mais direcionado por seus pais.

Nesse primeiro momento da história do Brasil e, conseqüentemente, na história da escola em nosso país, o que era externo e o que era interno se entrelaçam. Como lembra Xavier (1994), “na realidade, foi da interação dos interesses externos com os interesses internos que resultou a formação social brasileira” (p. 28).

Reconhecendo que a contra-Reforma vivida na Europa foi a base dos rudimentos da educação escolar e dos conteúdos culturais trazidos pelos jesuítas, podemos perceber como natural ao processo de ensino destes o apego às formas dogmáticas de pensamento e a falta do exercício crítico que vinham delineados por “exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos” (ROMANELLI, 1998, p. 34).

Afinal, acrescenta Romanelli (1998, p. 34), esses homens que não apreciavam a Ciência eram apaixonados pelas Letras e “pela revalorização da Escolástica como método filosofia pela reafirmação da autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos” e formaram a minoria dominante desse período dentro de um sistema desarticulado da realidade da vida da colônia.

Com esse foco, a educação oferecida pelos jesuítas “não representava grande coisa na construção da sociedade nascente” (ROMANELLI, 1998, p. 34), mas ocupava um grupo que, embora fizesse parte do segmento dominante, não tinha relação direta definida com as questões administrativas.

Não se pode, porém, falar de educação jesuítica sem comentar a função catequética de sua missão na colônia portuguesa. Pela ação educativa, o recrutamento de fiéis e servidores, metas primárias dos jesuítas, atingiu êxito entre as populações indígenas do Mundo Novo. Daí que

[...] a catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante a criação de escolas elementares para os “curumins” e de núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação que se dava aos “curumins” estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes. A simples presença dos padres já era garantia de manutenção da fé entre os colonos. Quanto aos servidores da Ordem, estes deveriam ser preparados para o exercício do sacerdócio e foi principalmente para eles que se fundaram os colégios, onde passou a ministrar o ensino das ciências humanas, as letras e as ciências teológicas. Foi também na camada dominante que se recrutaram os homens que iriam engrossar as fileiras dos sacerdotes da Ordem (ROMANELLI, 1998, p. 34).

Com isso, embora, a obra de catequese tenha sido, primeiramente, o objetivo principal das ações dos jesuítas, ao longo do processo cedeu lugar, em importância, à formação de uma elite. A criação dos espaços para o ensino estava tão vinculada a ações desta quanto o objetivo da escola era impregnado de uma cultura europeia transplantada para nossa sociedade de maneira alienada e alienante.

Tal modelo educacional atravessou todo o período colonial e imperial até o início da República sem sofrer, em sua estrutura basilar, qualquer modificação significativa. Este tipo de educação livresca, acadêmica e aristocrática “veio a transformar-se no símbolo da própria classe, distintivo desta, fim, portanto, almejado por todo aquele que procurava atingir *status*” (ROMANELLI, 1998, p. 36), afinal, foi neste sistema que se formaram filhos dos senhores de engenho que se tornaram os nossos primeiros representantes políticos. “Casaram-se, assim, portanto, a grande propriedade, o mandonismo e a cultura transplantada expandida pela ação pedagógica dos Jesuítas.” (*ibidem*).

Portanto, de 1549, quando os jesuítas criaram “a primeira escola brasileira” (SAVIANI, 2008, p. 85) até serem expulsos pelo Marquês de Pombal, em 1759, “os princípios cristãos cultivados em Portugal impregnaram cada momento de educação no Brasil” (VIEIRA, GOMIDE, 2008, p. 3836). Consequentemente, os primeiros professores brasileiros receberam uma formação “baseada nos clássicos antigos, voltada para padrões da sociedade europeia cristã que privilegiavam a retórica com a eloquência ciceroniana” (*idem*, p. 3837).

Da expulsão dos jesuítas até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema educacional, o ensino, no Brasil, experimentou inúmeras dificuldades. Pois daí,

[...] desmantelou-se toda a estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação de disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação (ROMANELLI, 1998, p. 36).

Contudo, a situação do ensino não experimentou grandes mudanças em sua estrutura basilar, porque de maneira prática a influência do legado jesuíta manteve-se forte nas práticas dos professores recrutados para ministrar as Aulas Régias, “criando a escola pública no reino”, que como o clero advinha, especialmente, das famílias abastadas da estrutura social já organizada.

Assim sendo, em 1759, não era possível romper com tudo que foi anteriormente produzido pelas simples expulsão desses religiosos, mas foi um marco importante, pois o governo português assumiu o comprometimento com a formação de intelectuais luso-brasileiros, trazendo o discurso intelectual do Iluminismo português e a proposta de “uma educação leiga, voltada ao progresso científico e a difusão do saber” (VIEIRA, GOMIDE, 2008, p. 3838).

Nesse momento, também, cabia ao Diretor de Estudos tarefas como planejar e controlar os professores. Estes eram escolhidos por “uma seleção discricionária, operada no interior das congregações religiosas, para a seleção por exame ou concurso, introduzindo uma visibilidade fundamentada em provas escritas e orais codificadas” (*idem*) até que, em 1759, a seleção para as aulas Régias passou a ser por concursos.

Vieira e Gomide (2008) também destacam que, embora o professor, neste período, tivesse privilégios de nobres, não tinha condições de investir para garantir todas as responsabilidades que lhe eram destinadas. Assim, no final do século XVIII, embora a reforma pombalina não tivesse alcançado seus objetivos plenos, já tinha trazido para o Brasil “as influências iluministas da cultura portuguesa (que) refletiram diretamente na educação no Brasil” (p. 3838).

No decorrer do tempo, a estrutura política e econômica do Brasil exigiu uma mudança na estratificação social. E camadas populares anteriormente inexistentes ou invisíveis na organização da sociedade brasileira começaram a buscar, pela formação escolar, condição de ascensão social. Mas, como grifa Romanelli (1998), ao procurar a educação com este objetivo, a camada intermediária da população criou vínculos de dependência intensos

com a classe dominante, uma vez que esta é que formava e classificava a qualificação da outra classe. Assim sendo, “embora já existissem duas camadas distintas frequentando escolas, o tipo de educação permanecia o mesmo para ambos, ou seja, a educação das elites rurais” (p. 38).

A ruptura com este processo e a relação de submissão entre essas classes que ali se propunha teve forte influência dos ideais liberais que embasam a organização essencial da burguesia enquanto processo histórico. Afinal, é perceptível a incoerência, olhando por estes ideais, da ligação de dependência intensa que a aristocracia rural tentou impor a esta classe no Brasil.

Nessa construção social, desde o “descobrimento” do Brasil, mais especificamente, desde o momento histórico que Portugal assume o papel de colonizador até 1827, nenhuma lei sobre a formação de professores foi implantada, explicitamente, no “Novo Continente”. Por isso, como assinala Xavier,

[...] no âmbito educacional é quando se constitui, de forma sofisticada e explicitamente seletiva, o Ensino Colonial e, posteriormente, os ensinos Nacional, Imperial e Republicano.

Do ponto de vista cultural, constitui um longo período, no qual a cultura nativa é sufocada, a negra é “domesticada” e as que para cá imigram sofrem um conturbado processo de incorporação/ supressão, já nos estertores da República Velha.

Esse primeiro momento cobre aproximadamente quatro dos cinco séculos de existência, definindo e maturando traços que marcariam permanentemente o perfil da sociedade, da cultura e da escola brasileira (XAVIER, 1994, p. 27).

Promulgada em 1827, a “Lei das Escolas de Primeiras Letras” foi a primeira a trazer determinações sobre a formação docente. Esta lei não se refere propriamente às questões didáticas, mas exige um preparo didático docente. Ela também indica que a preparação deve acontecer pelo método mútuo¹, mas com o foco estritamente prático e sem base teórica

1 Reconhecido também, por Nérici (1965), no livro “Introdução à Didática Geral”, o método recíproco ocorre “quando o professor encaminha alunos a ensinar colegas. Este método, também chamado lancasteriano, é devido a Lancaster que, impressionado com o número de alunos e a escassez de professores, imaginou preparar monitores dos seus melhores alunos para repetirem a grupos de colegas o que fossem aprendendo... Os inconvenientes deste método são fáceis de perceber, sendo que o principal é falta de preparo e maturidade dos monitores.” (p. 225).

(SAVIANI, 2008 e 2009; VIEIRA, GOMIDE, 2008), com financiamento do candidato a professor e nas capitais das províncias.

A criação de Escolas Normais no molde europeu só foi adotada, no Brasil após o “Ato Adicional”, de 12 de agosto de 1834, quando a instrução primária passou a ser responsabilidade das províncias. Todavia, como Saviani (2009, p.144) descreve,

[...] o currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir as crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

A via normalista de formação docente embora adotada já a partir de 1835, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações [...].

Sem um olhar para o como ensinar e focalizando apenas o conteúdo que devia ser ensinado, o professor foi se formando como profissional que acumula e transmite informações. Neste período, as Escolas Normais eram fechadas e reabertas com frequência.

O Ensino Superior, foco da atenção do governo desde que o príncipe regente D. João tomou as primeiras medidas para tornar a então colônia brasileira em um lugar mais propício para a vida da Corte, por volta de 1808, assim permanecia. Destacava-se nos movimentos que as classes faziam e o desejo do *status* que estar nele trazia.

A pesquisa de Vieira e Gomide (2008) indica que, na segunda metade do século XIX, surgiram novas formulações para o ensino pautadas em “Pestalozzi e Froebel, do ponto de vista pedagógico, e de Bacon e Locke, sob a ótica filosófica” (p, 3840), criando um novo raciocínio dentro do contexto educacional. Por isso,

[...] manuais destinados a orientar o uso dos novos materiais na prática pedagógica são elaborados, exigindo-se do professor o domínio das práticas destinadas à boa aplicação do método. Reitera-se, no período, a influência europeia na formação de docentes, que passa a inscrever em seu referencial teórico os autores acima apontados, considerados os teóricos inspiradores dos manuais didáticos e dos compêndios escolares utilizados (VIEIRA, GOMIDE, 2008, p. 3840).

Uma lenta revolução cultural que vinha dos pensamentos da Europa do século XIX sustentou a ideologia burguesa do Brasil. As ações relacionadas às questões educativas que

foram descentralizadas com o Ato Adicional de 1834 tornaram a educação primária e secundária movimentos sem muita organização, apenas algumas tentativas de reunir antigas aulas régias em liceus que por falta de recursos não possibilitou a organização de uma rede de escolas. Desse modo,

[...] o resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo às custas do sacrifício de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar (ROMANELLI, 1998, p. 40).

Como toda construção histórica, os colégios secundários permaneciam como porta de entrada no ensino superior, destinada a formar determinada classe para que esta pudesse seguir para o ambiente universitário, tornavam-se meros cursos preparatórios. O que neste momento, por ser assumido pelas organizações privadas, reforçava “o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos” (*ibidem*).

Romanelli (1998) ainda destaca que pelo abandono da educação popular e a organização propedêutica que caracterizava a educação média, a educação no Brasil se constituía como “mera ilustração e preparação para o exercício e funções, nas quais a retórica tem papel mais importante que a criatividade” (p. 41).

Foi somente em 1890, com a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, que a qualidade do profissional foi abertamente relacionada com a sua formação. Ou seja, os reformadores, preocupados com a qualidade da formação docente, propuseram o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e a ênfase nos exercícios práticos de ensino, pois entendiam que “sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores” (SAVIANI, 2009, p. 145).

A “Constituição Republicana”, de 1891, como ainda pontua Romanelli (1998), propôs a dualidade de sistemas, consagrando a descentralização do ensino, culminando em um sistema similar ao do período Imperial, em que: “[...] aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes” (ROMANELLI, 1998,

p. 41), tornando oficial a distância entre a educação da classe dominante e a educação do povo. A primeira com foco nas escolas secundárias acadêmicas e nas escolas superiores, enquanto a segunda dirigia-se à escola primária e escola profissional.

Contudo, o padrão da Escola Normal, que a partir da reforma paulista se fixou, não deu conta de, após a primeira década republicana, produzir os avanços no desejado processo educacional, centrando-se na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

Vale lembrar que as orientações positivistas influenciaram em demasia o contexto educacional desde a Proclamação da República, sobretudo na Reforma Benjamin Constant (1890), e “na instrução pública, não eram levadas em consideração as peculiaridades do país, com suas diferenças regionais, sendo que, no plano docente, destaca-se a insuficiência quantitativa e a baixa qualificação dos mestres” (VIEIRA, GOMIDE, 2008, p. 3840).

As reformas educacionais propostas eram, em geral, importadas de realidades sociais muito distintas da nossa e poucos e isolados esforços, como a “Reforma Caetano de Campos”, se observavam a tentativa de capacitar os professores para o ensino dentro da realidade nacional. Sendo assim,

[...] a cada nova reforma implantada, procurava-se inovar com filosofias e modelos a imitar, esquecendo-se a realidade do país ou ainda, como reflexo dessa mentalidade ingênua, tentava-se modificar essa mesma realidade por intermédio das reformas educacionais propostas (VIEIRA, GOMIDE, 2008, p. 3841).

Considerando que a sociedade brasileira enquanto estrutura social vivia um momento de busca de identidade, em que estava em conflito um grupo tradicionalmente escravocrata e ruralista contra uma enorme variedade de grupos que se formavam, fosse por interesses, origem ou posição social, a reprodução dos modelos e a situação dualista posta para a educação apenas refletia o complexo contexto social existente. Porém a própria ruptura com “[...] a instituição da escola, calcada no princípio da dualidade social, iria aos poucos ter seus alicerces comprometidos pelo crescimento e complexificação dessas camadas” (ROMANELLI, 1998, p. 42).

Somente após a Primeira Guerra Mundial, a similaridade com os autores e o sistema europeu começou a ser questionado. Mas, como Romanelli (1998) destaca, apenas depois da

Segunda Guerra Mundial surge, sob inspiração do ideário iluminista, a instrução pública como “direito de todos e dever do estado”.

O projeto de modernização nacional da educação é um marco fundamental para uma política de valorização humana visando à produção e à integração nacional; pela primeira vez, na história da educação nacional, o sistema brasileiro se organizou objetivando a estruturação de seu sistema educacional, e, com isso, uma política para a formação de professores.

Em 1930, o capitalismo é definitivamente implantado no Brasil e tal situação econômica demanda um novo desafio para a escola, que é

[...] incumbida de concretizar um projeto civilizador a escola, gratuita, laica e obrigatória, se propõe a assumir com responsabilidade a formação moral de seu povo. Reinventada, se propõe a consolidar outra concepção educacional fundamentada no estado burguês no Brasil, cumprindo, portanto uma finalidade cívica, moral e instrumental (VIEIRA, GOMIDE, 2008, p. 3843).

Coerentes com a visão hegemônica instaurada, novas demandas sociais emergem e, dentro dessas mudanças, a dualidade entre capital e trabalho, pensar e fazer, assim como entre os cursos de tendência humanista e os que qualificam para o trabalho se fortalecem. Conseqüentemente, o sistema educacional, pressionado pelo dualismo no contexto social e econômico, experimenta questões contraditórias: “de um lado, a pressão social pela educação; de outro, o controle das elites para continuar os estudos em nível superior” (VIEIRA, GOMIDE, 2008, p. 3844).

Tentando superar os impasses e se adaptar ao novo modelo econômico, surge o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa.

Anísio Teixeira, pelo “Decreto N. 3.810”, de 19 de março de 1932, propôs organizar as Escolas Normais que por tentarem, até este momento, dar conta da cultura geral e da profissional falhavam nas duas. Caminha-se, assim, para a consolidação de uma Escola Normal do modelo pedagógico-didático para a formação docente na busca por superar o conteudismo e promover uma educação pensada e organizada a partir das exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico.

Para Vieira e Gomide (2008), a ideologia liberal se faz mais presente na consolidação do Estado brasileiro uma vez que alguns princípios que embasam a educação

brasileira por meio de documentos como o “Manifesto dos Pioneiros” (1932) e os pressupostos legais e/ou pedagógicos que surgiram a partir daí são: “[...] igualdade, liberdade, propriedade, individualidade e democracia” (p. 3844).

Pedagogicamente, este momento é muito rico e realmente renovador. Outras possibilidades são somadas ao movimento educacional e o ideário “escolanovista”², somado à filosofia positivista³, bem como a força de trabalho feminina dão nova cara à escola. Pois, segundo o “Manifesto”⁴, “a educação é compreendida como um problema social, e o método científico determina uma mudança de paradigma na condução do trabalho pedagógico e da formação de professores” (VIEIRA, GOMIDE, 2008, p. 3845). Conhecimentos da Filosofia, da Psicologia e da Sociologia assumem um papel de destaque para se pensar o processo ensino-aprendizagem e se intensificou a cobrança para “uma ação mais objetiva por parte do Estado, ao assumir como sua responsabilidade o dever de oferecer educação pública, gratuita e laica aos brasileiros” (*ibidem*).

Por outro lado, inserido num momento histórico conturbado, reflete suas inconsistências epistemológicas. Defende uma concepção abrangente e avançada de educação, compreendendo suas relações com as questões do contexto político, econômico e social no qual está inserida a escola; porém, defende uma visão romântica para as causas dos problemas educacionais, dentre eles, o fracasso escolar e o analfabetismo. Nestas condições, aproxima-se das concepções liberalizantes e idealistas dos filósofos liberais do final do século XIX, cuja tônica reforça o caráter transformador da educação (VIEIRA, GOMIDE, 2008, p. 3845).

2 “Escolanovista “é um termo derivado da escola nova. Este foi um movimento que buscou dar novo tratamento aos problemas da educação. Segundo Lourenço Filho (1967, p, 17), que comenta a visão que se teve desse paradigma educacional nos anos seguintes a sua implantação, ela promove o espírito crítico, a análise reiterada de condições e resultados, além de uma atitude criadora e, com isso, “não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muitos numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social”.

³ Filosofia positivista é, segundo Marilena Chauí (2001, p. 49), a visão otimista desenvolvida por Augusto Comte em que se “atribuía o progresso ao desenvolvimento das ciências positivas. Essas ciências permitiram aos seres humanos ‘saber para prever, prever para prover’, de modo que o desenvolvimento social se faria por aumento do conhecimento científico e do controle científico da sociedade”.

⁴ Manifesto dos pioneiros: um documento elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros com o objetivo de imprimir uma direção mais firme ao movimento de “renovação educacional”, Segundo Romanelli (1998), esta declaração “trata a educação como um problema social, o que é um avanço para a época” (p. 149) e, também, “representava uma tomada de consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistentes” (p. 150).

A “Constituição de 1934” foi a primeira a traçar as diretrizes para a educação nacional, defendendo como dever do Estado a educação elementar, a garantir gratuidade, a autonomia e a descentralização do processo educativo. Incorporando, assim, algumas das reivindicações do “Manifesto dos Pioneiros” e destacando, também, a presença do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que, criado em 1930, agiu pela primeira vez como regulamentador, organizador e gestor da educação nacional.

Destacam-se, neste período, as experiências para a formação de professores realizadas no Distrito Federal e no Instituto de Educação de São Paulo, mas, com a consolidação do Estado Novo, as questões trazidas pelo Manifesto não avançam.

Em 1937, com esta mudança na política, surge também uma nova constituição que , em seu artigo 15, inciso IX, menciona, explicitamente, pela primeira vez, a necessidade de um processo educacional que englobe a educação primária, a educação secundária e a superior, quando estabelece como competência da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (BRASIL, 1937).

No geral, as questões postas na “Constituição de 1937” não trouxeram grandes mudanças na formação docente. Os professores são chamados a se profissionalizar a fim de atenderem às demandas da educação primária, mas nos moldes do curso normal criado em 1830, que foi expandido no período republicano.

Com a consolidação das Escolas Normais, de 1939 até 1971, vê-se, no Brasil, a organização e a implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura. Para Saviani,

[...] os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 (SAVIANI, 2009, p. 146).

Embasados nessas mudanças, os cursos de formação de professores para a escola secundária foram sendo delineados e organizados.

Com o “Decreto-lei n. 1.190”, de 4 de abril de 1939, a mudança foi generalizada e o modelo que foi implantado ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos

cursos de Licenciatura e de Pedagogia, que garantia, assim, três anos de estudo das disciplinas específicas, ou seja, os conteúdos cognitivos e um ano para a formação didática.

Todavia, como também sinaliza Saviani, cabe destacar que

[...] ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. (2009, p. 146).

Nesse contexto, acontece a aprovação do “Decreto-lei n. 8530”, de 2 de janeiro de 1946, e é implantada em âmbito nacional a “Lei Orgânica do Ensino Normal” (Brasil, 1946). Esta trazia como estrutura uma formação em dois ciclos, em harmonia com os demais cursos de nível secundário da época e tinha como objetivo formar os professores do ensino primário, funcionando em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Com esta organização, acreditava-se estar superando a ausência tanto dos conteúdos de cultura geral, quanto os pedagógicos, contemplando “todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Foi nesse momento, também, que se ampliaram as funções desses estabelecimentos de ensino que passaram a contar com jardim de infância e escola primária anexos, além de ministrarem cursos de especialização de professores primários para as áreas como a de Educação Especial.

Mas, ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (SAVIANI, 2009, p. 147).

Com isso, até o golpe militar de 1964, as leis sobre a formação docente reconheciam o valor dos aspectos pedagógico-didáticos para a profissionalização docente, sinalizavam que reconheciam estes como basilares para que o professor fosse capaz de apresentar os conteúdos

aos alunos assegurando a qualidade do processo ensino-aprendizagem embora ainda não se tivesse encontrado o equilíbrio que buscavam.

Segundo Romanelli (1998), “se o significado da educação como fator de desenvolvimento foi percebido desde o início da implantação do novo regime, isso não foi demonstrado, pelo menos em toda a sua plenitude, senão a começar de 1968” (p. 196), ano que historicamente assinala o início de mudanças profundas para a expansão na vida da sociedade e da economia. Isto, segundo a autora, nos permite destacar dois momentos que marcaram a construção da educação brasileira, a partir de 1964.

O primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime e se traçou a política da recuperação econômica. Ao lado da contenção e da repressão, que bem caracterizam essa fase, constatou-se uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação, o que provocou, conseqüentemente, um agravamento da crise que já vinha de longe.

O segundo momento começou com as medidas práticas, a curto prazo, tomadas pelo Governo, para enfrentar a crise, momento que se consubstanciou, depois no delineamento de uma política de educação que já não via apenas na urgência de se resolverem problemas imediatos, ditados pela crise, o motivo único para reformar o sistema educacional. Mais do que isso, o regime percebeu, daí para a frente, entre outros motivos, por influência da assistência técnica dada pela USAID⁵, a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil (p. 196).

Nesse contexto, as adequações legais exigidas pelo novo regime político do Brasil, que vieram com a “Lei n. 5.692/72” (BRASIL, 1972), reduziram a formação de professores das séries iniciais até o 6º ano a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras que se efetivavam no que passou a ser chamado 2º grau, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. Isto deixando a cargo do curso de Pedagogia as habilitações específicas para a formação dos especialistas.

Só no final da ditadura militar, nos anos 80, que, em paralelo com a lei, foi organizado um movimento de reformulação dos cursos de licenciatura e de Pedagogia que como diz Saviani (2009, p. 148) “[...] a maioria das instituições tendeu a situar como

5 Com a justificativa de solucionar a crise no sistema educacional o MEC e seus órgãos assinaram uma série de convênios com a *Agency for International Development* (AID), conhecida, também, como USAID. (ROMANELLI, 1998)

atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental)”.

Lendo relatos, como os organizados por Brandão (1982), percebem-se as semelhanças nas preocupações, críticas e esperanças manifestadas em falas de educadores como Paulo Freire, Rubem Alves, Marilena Chauí, Miguel Arroyo e Ildeu Coelho que, embora estivessem em regiões diferentes do Brasil, faziam as mesmas revelações sobre “o que desumaniza o educador e o seu trabalho e, através deles, o educando e o destino humanizador da educação” (p. 10) e propunham que se pensasse “a condição presente dos sujeitos diretos da educação: o educador e o educando. Pensar a condição social do trabalho pedagógico, fazer a denúncia assombrada dos muitos perigos de morte ou de perda de identidade do educador” (p. 11).

Nesse período, a mobilização dos educadores e o final da ditadura trouxeram a esperança de que o problema da formação docente no Brasil fosse solucionado. Porém, a nova “Lei de Diretrizes e Bases da Educação”/ LDB, nº 9.394 (BRASIL, 1996) que só foi promulgada após diversas atribulações, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa.

Assim, na busca por promover uma formação mais rápida e barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008, p. 218-221), a LDB propôs um nivelamento da formação docente por baixo, trazendo como alternativa tanto os cursos de Pedagogia, quanto as Licenciatura dos Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores. Nesta política educacional, os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria e a essa política, também, não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia homologadas em abril de 2006 (BRASIL, 2006).

Um dos componentes das reformas educacionais, diretamente relacionado ao caminho adotado nas políticas eleitas no nosso país, que não pode ser desconsiderada ou menosprezada, é sua relação com o sistema neoliberal. Afinal, como Pletsch (2010) nos lembra, a formação de professores esta submersa nesses valores, pois

[...] subordinada aos imperativos da reestruturação econômica, o tema aparece marcado pelo signo da “qualidade da educação”, com ênfase na educação básica. A produção de conhecimento a este respeito vem crescendo, evidenciando não apenas a ambiguidade legal quanto ao locus da formação, como também a sua precarização frente às necessidades reais da escola pública brasileira (pp. 56-57).

Este permanece implícito nos discursos e nas brechas legais que são postas por detrás do que é “politicamente correto”. A própria legislação sobre a formação de professores que, regulamentada na LDB (BRASIL, 1996), pode acontecer no nível superior (graduação plena) ou em cursos normais, em nível médio, na modalidade normal, quando traz no Título VI que

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

Por questões políticas e econômicas, essa lei autoriza que os profissionais com habilitação mais curta e econômica possível, formados em nível médio, atuem na Educação Infantil e dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Tal fato traz consigo a discussão de dois pontos conflitantes: o território brasileiro é muito grande e a variedade de realidades é proporcional. Portanto, existem locais mais afastados em que, mesmo o professor com ensino médio é difícil de achar; mas isso não minimiza o segundo ponto, pois esta medida autoriza um nivelamento arriscado, desconsidera o valor do conhecimento científico sobre as interações nas primeiras etapas da vida, autorizando que o professor com menos preparo entre em sala de aula, assuma turmas heterogêneas e cobre que estes viabilizem as dinâmicas que ajudarão na base da construção de aprendizagem dos alunos.

Embora a desarmonia dos dois pontos citados anteriormente seja relevante, não é tópico que permita uma análise rápida, merecendo, na verdade, reflexões críticas e criativas

para que se criem estratégias concretas e se consiga, socialmente, superar os desafios que um território tão vasto e as políticas públicas que nele se experimentam. Nesse momento, o que mais relevante é não desconsiderar a existência desses pontos, reconhecê-los e questioná-los para que emirjam para o cenário dos debates, o que nos faria sair do foco, o que não é viável nessa dissertação.

Seguindo na análise do histórico da formação de professores no contexto nacional concluímos, com Saviani (2009, p. 148) que,

[...] ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Até aqui observamos a construção do profissional professor pelo desenrolar das questões políticas, econômicas e sociais em um breve panorama histórico. Depois, pontuamos o espaço escolhido para nossas pesquisas. Delineamos, a seguir, pela apresentação dos objetivos e da estratégia escolhida, de onde saíram os sujeitos que nos ajudarão a fazer uma busca pelos valores e conceitos que formam o núcleo central do nosso objeto de pesquisa para podermos começar a pensar, juntos, em estratégias que o alcancem e permitam a resignificação necessária para a Educação Inclusiva sair da dimensão de movimento ideal para o real em nossa sociedade.

Entretanto, até o presente momento nossas pesquisas e investigações, assim como nossas observações e experiências profissionais nos mostram que sua complexidade exige que olhemos para a inclusão por diferentes contextos. Sendo assim, para termos uma visão mais real e objetiva dos pontos que viabilizam o paradigma inclusivo, nos dedicaremos um pouco mais, no próximo tópico, a delinear a formação de professores e sua influência no processo de inclusão. Afinal, as diretrizes que regem o ambiente escolar atribuem incumbências significativas ao profissional professor quando apontam este caminho como o ideal.

1.2.2 Contexto educacional contemporâneo: enfrentamentos e valores culturais.

A literatura acerca da história da formação de professores apresenta diferentes discursos pedagógicos e, como já vimos no tópico anterior, seria inocência querer olhar para eles separado dos movimentos políticos, econômicos e sociais em que estão inseridos. Por isso, nesse espaço, apresentamos um breve levantamento do estado do conhecimento sobre a formação docente, nuances que complementam o olhar legal desenvolvido anteriormente.

Recordando inicialmente que, na organização escolar e, concomitantemente, no campo da formação de professores, o Brasil da atualidade muito herdou do modelo europeu no que tange às influências variadas em contextos diversos, recorreremos a Vieira & Gomide (2008, p. 3847) para ampliarmos nossa discussão. Para eles,

[...] assim como o modelo escolar moderno teve sua origem na Europa, também a formação dos professores aí encontrou seu respaldo teórico. Dos jesuítas ao positivismo, chegou-se ao pós 2ª Guerra Mundial, quando a influência do Banco Mundial e de outros organismos internacionais como a UNESCO já estavam embrionariamente constituídos. A gênese da formação docente está entrelaçada com vários outros componentes da cultura escolar, que nem sempre estão visíveis nos registros oficiais, mas se tornam perceptíveis pelo estudo do momento histórico em que ocorreram.

Ambos nos definem a noção do que é ensino, as diretrizes de como se deve agir no espaço escolar, como se deve proceder na escola, o que se deve esperar de cada ano escolar, qual é a melhor preparação para o profissional da Educação, o que embasa nossa construção social, mostrando que todos esses aspectos têm suas raízes na colonização do Brasil. Ou seja, é fruto de uma construção ainda mais antiga.

O professor, enquanto profissional, é pressionado pelas transformações científicas e sociais, ou, mais especificamente, pelo moderno e o tradicional. Em seu cotidiano, esse profissional experimenta as lacunas que se criam nos conceitos basilares da sociedade brasileira que se faz globalizada e busca se ajustar às imposições mundiais.

Na contemporaneidade, não só o peso do passado emperra o desenvolvimento educacional, como também o controle de órgãos, nacionais e internacionais que encaram a educação e suas *práxis* como ferramentas para alcançar objetivos políticos e econômicos em muitos aspectos antagônicos ao que os científicos e acadêmicos indicam como ideais para a qualificação desejada do processo ensino-aprendizagem (VIEIRA & GOMIDE, 2008;

PLETSCH, 2010; GATTI & BARRETO, 2009, SENNA, 2008, entre muitos outros).

Ademais,

[...] a chegada de novos referenciais teóricos na educação ocorre simultaneamente ao final da Guerra Fria, juntamente, portanto, com um estado de certa perplexidade e ceticismo diante da cultura desenvolvida entre os séculos XIX e XX, do que resultaria um movimento de limites não muito claros, denominado Pós-Modernidade. Por coincidência ou não, a Pós-Modernidade chega formalmente ao Brasil ao mesmo tempo em que este preparava uma

série de pacotes para se ajustar à nova ordem econômica mundial. Então, sem ter plenamente conseguido dar conta dos problemas que se desencadearam na década de 1970, o país promulga nova “Lei de Diretrizes e Bases”, em 1996, e reinaugura o mesmo tipo de problemas, desta vez em decorrência da necessidade de expansão da rede do ensino médio e da formação de professores primários em nível superior, substituindo por título de graduação a antiga titulação obtida em curso normal de nível médio (SENNA, 2008, p. 210-211).

Nos dias de hoje, temos avançado em estudos sobre cognição, neurociência, afetividade, aprendizagem e tantos outros pontos relevantes para a prática escolar. Por diferentes olhares científicos, como o sociológico, o filosófico e o psicológico, o conhecimento vem sendo sistematizado e pode transformar as *práxis*, respeitando as singularidades nacionais dentro de cada contexto regional ou outro local específico. Porém, a articulação destes conhecimentos com a prática encontra múltiplas barreiras políticas, econômicas e, principalmente, sociais.

Facci (2004, p. 227) afirma que a educação escolar “diferencia-se de outras formas de educação espontâneas, pois a sua finalidade é a produção da humanidade no indivíduo” e, como ela, acreditamos que “cabe ao professor, no processo educativo, contribuir para o processo de humanização dos indivíduos” (*idem*, p. 226). Contudo, não se pode desconsiderar que este está inserido, como profissional, em um contexto social mais amplo.

Gatti e Barreto (2009) fazem uma pesquisa bem detalhada sobre a relação da teoria e a *práxis* da educação atual. Ficam visíveis, neste trabalho, as rigorosas críticas ao paradigma atual de formação que não corresponde às exigências da sociedade, assim como a insistência em alegar que o despreparo dos professores seja a única causa dos insucessos dos estudantes.

Sabe-se que os profissionais da educação precisam ter um olhar crítico que, atento e cauteloso, perceba, nas medidas sugeridas e/ou implantadas; até onde vai o que é potencializador do alcance dos objetivos escolares e o que é manipulado pelos objetivos

neoliberais capitalistas que o sistema econômico impõe na atualidade. Como Reis (2001) comenta,

[...] para o neoliberalismo; duas questões são fundamentais: a liberdade de escolher e o direito de propriedade privada. A democracia é vista como uma questão muito séria e necessária, porém, sua existência deve priorizar apenas a administração. Para os neoliberais, sua função não é defender os direitos da sociedade; ela é apenas uma agente que propicia um procedimento para administrar. É fundamental quando garante que a liberdade funcione melhor, sendo instrumental e garantindo a competitividade. Sua existência não caracteriza um fim, mas antes um meio para administrar recursos (p. 65).

O neoliberalismo, como movimento de administração social que estimula a competitividade e justifica a exclusão, culpabiliza os sujeitos por não serem capazes de se fazerem incluir. Unindo-se ao processo de globalização que vem alterando as noções de produção e, com isso, causando crises de conceitos, como trabalho e as demandas contemporâneas, como as habilidades com as tecnologias que são cotidianamente atualizadas e impostas ao fazer docente traz consigo elementos antagônicos à proposta de Educação Inclusiva. Estas por, sua vez, ficam minimizadas pela desarticulação das informações. Como Glat, Pletsch e Fontes (2007), acreditamos que

[...] a proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da Educação como um todo, nem tampouco isolada do debate mais abrangente sobre as pressões econômicas, políticas, sociais e culturais que configuram a realidade brasileira contemporânea. Pois, incluir alunos com necessidades educacionais especiais num quadro escolar precário e sem o devido suporte especializado aos professores do ensino regular, não romperá por si só o circuito da exclusão (p.)

Nesse contexto, é elementar que reconhecendo a escola e o professor dentro de uma estrutura social em transformação sobre a influência de origens distintas, amplie-se o olhar crítico para os valores que vêm embutidos nas mudanças curriculares que vão sendo implementadas desde a formação docente até os projetos da educação básica. Uma construção que exemplifica tal urgência surge ao se pensar o paradigma da Educação Inclusiva sem as contribuições da Educação Especial, como se fosse uma situação de superação e troca, ao invés de uma construção crescente.

Outro aspecto importante para a formação do professor e os valores norteadores desta formação é o desenvolvimento dos conhecimentos dos pensamentos pedagógicos e as construções históricas e sociais de seus processos, pois

[...] temos que romper, de modo radical, com essa forma de pensamento hegemônica que não considera, ou melhor, naturaliza a estrutura de classes estabelecida, e esta radicalidade deve estar na negação de um modelo de sociedade que coisifica o homem [...] O silêncio não é inocente. Ao contrário, suas consequências são muito penosas e causam muito sofrimento em todos os indivíduos. (FACCI, 2004, p. 15).

A ausência de uma análise crítica da realidade social em que estamos inseridos deve ser superada. Afinal, muito da centralização das constatações da ausência da conscientização da força política em sala-de-aula se dá por conta dos problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, “originando uma ideia de formação compensatória destinada a preencher lacunas de formação inicial” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 202) o que é consequência do sistema econômico e político que nossa sociedade vivencia.

A visão fragmentada que se experimenta desde os primeiros estudos sistematizados na escola, na mesma medida que permite um estudo das partes de um saber mais amplo, perde sua essência didática se não é usada para a análise do todo. É graças a essa fragmentação que a maior parte dos docentes tem dúvidas sobre a formulação dos projetos, pois é aí que se cria a lacuna que separa a teoria da prática e acaba desestimulando-os à modificação das *práxis*. Noutras palavras, o currículo da formação docente acomodou diferentes disciplinas a partir de uma preocupação com a redução do tempo do que com a formação de um processo de humanização.

As políticas públicas se não articuladas dentro de um contexto complexo, que é o da Educação, ou sem o crivo da crítica sobre seu valor e aplicabilidade, favorecerá a ideia de que os docentes devem ser meros executores de projetos alheios. Daí a importância de se questionar os conflitos entre os objetivos das políticas educacionais e do lugar do professor na implementação das mesmas.

A proposta inclusiva deve ser pensada de maneira articulada e, sendo o trabalho do professor essencial, Beyer (2010), Rodrigues (2011) e alguns outros pesquisadores, afirmam que a preparação deste profissional para as experiências de inclusão deve começar a ser estabelecida por disciplinas nos cursos de Pedagogia e nas diferentes licenciaturas que

possibilitem uma introdução ao ensino dos alunos em questão. Senna (2008, p.211) nos lembra que, no Brasil,

[...] no início dos anos de 2000, movida pelas disposições legais que propunham reformas nos currículos de formação de professores, a comunidade acadêmica, particularmente no âmbito da educação, viu-se diante da possibilidade de corrigir o lapso provocado pela orientação tecnicista do século passado. E entre discussões sobre o tempo mínimo de titulação, o regime de curso, a quantidade de horas de estágio, a solução de problemas quanto à adequação entre teoria e prática, enfim, sobre o modo de formação, passou ao largo a discussão essencial quanto ao saber que, objetivamente, o professor precisaria ter para se tornar agente de educação inclusiva.

A compreensão – a título ideológico ou não – de que uma formação estritamente técnica é prejudicial à formação do professor, com a qual compartilho, não resulta no mesmo que compreender a função do magistério como isolada de um conjunto de conhecimentos específicos para que se venha a cumprir a termo o ensino.

Nessa estrutura, segundo Gatti (2009), a formação continuada de professores no Brasil se tornou pré-requisito para os profissionais atuantes, destacando que, durante as últimas décadas, ela teve como objetivo o aprofundamento de conhecimentos e atualização dos professores em ação. Ou seja, é um processo de formação essencialmente definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem nas diferentes fases da vida profissional. Em decorrência,

[...] assistiu-se a um movimento de reconceitualização da formação continuada em decorrência de pesquisas destinadas a investigar questões relativas à identidade profissional do professor. As propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções. As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional (GATTI & BARRETO, 2009, p. 202).

Portanto, mostra-se relevante motivar o educador e proporcionar a este profissional o direito de interferir nos programas de criação de projetos para que, dentro desse novo paradigma, o professor sinta-se protagonista e levado a superar a lógica de processos que o levam à reprodução de informações por meios de técnicas desarticuladas dos objetivos da Educação. Com isso, tornar-se-á possível o nascimento do conceito de educação continuada subjacente ao conceito de desenvolvimento profissional.

Não cabe, portanto, mais a reprodução dos discursos que responsabilizam o professor pelo fracasso escolar, mas sim olhar criticamente que a formação se faz indispensável dentro do movimento de renovação dos pressupostos educacionais.

É relevante que se tenha a clareza de que “a educação, por si só, não transforma diretamente a estrutura social. Para que isso aconteça é imprescindível a transformação da consciência dos que passam pela educação escolar” (FACCI 1998, *apud* 2004). Por este raciocínio, destaca-se a urgência de se organizar uma formação docente capaz de instrumentalizá-lo a buscar as soluções dos problemas emergentes do cotidiano, embasado nos estudos científicos, habilitando o professor a levar adiante questionamentos de seus contextos para o ambiente acadêmico-científico, uma vez que é este o principal profissional que vai mediar o conhecimento socialmente construído e os sujeitos que estão no espaço escolar.

É, então, bastante significativo destacar que também aparecem nas pesquisas dados em relação ao saber e à postura que os professores assumem diante desse quadro. Essa é uma posição ambígua, uma vez que busca respostas prontas e únicas nos estudos e pesquisas universitárias, mas que, por outro lado, luta pela valorização da prática e da criatividade.

Não obstante esse quadro, é possível perceber alguns avanços nos discursos pedagógicos, porém ainda dissociados de uma continuidade nas políticas que habilitam o professor a se apropriar dos conhecimentos e incorporá-los à sua prática, o que faz com que esses efeitos positivos se percam.

Muito embora a formação continuada não seja o foco desse trabalho, é importante destacar que a falta de articulação entre formação inicial, assim como de apoio aos docentes e a dificuldade em incitar os sujeitos a pensar, fazer e decidir de maneira crítico-reflexiva é um dos maiores impasses ao processo inclusivo (GATTI & BARRETO, 2009).

É válido ressaltar que a formação docente, como Saviani (2009, p. 148) destaca, ora segue o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos em que “a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento

correspondente à disciplina que irá lecionar”, ora o modelo pedagógico-didático, que “considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático”, mesmo que com outras roupagens e nomenclaturas.

Por este caminho, levar em conta o pensamento e questionamentos dos professores desde sua formação, já que estes são parte fundamental no processo educativo, torna-se valoroso, sobretudo se os observarmos não como sendo a negação da teoria, mas, ao contrário, como meio eficaz de contribuição para a ampliação e aperfeiçoamento das práticas educativas a partir dos próprios agentes educativos. Porém, o fortalecimento da escola enquanto instituição requer mais do que a reflexão. É preciso que se criem ambientes propícios para o trabalho coletivo, a gestão participativa e a disponibilidade de recursos pedagógicos e de materiais apropriados ao trabalho desejado.

Neste cenário, faz-se necessário um olhar atento à dimensão psicossocial da formação a fim de que se contextualize a paradoxal relação entre a definição ideal e real da profissão, aspecto que vem crescendo graças à complexidade e multiplicidade de tarefas a cumprir a partir da dimensão subjetiva do desenvolvimento profissional do professor. O desafio está em construir um mecanismo que responda a questões singulares, respeitando os diversos contextos sociais em que a prática educativa está inserida, ou seja, propicie “ações que conciliem eficácia e flexibilidade” (GATTI, 2009, p. 253).

O rol legislativo/normativo referente à formação de professores expressa a vontade de alguns, mas não resolve a diversidade e pluralidade da demanda. Tampouco melhora as condições de trabalho dos professores ou da sustentabilidade deste profissional em programas de pós-graduação que garantiriam sua formação. Por conta dessa (des)estruturação, o que se vê são inúmeros cursos *fast food* com tempos exíguos de formação, conteúdos e métodos de estudos superficiais que adotam modismos e uma lista de “saberes” e “competências” resultantes de pesquisas que alienadoras quanto à realidade brasileira e sua precariedade.

A questão de conscientização e motivação do profissional professor pode ser exemplificada pelos apontamentos de Beyer (2010) que, quando esteve em Hamburgo pesquisando sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais, observou que a condição de voluntariedade nos envolvidos com a inclusão escolar era essencial à qualidade. Ou seja, impor a professores e alunos o convívio com esta realidade é um fator de desvantagem que pode levar ao fracasso.

O professor, como agente direto do processo educacional, quando tem clareza em sua formação de que “educar é confrontar-se com a diversidade” (BEYER, 2010, p. 27) se

apercebe de que, tanto em um grupo de crianças tidas como “normais” quanto naquelas com necessidades específicas, muitas variantes surgem cotidianamente, dando aos sujeitos especificidades e necessidades únicas. Ele aprende, então, que incluir implica colocar-se no mesmo espaço, permitindo que diferentes realidades convivam umas com as outras. Disso resulta a habilidade em buscar meios para que os indivíduos aprendam a se respeitar dentro dos limites singulares que possuem, fortalecendo a escola enquanto ambiente social propício para o desenvolvimento humanizador.

Oferecer estímulos para despertar no professor, durante sua formação, um olhar crítico sobre a relação entre escola e a sociedade, seu papel como indivíduo histórico-crítico e agente facilitador para a tomada de consciência do outro são, portanto, pontos significativos que podem contribuir efetivamente para desenvolver a percepção da (re) construção constante que esta profissão traz intrinsecamente. Duarte (2007) nos apresenta pontos relevantes que, se pensados atentamente, podem ajudar o professor nesta percepção quanto à necessidade de se criar uma homogeneização e, ao mesmo tempo, uma heterogeneidade nessas relações. Segundo ele,

[...] a sociedade precisa de cientistas, isto é, de pessoas que produzam ciência e precisa também que os indivíduos não-cientistas mantenham, em muitos momentos da vida social, uma relação com a ciência que ultrapasse a heterogeneidade pragmática da vida cotidiana. O mesmo pode ser dito em relação à moral, à política, à filosofia e à arte (p. 63).

A tênue separação entre o trabalho alienado e o consciente torna-se mais relevante e complexa na prática inclusiva, uma vez que exige do docente a clareza dos seus objetivos e a relação destes com os métodos eleitos para que apenas não camufle a exclusão. “Já é tempo de reagirmos ao ‘reco da teoria’, de unirmos os esforços de todos os que não se resignaram perante a passageira hegemonia do ceticismo pós-moderno e do pragmatismo neoliberal” (DUARTE, 2003, p. 623), pois o conhecimento escolar, que nada mais é do que o conhecimento socialmente construído didaticamente organizado, se faz fundamental para alcançarmos a verdadeira educação democrática. E, indo além, contribuirá significativamente para o surgimento de “uma verdadeira escola para todos, o que, até agora, permanece como uma esperança ou utopia” (BEYER, 2010, p. 27).

Em classes que buscam a efetiva inclusão, de fato, a ação pedagógica especializada é indispensável ao exigir um preparo com conhecimentos bem específicos para que possam

ocorrer no contexto escolar, dentro do grupo e com todos os envolvidos, respeitando o princípio de aprendizagem diferenciada, oferecendo, aos alunos com situação cognitiva específica, objetivos didáticos de ensino organizados diferenciadamente.

Reconhecemos que pensar em educação inclusiva vai além de se pensar nas estratégias de atendimento escolar porque os fatores sociais interferem, e muito, no processo. Sabemos que as questões afetivas desempenham um papel relevante para a aprendizagem escolar e que o reconhecimento das necessidades educacionais especiais podem e devem ocorrer no cotidiano escolar, sendo monitorado pela professora que, com cautela, vai agir procurando preservar a criança de processos de rotulagem e segregação. Tal ser dará a partir do valor que a consciência histórico-crítica do docente tem para transformar sua *práxis*.

Evidentemente, o ambiente em que esse movimento vai acontecer e o investimento em material específico, tanto quanto o preparo dos profissionais que vão agir, é relevante. Entretanto, analisando criticamente o discurso e os impasses da prática inclusiva em nosso contexto social, percebemos que meios e de que forma implantar essas mudanças, efetivamente, no ambiente escolar são os desafios mais concretos que, aliados à qualidade da formação do docente, interferem diretamente nessa proposta.

Sendo assim, temos um conceito e um caminho rascunhados para a inclusão. Aliás, até temos clareza das contribuições que essa prática poderá trazer, mas ainda não sistematizamos, no nosso contexto, os meios para efetivá-la. Porém, para alcançarmos novos resultados é preciso percorrer novos caminhos e, no contexto da Educação Inclusiva, faz-se ainda mais urgente que o professor seja capaz de se reconhecer como sujeito histórico-crítico e perceba os elementos que podem viabilizar as transformações almeçadas para nosso sistema educacional.

É preciso partir, então, do reconhecimento das representações sociais e seu valor enquanto elemento basilar das relações entre a profissão professor e sua formação dentro de uma construção socio-histórica que o distanciou do que se espera do profissionalmente, bem como do que a lei propõe para sua formação. Somado a isso, e tendo em vista o respeito aos contextos singulares que envolvem cada espaço escolar, é urgente e indispensável que o professor se perceba enquanto profissional em formação, reconhecendo o valor dos conhecimentos socialmente construídos.

É a partir da apropriação devida dos embasamentos teóricos de sua lide e das representações que sociais compõem sua identidade profissional que iremos, no próximo

tópico, analisar criticamente o que é inclusão e como esse movimento está posto em nosso contexto social.

1.3 A Educação Inclusiva

Para acolher todos os alunos a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a Inclusão social.

(GLAT & BLANCO, 2009, p. 16).

A Educação Inclusiva assume um caráter regulatório quando se apresenta como legislação que preconiza, guia e embasa o processo educacional brasileiro. De forma ampla, tanto o texto da “Declaração de Salamanca” (1994) quanto o da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil” (LDB 9394-96) não se restringem aos alunos com necessidades educacionais especiais, como é o recorte dessa monografia. Fala, contudo, de todos os indivíduos excluídos do contexto de educação formal. Todavia, são elas que embasam o paradigma da Educação Inclusiva que socialmente deve estruturar a sociedade brasileira contemporânea.

Há, pela determinação legal, a necessidade de se repensar conceitos. No entanto, tal necessidade nem sempre está explícita, mas implícita nos conflitos entre o cotidiano da escola, os conhecimentos e valores que ainda se tentam reproduzir nela, para que se efetive tudo aquilo que espera dela para a propagação da Educação Inclusiva. É a partir daí, reinteramos, que se viabilizará a superação das muitas lacunas encontradas no sistema escolar excludente que se reproduz, até então, na estrutura social brasileira.

A *práxis* na Educação Inclusiva pressupõe uma construção consciente, crítica e criativa por parte dos profissionais envolvidos nesse processo. É nesse movimento de repensar os conceitos e valores postos por tanto tempo como verdades e no de reavaliar os procedimentos, projetos e outros mecanismos descontextualizados que se camufla a exclusão, como Glat e Blanco (2009), sinalizam na epígrafe acima. Afinal,

[...] a Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e onde os mecanismos

de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de integração vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas (GLAT & BLANCO, 2009, p. 16).

Estabelecendo um paralelo entre o que seria o novo modelo de escola, tão bem descrito pelas autoras, e o caminho que vem sendo construído pela Educação Inclusiva no Brasil, que se observa um distanciamento significativo. Criam-se, no cotidiano, situações complexas que são postas de maneira reducionista. Delas podemos destacar, à guisa de exemplo, questões estandardizadas como a matrícula de todas as crianças no sistema regular de ensino que, em geral, aparece vinculada ao discurso de que é preciso romper com o sistema de ensino anterior para que a inclusão se efetive. Também poderíamos citar pontos mais delicados, como a crença de que a equipe docente, os gestores escolares e demais funcionários da escola precisam ter boa vontade, carinho, amor – entre outros sentimentos nobres – para que a prática inclusiva passe a existir.

Entretanto, esses pontos, tidos como verdades inquestionáveis, trazem agregados muitos outros valores e ideias, como, por exemplo, desconsiderar as singularidades de cada indivíduo e o valor do conhecimento desenvolvido pela Educação Especial enquanto sistema educacional especializado, além de reduzir a importância da formação do docente e de toda a equipe escolar.

Parece relevante deixar claro que não se trata de ser contra a proposta da Educação Inclusiva, mas sim entendê-la como uma questão complexa. Como Glat (PLETSCH, 2010, p. 13) preconiza,

[...] não basta garantir a matrícula; é preciso que estes alunos tenham condições de participar das atividades escolares com o máximo possível de autonomia, e de aprender e se desenvolver social e academicamente juntamente com seus colegas.

Educação Inclusiva implica em uma transformação na estrutura física, organizacional, pedagógica e filosófica da escola. Para ser inclusiva, uma escola tem que ter acessibilidade (nos aspectos arquitetônicos, materiais e de comunicação), flexibilidade curricular, práticas pedagógicas diferenciadas de ensino e avaliação, e, principalmente, uma equipe de professores e gestores capacitados para lidar com a diversidade dos estilos de aprendizagem e demandas de seu alunado.

A Educação Inclusiva como proposta educacional se manifesta, em muitos casos, com um movimento de exclusão na Inclusão, pedindo, por isso, a revisão urgente de conceitos e preconceitos existentes. Em outras palavras, a entendemos como “mais do que uma nova proposta educacional, [...] uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de *respostas educativas* que atinjam a todos os alunos” (GLAT & BLANCO, 2009, p. 16).

Por essa perspectiva, Educação Inclusiva não pode ser reduzida ao debate educacional ou a políticas fragmentadas, sejam para a formação de professores ou para montagem de salas de recursos com tecnologia. Questionando, com isso, afirmativas que colocam, sem cautela, a Educação Inclusiva como uma questão mais de desejo do que de preparo, entende que nem sempre se desconsidera o valor dos conhecimentos socialmente organizados na educação especial, nem a urgência de se pensar uma formação mais crítica para os profissionais da educação em nosso país.

Por isso, buscamos identificar alguns dos obstáculos operacionais que podem inviabilizar a materialização desse modelo de educação, bem como as possíveis lacunas no processo de formação docente a partir da visão dos sujeitos. Ou seja, em outras palavras, como os futuros pedagogos estão se preparando para viver essa experiência profissional, destacando as evidências que embasam os conceitos e valores privilegiados para o exercício da *práxis* da profissão que escolheram.

Para tanto, observamos que a proposta de Educação Inclusiva não surgiu num vazio sócio-temporal. Ao contrário, ela está efetivamente ligada ao sistema político e social em que está inserida, por mais paradoxal que possa parecer esta construção, pois o mesmo sistema neoliberal que “precariza crescentemente os direitos trabalhistas e sociais” é o que traz, de forma ampliada, “os discursos em prol da Inclusão de grupos sociais, seja por nacionalidade, etnia, condição social, física e/ou intelectual” (PLETSCH, 2010, p. 27).

Procurando uma organização mais didática, pontuaremos, num primeiro momento, a inclusão a partir do contexto mundial ao brasileiro para, em seguida, considerarmos alguns embates teóricos que vêm tendo destaque nos diversos trabalhos de pesquisadores e educadores da realidade educacional brasileira.

1.3.1 A Inclusão: do contexto mundial ao brasileiro

Na Europa, a proposta de “educação para todos” surgiu após as duas grandes Guerras e por conta do movimento social pela integração das pessoas com deficiências. Esta dinâmica culminou com a “Declaração dos Direitos Humanos”, de 1948, que trouxe, como princípio, o direito/obrigação à educação gratuita a partir da premissa de que “toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução será obrigatória” (ONU, 1948, p. 10).

Entre as décadas de 1960 e 1970, essa concepção de educação como “direito universal” associada à formação da “cidadania” se propagou pelo mundo através das inúmeras conferências que foram promovidas para se discutir a ampliação da Educação.

No Brasil, em 1975, foi apresentada a “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”, a qual já traz no seu discurso que, por ter “fê nos direitos humanos, nas liberdades fundamentais e nos princípios de paz, de dignidade e valor da pessoa humana e de justiça social (...)” estabelecia o respeito e a

[...] necessidade de proteger os direitos e assegurar o bem-estar e reabilitação daqueles que estão em desvantagem física ou mental, tendo em vista a necessidade de prevenir deficiências físicas e mentais e de prestar assistência às pessoas deficientes para que elas possam desenvolver suas habilidades nos mais variados campos de atividades e para promover, portanto, quanto possível, sua integração na vida normal [...] (“Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes” -Resolução aprovada pela Assembléia Geral da “Organização das Nações Unidas”, em 09/12/75).

Desses encontros e debates, foram instituídas “metas para que todas as crianças em idade escolar estivessem matriculadas na escola primária até a década de oitenta”, sendo que “para América Latina, essa meta deveria ser cumprida até a década de setenta, pois, segundo o relatório do “Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência” (UNICEF, 1999), a região evidenciava condições mais favoráveis para alcançá-la” (PLETSCH, 2010, p. 36).

De fato, olhando historicamente para a América Latina, estas condições favoráveis existiram, mas foram rompidas na década de 1980, momento em que a crise da dívida externa, as políticas de ajustamento estrutural e a acentuada redução do investimento em educação foram vividas. E experimentando as pressões para estruturar uma sociedade sobre os preceitos sociais construídos e apoiados no contexto mundial e, simultaneamente, vivendo uma das

piores crises financeiras da sua história, a América Latina não alcançou as metas estabelecidas. Como Pletsch (2010, p. 36) constata, “os indicadores sociais se deterioraram ao longo dos anos oitenta na América Latina, enquanto os níveis de desigualdade aumentaram”.

Porém, na década de 80, não só a América Latina permanecia em crise, toda a paisagem econômica e política mundial estavam modificadas e, novos eventos que uniam os povos na tentativa de reorganizar educação foram promovidos com o intuito de “eliminar as disparidades, unificar nações e alimentar os mecanismos do desenvolvimento” (UNICEF, 1999, p. 11).

Neste contexto, foi promulgada a “Constituição Federal Brasileira”, de 1988 (BRASIL, 1988) trazendo, no capítulo III, seção I, artigos 205 e 206 que

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Quando a Constituição Federal Brasileira afirma que *todos* têm direito à Educação e a apresenta como meio para alcançar o desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando para o trabalho, está correlacionada com este contexto mundial e reforça, também, a afirmativa do artigo 5 de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, (...)”. Deixando descrito sobre a Educação Especial, no capítulo III, seção I, artigo 208, inciso III, que

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

De fato, percebe-se, analisando os artigos e incisos da Constituição de 1988, que havia um discurso estruturado sobre o interesse do Governo em investir mais na Educação. Ou seja, há, nesta estrutura, o desejo de que todos os brasileiros possam ter acesso à escola, às informações e aos conhecimentos e, neste processo, ter suas necessidades educacionais especiais atendidas.

Houve, inclusive, duas tentativas que ilustram as ações que almejavam esta modificação: uma em Quito, no Equador, em 1989, quando a delegação brasileira tentou negociar parte da dívida externa por investimentos em Educação, mas a proposta não foi aceita pelo Banco Mundial, e a outra, em 1990, na “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades Básicas de aprendizagem”, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, a UNESCO, o UNICEF e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em que o Brasil tentou, mais uma vez, fazer a negociação com o Banco Mundial, mas este novamente negou a proposta.

Do evento em Jomtien, porém, surgiu como uma declaração final, intitulada “Educação para Todos” que, “desde então vem influenciando a política de Educação Inclusiva no Brasil como parte do que deveria ser uma política de ‘Inclusão social’” (PLETSCH, 2010, p. 37). Questões de políticas internas, porém, dificultaram o cumprimento das metas estabelecidas porque os movimentos operacionais que o Ministério da Educação deveria cumprir foram mínimas, quase inexistentes.

O Brasil, então, foi convidado, em 1993, para uma conferência em Nova Deli. Lá, junto com as outras nações pobres e populosas do mundo, reiterou os compromissos assumidos em Jomtien. O prazo estipulado, na ocasião, para assegurar a todas as crianças, jovens e adultos os conhecimentos mínimos para a vida contemporânea, era até 2000, mas esta meta foi prorrogada para 2015 na conferência de Dakar, em 2000.

Somente em 1994, na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, organizada pelo governo espanhol e a UNESCO, foi elaborado o documento considerado referência internacional pela maior parte dos pesquisadores da Educação Especial, para a Inclusão Escolar, a “Declaração de Salamanca”.

Embora sua tradução seja questionável, um dos grandes impasses da Educação Inclusiva, este documento assumiu um caráter oficial na construção das políticas nacionais, pelo menos enquanto discurso. De fato, o sistema educacional brasileiro, seja em nível federal, estadual e/ou municipal, desde então,

[...] vem sofrendo inúmeras reformas para assegurar o ingresso e a permanência na escola. Tais reformas instituíram, entre outras medidas, a obrigatoriedade de matrícula, a idade de ingresso, a duração dos níveis de ensino, os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar, as diretrizes curriculares nacionais, as definições para a escolarização dos alunos com necessidades especiais, entre outras (PLESTCH, 2010, p. 43).

Tanto que, em sintonia com este discurso, é apresentado, na “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDBEN) 9.394 de 1996, capítulo, V o tópico: Educação Especial, explicitando no artigo 58 que

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.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

O artigo 59 desse mesmo capítulo sistematiza e direciona a Educação Especial definindo que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender suas necessidades;

II - 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;

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

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular

Os artigos, incisos e parágrafos da LDBEN 9394/96 que tratam a Educação Especial seguem o direcionamento trazido pela “Declaração de Salamanca” e, nesse mesmo movimento, é estabelecido para garantir e promover a educação básica, inclusive para pessoas com necessidades especiais, é o “Estatuto da Criança e do Adolescente” - ECA (BRASIL, 1990) que traz, em prol da Inclusão, artigos como:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Vale destacar que a expressão “necessidades educacionais especiais” só aparece oficialmente no contexto educacional brasileiro, nos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1998) quando este documento traz as adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Esta terminologia é outro ponto que merece ser abordado, pois

[...] vem sendo erroneamente utilizado como sinônimo de deficiência. O conceito de deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não obrigatoriamente. O conceito de necessidade educacional especial, por sua vez, está intimamente relacionado à interação do aluno com os conteúdos e a proposta educativa com a qual ele se depara no cotidiano escolar (GLAT, PLETSCH & FONTES, 2007, p. 5).

Atualmente, além dos documentos apresentados até aqui, o Governo brasileiro usa, para elaborar seus projetos e propostas, a “Carta para o Terceiro Milênio”, que foi aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha; a “Convenção da Guatemala” (2001) e a “Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão” (2001).

O “Plano Nacional de Educação” (PNE) e a Resolução nº 2 do Conselho Nacional da Educação estabelecida pela Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), ambos de 2001, são frutos desses movimentos de interação entre o nacional e o mundial, trazendo em seu discurso o desejo de organizar uma educação escolar mais democrática que não comporta qualquer tipo de exclusão de crianças, jovens ou adultos.

As “Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001), com o objetivo de superar o modelo médico até então dominante no sistema brasileiro para os alunos com necessidades especiais, destaca, com maior radicalidade, a urgência da escola se ajustar para dar conta das diversidades de seus alunos, propondo novos níveis de “diagnósticos e prognósticos” (PLETSCH, 2001, p. 79).

Em síntese, as leis brasileiras refletem o contexto mundial ao determinar o processo de Inclusão escolar. Estas exigem, porém, um olhar crítico, atento e questionador dos profissionais da educação e de toda a sociedade para que não redundem em uma exclusão no interior da escola, diminuindo as necessidades educacionais especiais oriundas de aspectos orgânicos para serem absorvidas no grupo maior que as necessidades de ordem social apresentam.

1.3.2 A Inclusão: conhecimentos e valores

O uso intenso da palavra “inclusão” nas mais diferentes áreas sociais do conhecimento e nos mais diversos discursos sociais e políticos, no século XXI, construiu um cenário geral em que “quanto mais a exclusão social efetivamente cresce, mais se fala em Inclusão” (RODRIGUES, 2003, p. 1).

Por um olhar reducionista, não ser excluído é ter o direito de interagir com determinado grupo. Por esta perspectiva, é possível realizar a Inclusão apenas reconhecendo a necessidade do outro, mas desconsidera-se, assim, o contexto em que este está inserido e as múltiplas especificidades que cada sujeito traz em sua formação. Além de absorver o conceito “politicamente correto” que há implícito sobre a sociedade que se propõe a promover a

Inclusão como uma “comunidade benigna, positiva, diversa e próspera” (RODRIGUES, 2003, p. 2).

Destaca-se, por esse olhar crítico, que a dialética que existe entre a inclusão e a exclusão não pode ser desconsiderada quando se propõe a pensar a construção das práticas escolares, pois é uma enorme ingenuidade conceber o fim da exclusão sem se ter a clareza de que essa construção de oposição não é apenas o olhar filosófico, mas uma constatação da complexidade da realidade e das práticas sociais (GUHUR, 2003).

De fato, existe uma mudança de paradigma que surge pressionada pelos discursos, as leis e os esforços mundiais, mas objetivamente “[...] antes a exclusão era gerada pela falta de acesso à escola e pelas múltiplas reprovações, agora ela se fundamenta sobre o aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente, o que mostra a fragilidade da educação brasileira” (PLETSCH, 2010, p. 75). Como Guhur (2003) destaca

[...] a ideia de Inclusão carrega em si ambiguidades (mas não imprecisão), em virtude da complexidade e contrariedade do próprio fenômeno que enuncia, podendo significar diferentes experiências e realidades sociais, a depender da forma como se encontram articuladas suas múltiplas dimensões. Enquanto processo que expressa, atualmente, as lutas travadas para que pessoas com necessidades especiais que possuem deficiências sejam consideradas participantes da sociedade (...) ele é considerado como estando na base ou materializando-se nos dois sistemas organizacionais principais que têm subsidiado as propostas educacionais e as políticas públicas na área da Educação Especial até o momento: a integração e a Inclusão (GUHUR, 2003, p. 40).

Ora vistos como movimentos divergentes por suas orientações metodológicas, ora como semelhantes por promoverem a inserção de pessoas com necessidades especiais na sociedade, a integração ⁶ e a Inclusão estão, há algum tempo, em discussão no contexto educacional. São conceitualmente diferentes uma vez que, na integração, o aluno com necessidades educacionais especiais é inserido no ambiente escolar, mas este não altera sua organização para receber este sujeito. As necessidades educacionais especiais são atendidas por um apoio complementar que pode acontecer em escolas especiais ou em salas de recursos,

6 A integração, enquanto paradigma educacional, surge no cenário da educação brasileira propondo “preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, quando recebam, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo” (GLAT & BLANCO, 2009, p. 22). A preparação prévia do aluno com necessidades educacionais especiais, por “responsabilizar a própria criança pelo insucesso da escola” (p. 23) foi amplamente criticado. E deste movimento de “crítica a esse processo de exclusão no interior da própria escola, bem como as novas demandas e expectativas sociais” (p. 23) surge a proposta da Educação Inclusão.

ou seja, na medida em que o aluno se mostrava pronto para acompanhar a turma regular, ele era integrado a esta, mas recebendo o apoio especializado paralelamente. Enquanto isso, a Inclusão exige uma inserção plena, cobrando da escola uma adaptação física e curricular para atender às especificidades dos alunos.

O ponto nevrálgico da questão é que, embora a Inclusão esteja alicerçada pelos direitos humanos, pela Constituição Nacional e outros decretos, ela tem se apresentado nos relatos de famílias e de grupo escolar, assim como nos depoimentos de profissionais da educação e nas pesquisas no sistema educacional do Brasil como um movimento de “Inclusão excludente” ou de “excluídos da Inclusão”, pois

[...] muitos são os problemas a serem considerados. Os índices de fracasso ou evasão escolar continuam sendo apontados como “endêmicos”, constituindo-se como mecanismos poderosos de exclusão escolar e social de contingente considerável da população. Porém, com frequência estes índices são camuflados por meio da adoção de sistemas de ciclos, programas de aceleração, de progressão continuada ou projetos para “corrigir” a defasagem idade-série (PLETSCH, 2010, p. 74).

Com isso, a Inclusão vai se afastando estruturalmente do seu núcleo central enquanto processo social, afinal ela, por essência, deve ser “(...) um processo no qual a escola possa promover não só o acesso e a permanência, mas também o desenvolvimento social e acadêmico, levando em consideração as singularidades de cada um” (PLETSCH, 2010, p. 77).

Outro ponto que causa controvérsias e pede urgência por uma definição consciente na nossa sociedade é a questão Educação Especial *versus* Educação Inclusiva, que está dominando debates e causando polêmica. Esta oposição é perigosa e exige cautela porque pode esvaziar todo o conhecimento construído nos últimos anos, afinal

[...] o êxito da proposta de Inclusão escolar não depende apenas da transformação ou reforma da escola, como frequentemente se apresenta. Esse tipo de análise cria a ilusão de que a “transformação” da escola, por si só, poderia se dar sem a superação das desigualdades sociais presentes em nossa sociedade; ou pior, que a mesma poderia “reduzir” tais desigualdades (PLETSCH, 2010, p. 78).

Relembrando que, dentro dos discursos políticos e sociais, a Inclusão é posta como um movimento que vai além dos sujeitos com necessidades especiais orgânicas e/ou psicológicas, mas os inclui, apresentando o valor da interação destes com os seus contextos

sociais. Isso, em grande parte das vezes é apresentado desconsiderando as singularidades que cada indivíduo com necessidades educacionais especiais traz. Afinal, a essência do termo “necessidades educacionais especiais” está associada às

[...] demandas específicas dos alunos, que, para aprender o que é esperado para seu grupo-referência, precisarão de diferentes formas de interação pedagógica e/ ou suportes adicionais: recursos pedagógicos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados para aprender os mesmos conteúdos que os demais, durante todo o seu percurso escolar ou parte dele. O conceito de necessidades educacionais especiais engloba tanto as características individuais do aluno quanto o contexto histórico-cultural em que vive e se constitui; ou seja, refere-se tanto à constituição orgânico-psicológica do sujeito quanto à sua condição social frente à cultura escolar (GLAT & PLETSCH, 2011, p. 21).

Faz-se urgente usar o conhecimento que foi historicamente organizado pelo homem, afinal é isso que nos torna seres sociais. Efetivamente, pode-se e deve-se buscar, pela análise crítica dos avanços de outros grupos sociais, detalhes para repensar nossa organização, mas não basta que se “importem” teorias; é urgente pensar na formação de base para que a educação, dentro de cada contexto que forma a realidade brasileira, possa se transformar em um movimento humanizador, que rompe com as barreiras do preconceito sem desrespeitar as singularidades.

Neste sentido, a Educação Inclusiva exige da escola tanto uma reestruturação física quanto pedagógica para que cumpra a função de acolher a todos os alunos e suas especificidades. Glat e Pletsch (2011, p. 23) destacam que, “uma escola inclusiva de qualidade se preocupa em oferecer práticas pedagógicas planejadas e sistemáticas, que levam em conta as especificidades dos alunos e sua interação no contexto de sala de aula”.

Portanto, pensar a questão pedagógica é um processo contínuo e “mesmo que a escola alcance uma reorganização metodológica e didática, boa parte dos alunos com deficiências ou outros transtornos necessitarão – bem como seus professores – de suporte pedagógico complementar” (GLAT & PLETSCH, 2011, p. 23).

O suporte pedagógico complementar que já vem sinalizado, no Brasil, por leis, como por exemplo, a “Resolução CNE/CEB Nº 2”, de 11/09/2001, que em seu Art. 8º afirma que “as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados” (BRASIL, 2001), ou seja, aponta para a necessidade da presença do professor

capacitado e especializado nas escolas do sistema regular, indicando a necessidade de se ter um professor que tenha os conhecimentos socialmente construídos, as informações acadêmico-científicas que podem qualificar o processo de desenvolvimento dos alunos.

Segundo Beyer (2010), a “Educação Inclusiva real” é um movimento que exige a individualização dos alunos, da didática e da avaliação. Em outras palavras, há a necessidade de se repensar a forma de conceber a educação, dando ênfase a um olhar que contemple a criança em suas especificidades, favorecendo que elas façam o seu melhor, aplicando o método mais eficaz para as possibilidades e necessidades individuais de cada um, dando à avaliação um valor formativo, em que o educando será “comparado” com ele mesmo, medindo seus progressos.

Sem pretender aprofundar quais as modalidades de atendimento mais positivas ou viáveis, vale assinalar que sendo por meio do ensino itinerante, da bidocência, das salas de recursos, do mediador ou facilitador de aprendizagem⁷, as informações, as pesquisas e os métodos desenvolvidos ao longo dos anos pela educação especial são elementos viabilizadores para que a Educação Inclusiva consiga superar inúmeros de seus atuais desafios. Afinal, como Pletsch (2010) conclui

[...] a ideia de que a Educação Inclusiva possa prescindir da Educação Especial nos parece equivocada, pois diversas pesquisas vêm mostrando a importância do trabalho colaborativo entre ambas. O grande problema é que a Inclusão ainda é vista como uma responsabilidade “setorizada” da Educação Especial, e não como um conjunto de medidas políticas que o sistema de ensino *como um todo*, de maneira *interdisciplinar*, deveria adotar para efetivar tal proposta. É como se vigorasse no Brasil uma espécie de “Educação Especial Inclusiva” (p. 84).

Sendo assim, os termos “Educação Especial” e “Educação Inclusiva” não devem ser vistos como antagônicos ou dicotômicos, pois os conhecimentos, métodos e recursos organizados e sistematizados pela Educação Especial podem embasar com qualidade as práticas da Educação Inclusiva. Afinal, a Educação especial, há algumas décadas, é “[...] uma área do conhecimento que busca desenvolver teorias, práticas e políticas direcionadas ao atendimento e à melhoria da educação de pessoas com algum tipo de necessidade educacional especial” (PLETSCH, 2010, p. 84).

7 Mais informações sobre estes ver: GLAT & BLANCO, 2009 ou GLAT & PLETSCHE, 2011.

Além disso, Beyer (2010) e Wocken (1998, *apud* BEYER, 2010) constataram também que a condição de voluntariedade nos participantes é essencial para que a Inclusão escolar aconteça com qualidade, ou seja, impor a professores e a alunos o convívio com esta realidade é um fator de desvantagem que pode levar ao fracasso da proposta escolar.

Faz-se relevante destacar que o voluntariado, nesse contexto, não traz em si uma ideia passivamente afetiva. Ao contrário, na experiência vivida por Beyer na Alemanha e descrita em seu livro, observa-se que o desejo de participar desta prática escolar vem associada à busca pelo como fazer com que os indivíduos alcancem o máximo de suas potencialidades. Entende-se que para se alcançar a verdadeira educação democrática, na “verdadeira escola para todos (que) até agora permanece como uma esperança ou utopia” (BEYER, 2010, p. 27), o conhecimento é um elemento indispensável.

Duarte (2003, p. 623) destaca que “é tempo de reagirmos ao “recuo da teoria”, de unirmos os esforços de todos os que não se resignaram perante a passageira hegemonia do ceticismo pós-moderno e do pragmatismo neoliberal”, pois a tênue separação do trabalho alienado e do consciente se torna mais relevante e complexa na prática da Educação Inclusiva.

Afinal, nas classes realmente inclusivas, as ações pedagógicas especializadas ocorrem no contexto escolar, dentro do grupo e com todos os envolvidos, sendo pensadas e remodeladas constantemente. O profissional que reconhece a importância dos conhecimentos acadêmico-científicos e recorre a eles, não para atribuir, de maneira redutora, uma designação ou uma característica definidora e limitadora do que o aluno pode ou não alcançar, mas para organizar as melhores estratégias para fazer este se superar, possui um elemento facilitador para a qualificação das mediações estabelecidas no ambiente educacional. Além disso, segundo Facci (2004, p. 65), “a teoria tem importância fundamental na formação dos professores, pois proporciona a eles possibilidades de compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e também aqueles nos quais se inserem como profissionais da educação”.

Quando se tem clareza de que as questões impostas ao processo educativo estão vinculadas a uma construção histórica, aos valores do grupo que comanda o poder público e que estes buscam criar uma homogeneização e, ao mesmo tempo, uma heterogeneidade que mantenha a estrutura social de uma maneira confortável para a reprodução do que está posto e não para superar os impasses efetivamente, percebe-se que, como Duarte (2007) destaca, a homogeneização imposta no processo educativo escolar acontece porque

[...] a sociedade precisa de cientistas, isto é, de pessoas que produzam ciência e precisa também que os indivíduos não-cientistas mantenham, em muitos momentos da vida social, uma relação com a ciência que ultrapasse a heterogeneidade pragmática da vida cotidiana. O mesmo pode ser dito em relação à moral, à política, à filosofia e à arte (p. 63).

Portanto, apresentar informações que despertem no professor, durante sua formação, um olhar crítico sobre a relação escola e sociedade, seu papel como indivíduo histórico-crítico e agente facilitador para a tomada de consciência do outro são pontos significativos que podem contribuir efetivamente para desenvolver a percepção da (re)construção constante que esta profissão e a condição de desejo/voluntariado tão relevantes para as ações que se almeja na *práxis* inclusiva.

Em outras palavras, uma formação profissional para Educação Inclusiva pressupõe que os docentes, assim como a equipe escolar, reconheçam as leis, os projetos pedagógicos, os instrumentos técnicos e os conhecimentos teóricos que podem viabilizá-la, mas associando a este conhecimento socialmente construído a clareza dos valores eleitos que circulam este paradigma.

Um exemplo da urgência desta relação consciente pode ser retirado da constatação de Glat e Pletsch (2011) ao descreverem uma pesquisa sobre Educação Inclusiva que aconteceu em Niterói (2007). Segundo estas pesquisadoras,

A pesquisa evidenciou que, embora os professores dessas escolas possuíssem um discurso articulado sobre os pressupostos da Educação Inclusiva, suas práticas pedagógicas em sala de aula, de modo geral, não eram congruentes com esse paradigma (p. 125).

A desarmonia entre o discurso e a prática aponta o nó na falta de conexão estabelecida pelo professor, entre seu discurso e sua prática que, embora provoque inquietação sobre a formação docente, é mais um relato que exemplifica a sutil linha que separa o professor que acumula informação e o que se apropria do conhecimento. Ou seja, o profissional consciente, que tem a clareza do porquê, para que e para quem suas atitudes são direcionadas e se são beneficiadoras da transformação ou da reprodução dos valores em que acredita é o que se delinea como mais qualificado para o paradigma da Inclusão escolar.

Relembrando que quando falamos de Educação Inclusiva e enfatizamos a relevância da produção do conhecimento que, ao longo dos anos, a educação especial sistematizou, das

descobertas científicas que avançam dia a dia para uma qualidade de vida maior e todos os demais saberes, sejam sociológicos ou psicológicos, que socialmente estão apresentados, buscamos destacar a importância da formação de professores conscientes da sua relevância social, que questionam os valores que estão postos no cotidiano, buscando a superação dos que identifica como inadequados, e que, por reconhecer o dinamismo constante dos avanços tecnológicos, está sempre buscando mais informação para estruturas práticas que viabilizem o aprendizado de todos.

Afinal, pensar o paradigma da Educação Inclusiva, na atualidade, pressupõe a clareza de que, como Rodrigues (2003, p. 7) reforça, há “um idealismo que associa a Inclusão aos direitos humanos e a justiça social (em que) é compreensível que a força fundamental da promoção de tal programa repouse nas atitudes, na vontade e na ética dos professores”. Mas, como ele mesmo sinaliza, sem perder o foco que “(...) se hiper valorizamos as atitudes, outros factores, como, por exemplo, os recursos, podem ser menos valorizados”.

Até que se tenha analisado os caminhos e estudado criticamente as melhores maneiras de se efetivar a Educação Inclusiva, todas as afirmativas devem ser cautelosas e considerar que, por lidar com questões orgânicas diversas no processo de aprendizagem e lidar com dificuldade de aprendizagem,

[...] a proposta da Educação Inclusiva se baseia justamente no pressuposto de que se a escola oferecer um currículo flexível e vinculado aos interesses individuais e sociais dos alunos, garantir acessibilidade de locomoção e comunicação em suas dependências, e desenvolver metodologias e práticas pedagógicas que atendam às demandas individuais, todos terão condições de aprender e se desenvolver juntos (GLAT, PLETSCHE & FONTES, 2007, p. 5).

Ou seja, sem desconsiderar que quando a educação se propõe à universalização da Educação Básica como um direito na declaração “Educação para Todos”, se abafa o conceito de que ela traz implícita uma educação associada a projetos neoliberais, como o de “qualidade total” e da “sociedade do conhecimento” a partir da troca da ideal “igualdade de condições” pela “equidade de oportunidades” (PLETSCH, 2010), associando equivocadamente o estar na escola com a redução da desigualdade de oportunidades.

E que, indo além, este movimento contém os debates sobre “os princípios da escola moderna – meritória e excludente, logo, antagônica à Inclusão escolar” (SENNA, 2008; *In*: GLAT & PLETSCHE, 2011, p. 29), desconsidera que:

[...] oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos, inclusive aos que têm necessidades educacionais especiais, demanda dos sistemas de ensino reorganização estrutural, oferecimento de recursos pedagógicos e, principalmente, conscientização e formação de seus profissionais para atuar com a diversidade dos educandos presentes nas escolas (GLAT & PLETSCHE, 2011, p. 31).

O professor, portanto, como agente direto do processo educacional, precisa ter a clareza de que “educar é confrontar-se com a diversidade” (BEYER, 2010, p. 27), que tanto dentro de um grupo de crianças tidas como normais como com crianças que apresentam necessidades específicas, muitas variantes vão surgir cotidianamente dando aos sujeitos especificidades e necessidades únicas.

Todos nós somos seres singulares, sujeitos únicos, e, mais do que nunca, a escola precisa considerar isto. Não cabe mais tentar manter, na escola, o paradigma de instituição de educação formal que busca a padronização dos indivíduos. Assim como tem sido experimentado e ratificado por longos séculos no nosso modelo social, o autor afirma que

[...] a escola, como instituição de educação formal, pautou-se sempre pelo estabelecimento (ou, no mínimo, pela busca) de uniformidades. Um exemplo é o agrupamento de alunos (turmas), obedecendo a critérios tais como idade, sexo, níveis de desempenho escolar, etc. Uma escola que tenha acolhido crianças sem critérios de seleção e de uniformização aconteceu apenas em situações experimentais isoladas (BEYER, 2010, p. 27).

Seguindo este raciocínio e corroborando a ideia de que não se promove a Inclusão sem dar estrutura, pressupõe-se que uma escola inclusiva terá meios de propiciar, com qualidade, o desenvolvimento social e/ou cognitivo dos que nela estão inseridos. Como indica Rodrigues (2006),

[...] sem mais recursos a chegar à escola será muito difícil que a escola seja capaz de aumentar o seu leque de respostas. As escolas funcionam em regra muito perto do seu limite máximo de resposta mesmo quando não adotam modelos inclusivos. Se vamos pedir às escolas para diversificar a sua resposta e para criarem serviços adaptados a populações que antes nunca lá estiveram é essencial que mais recursos humanos e materiais devam ser adstritos à escola. A EI pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção que possui os recursos necessários para fazer face aos problemas (p. 8).

Em síntese, pensar em recursos para a Educação Inclusiva é pensar sobre a organização do espaço, em ferramentas, conhecimentos específicos e, entre muitos outros aspectos, na preparação dos profissionais que efetivarão essa prática, ou seja, o valor do saber docente neste contexto.

Faz-se urgente, portanto, superar, pela análise crítica, a formação docente enquanto construção subjetiva que interage com um contexto social determinado. Esse é um movimento que exige análise cautelosa das leis e a renovação dos pressupostos educacionais e de conceitos postos sem o rompimento total com as construções de conhecimento anteriores, como historicamente apresenta nossa construção pedagógica.

Seguindo as análises pontuadas, pretendemos, nos próximos capítulos, apresentar a pesquisa realizada com os graduandos de Pedagogia e, na sequência, as reflexões sobre como estes se percebem enquanto professores em formação inicial, para o exercício da *práxis* inclusiva.

Capítulo II - A DIMENSÃO TÉCNICA

PROCESSO METODOLÓGICO: Sujeitos e Método

A complexidade do fenômeno das representações sociais e as possibilidades metodológicas e interdisciplinares que a mesma oferece têm levado inúmeros pesquisadores à combinação de diferentes níveis de análises, resultando daí estudos bastante diversificados. [...] a diversidade resulta, ainda, da dupla face das representações como produto e como processo.

(SPINK, 1993, p. 89).

No presente capítulo, resgatando a dinamicidade em que as representações sociais constroem a realidade e são construídas socialmente, como destacamos na epígrafe, apresentamos o espaço e os sujeitos com quem a pesquisa foi feita, expondo os instrumentos usados e apresentando as categorias de valores indicadas por Novikoff (2006) que guiaram a análise das informações e dados reunidos durante a pesquisa.

Lembramos que o objeto de estudo na psicologia social “sempre implica uma referência específica aos processos interpessoais”⁸ (SPROTT, 1964, p. 15). Assim, o objeto é o comportamento dos indivíduos quando estão interagindo.

Para a Educação vale estudar os conhecimentos dados nas interações entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, uma vez que é nesse movimento que surgem as representações sociais que sustentam a prática/ações. Ademais, Sá (1998) define a construção do objeto de pesquisa como um processo pelo qual o fenômeno de representação social é simplificado e, assim, tornado compreensível. Essa é a razão por que, sem a pretensão de definir verdades científicas, mas com o desejo de delinear a percepção sobre o grupo selecionado é que elegemos os graduandos de Pedagogia como nosso objeto de pesquisa, a fim de nos deter sobre o paradigma da Educação Inclusiva e torná-lo inteligível numa realidade bastante próxima de nós.

Apresentando a metodologia aplicada na pesquisa, buscamos ressaltar o espaço acadêmico como momento singular da formação docente. E essa assertiva não surge no vazio,

⁸ Tradução nossa.

mas é construída socialmente, uma vez que no universo acadêmico circulam os conhecimentos sistematizados e, por lei, é o espaço ideal para a formação inicial.

Reconhecemos, também, com Freire (2001) que a “educação como prática libertadora, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.” (p. 29) e que, pela conscientização, enquanto consciência histórica, “é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (p. 30).

Assim, na busca por superar as discussões sobre os impositivos legais ou mesmo sobre o olhar socialmente construído para o espaço acadêmico, essa dissertação, reafirmamos, se propõe a identificar os valores que os graduandos priorizam, para delinear como percebem a prática docente, com o foco na Educação Inclusiva. Afinal, eles são profissionais em construção dentro de um contexto maior que os influencia e que é, em contrapartida, influenciado por eles. Suas *práxis* são os instrumentos construtores das representações sociais que vão embasar o futuro.

Partimos do reconhecimento de que pelas representações, como teoria, promove-se “o desvelar do conhecimento cotidiano, as atividades e as relações sociais estabelecidas num dado contexto social, com sua história e cultura, agregando valores de dimensão cognitiva, praxiológica e humanitárias essenciais para a vida em sociedade” (NOVIKOFF, 2006, p. 95) e que, sucintamente, “o processo de configuração das representações sociais ocorre mediante a comunicação que regula e, ao mesmo tempo, é regulado por esta” (NOVIKOFF, 2006, p. 96).

Antes de avançarmos, gostaríamos de frisar que essa pesquisa tem dois propósitos. Primeiro, descrever onde, quando, como e com quem aconteceu; segundo, apresentar as categorias de valores usadas nas análises, elucidando a importância dos valores como elemento de representações sociais para se pensar a inclusão nas escolas brasileiras.

2.1 Metodologia e procedimentos da pesquisa: descrição do passo a passo

Focando as interações necessárias para uma abordagem qualitativa, nossa pesquisa foi delimitada com dois momentos distintos. Um, para uma investigação teórica; outro, para a busca das informações com os graduandos de Pedagogia, do terceiro e do sexto período, da Universidade do Grande Rio - Unigranrio.

A primeira parte da pesquisa compõe o primeiro capítulo desse trabalho, envolvendo uma busca detalhada no banco de teses da Capes seguida do estudo sobre os documentos legais que organizam nossa sociedade no campo Educacional, evidentemente. Além disso, buscamos trabalhos acadêmicos e científicos localizados no momento da busca que envolvia tanto a formação de professores quanto a Educação Inclusiva, mesmo que fora do viés da Teoria das Representações Sociais, sobre a qual já discorremos.

A coleta de dados foi, então, realizada por meio de Questionários Semi-Estruturados (APÊNDICE 1) e pela Evocação Livre de Palavras – EVOC, de Abric, dinâmica que contribui para a verificação das representações sociais acerca do objeto, no caso, a formação de professores e a Educação Inclusiva. Nessa técnica, usamos como termo indutor as palavras “inclusão”, “formação” e “educação”, e os graduandos, conforme as ouviam, escreviam cinco outras palavras associadas a essas de imediato, para, em seguida, destacar a que identificavam como mais importante do conjunto.

As respostas do teste de Evocação Livre de Palavras não foram tratadas no “software EVOC”, mas sim por uma contagem manual e com a ajuda da planilha “Excell” adaptada por Novikoff (2006; 2011) buscando analisar os valores e seus significados.

No tratamento dado ao teste, surgiu um esquema organizado de termos que apresentam o núcleo central e os periféricos, conforme quadro 1, a seguir:

QUADRO 1: Organização Das Palavras Que Emergiram No Teste De Associação Livre de Palavras (EVOC) Dos Graduandos De Pedagogia Da Unigranrio - 2012

Termo	f>=	om<=	Termo	f>	om>
1º QUADRANTE Núcleo Central			2º QUADRANTE Sistema Periférico		
3º QUADRANTE Sistema Periférico			4º QUADRANTE Periferia Distante		

O questionário semiestruturado, por sua vez, permitiu registrar as representações dos graduandos, por serem informações fornecidas pelos próprios, a partir de perguntas

formatadas com a intenção de obter determinados dados de conhecimento e, também, visando coletar suas opiniões pessoais, posto que indagava diretamente sua opinião e, indiretamente, sobre qual seria a opinião do seu colega.

Em sua composição geral, o questionário semiestruturado apresentou uma primeira parte, em que se têm os dados gerais dos grupos pesquisados, como idade e sexo, seguida de vinte e seis questões que variaram de abertas a fechadas. Além disso, buscou informações sobre os conhecimentos pedagógico, legislativo, normativo, afetivo, social e estrutural dos graduandos e questionou o grau de satisfação que estes traziam sobre sua formação, deixando sempre a possibilidade de se explicarem.

Em relação aos conhecimentos sobre o objeto em questão, o questionário trazia sete questões do conhecimento sócio-profissional, quatro relativas ao conhecimento sobre o contexto sócio-cultural, quatro sobre o conhecimento das normas, doze com relação ao fazer docente e uma específica sobre o conhecimento do graduando sobre a relação sócioafetiva.

Em síntese, as questões tiveram a intenção provocar no graduando a auto-avaliação, uma análise do funcionamento geral do curso que escolheu e da estrutura social que envolve tanto seu espaço acadêmico, quanto sua escolha profissional, de modo que percebêssemos o grau de conhecimento sobre os aspectos normativos e reguladores que sustentam a profissão.

As 26 questões do Questionário semiestruturado foram tratadas no *Excell*, por meio de análise de conteúdo (BARDIN, 1997). Segundo Franco (2003), o ponto de partida da análise de conteúdo, a partir do trabalho Bardin (1997), pode ser explicado como a mensagem, sendo ela “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (2003, p. 13).

Essas mensagens estão repletas de características cognitivas, afetivas, valorativas que são historicamente mutáveis. Segundo Franco (2003), ela é impregnada de componentes ideológicos socialmente constituídos pela via da objetivação e da ancoragem. Em outras palavras, apresenta um significado, um sentido que não pode ser considerado como um ato isolado, pois está ligado às condições contextuais de seu emitente.

Sendo, portanto, a análise de conteúdo um procedimento de pesquisa que tem como ponto de partida a mensagem e que considera em sua construção a necessidade de comparações textuais, análise crítica e dinâmica da Linguagem, buscamos interpretar o sentido que um indivíduo ou grupo atribui às mensagens sem desconsiderar que um dado deve estar relacionado a outro.

As categorias de valores (NOVIKOFF, 2006) que são usadas e descritas no decorrer deste capítulo, foram sistematizadas a partir da análise de conteúdos.

Considerando que a TRS, como instrumento metodológico, trata da compreensão do pensamento coletivo, os instrumentos se mostraram eficazes e eficientes para a averiguação dos valores e conhecimentos dos graduandos entrevistados sobre formação de professores e Educação Inclusiva, pois, pelos registros analisados, as representações ficaram delineadas sem grandes controvérsias. Noutras palavras, como pesquisador que se dedica a desvelar as representações sociais de um grupo determinado sobre um objeto específico, coletamos as informações que estes compartilham em dinâmicas coletivas, mas com observações e objetivos claros, para analisar os dados e verificar a estrutura de pensamento que priorizam, ou seja, em que lugar estes indivíduos a ancoram e objetivam.

A aplicação foi realizada com 78 sujeitos, de um total de 144 graduandos matriculados no terceiro e no sexto período de Pedagogia, grupo escolhido no recorte necessário para o bom andamento da pesquisa. Isso porque os percebemos como marcos de um processo maior, isso é, um grupo no início de um processo de formação, momento em que já se tem um conjunto específico de informações e uma noção do que é ser pedagogo sendo delineada; enquanto o outro, vivenciando o final desse processo, deve ter mais clareza dos conhecimentos científicos sistematizados e uma visão mais ampla da profissão escolhida.

2.1.1 Organização dos dados e informações pessoais

As duas primeiras etapas de organização dos dados após a encadernação do material foram: codificação dos sujeitos, digitação e tratamento dos dados.

A criação do código seguiu a sequência: GRADUANDO_NÚMERO DA ORDENAÇÃO CRESCENTE_SEXO_PERÍODO_TURNO, ficando, por exemplo: G001_F_3_M. Por fim, os dados pessoais ficaram como referência de todas as respostas tabuladas, mas, evidentemente, preservaram as identidades dos graduandos.

Em uma primeira observação dos dados, já é possível notar que a maior parte deles é do sexo feminino. Na verdade, apenas um graduando do sexo masculino foi localizado e fazia parte do grupo de terceiro período.

A questão etária também chama a atenção, pois, no grupo total, apenas onze entrevistados ainda não completaram vinte anos de idade. Vinte e dois estão acima desta faixa

etária vinte e duas entre os trinta e sessenta anos. Ou seja, quarenta e cinco mulheres na faixa dos vinte anos compõem a maior parte do grupo de graduandos entre os períodos eleitos na pesquisa.

2.2 Sujeitos e seus valores: uma construção sócio-histórica

Um dos pontos basilares desse trabalho está no pressuposto de que valores, nem sempre coerentes e explícitos estão sendo configurados e configurantes nas e das representações sociais dos graduandos sobre Educação Inclusiva, ou seja, noções, muitas vezes dicotômicas, estão sendo postas como fatos indiscutíveis e assumindo posições significativas entre os conhecimentos privilegiados pelos professores no início de sua formação profissional. Assim, como assinalam Azevedo e Novikoff (2011, p. 6416), “parte-se do pressuposto de que a profissionalização está materializada nos currículos e na legislação dos Cursos de Pedagogia, e, que se analisados frente à Categorização de Valores indicada por Novikoff (2006) será possível encontrar alguns de seus indicadores”.

Reconhecemos também que esse movimento não é privilégio do nosso tempo histórico, mas sim uma construção dinâmica e contínua natural nas relações sociais estabelecidas. Como a autora, consideramos que os valores de um tempo histórico para outro mudam, variando entre diversos grupos sociais.

Novikoff (2006) realizou uma pesquisa que, neste âmbito, culminou na “Categorização de Valores” por identificá-los como “norteadores das relações estabelecidas pelos homens para ser e estar no mundo, e sendo um dos elementos instituintes das representações sociais” (AZEVEDO & NOVIKOFF, 2011, p. 6424).

As representações sociais são configuradas por diferentes valores e, de sua interação emerge o processo de objetivação em que os indivíduos dão forma e/ou conceituam os seus conhecimentos, assim como sustentam o processo de ancoragem, que dá suporte a esta construção.

Para uma organização mais didática, Novikoff (2006) apresenta os valores em cinco dimensões valorativas que interagem, sendo produto e processo das representações sociais como a ilustração abaixo apresenta:

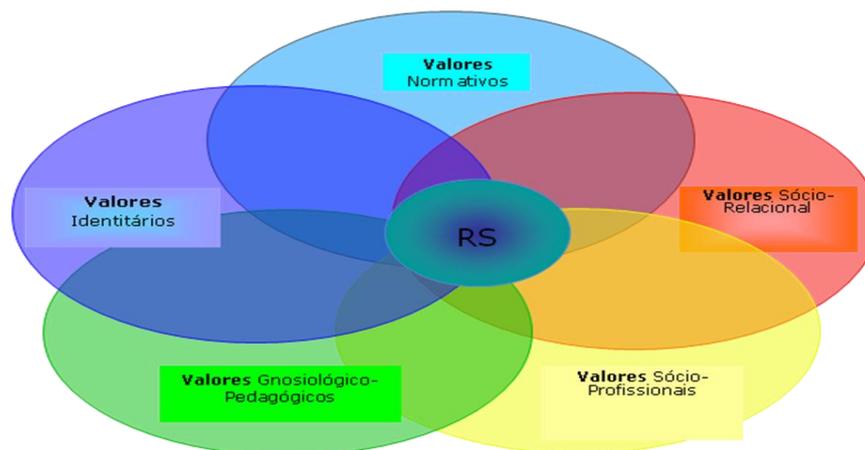


FIGURA 1: A relação entre as representações sociais e as categorias de valores (NOVIKOFF, 2006)

Pelas descrições feitas pela autora, nas dimensões são consideradas a partir dos seguintes elementos:

- a) Valores Sociorrelacionais: Estes indicam os conhecimentos das relações sociais. Inclui os conhecimentos sobre os sujeitos partícipes incluindo as questões éticas. Esta categoria aponta a racionalidade estético-expressiva ou crítico-reflexiva, no pensamento para o coletivo.
- b) Valores Normativos. Evidenciam os conhecimentos técnicos e normativos. Estes valores se encontram na racionalidade moral-prática, com relação aos direitos, e no pensamento crítico-reflexivo, para as normas legais.
- c) Valores Identitários. Caracterizam os conhecimentos sobre as emoções, bem como a imagem de si e do outro. Demonstram os valores éticos espirituais e técnicos. Estes valores se encontram na racionalidade estético-expressiva ou crítico-reflexiva, no pensamento para o eu e o outro, como se fossem os mesmos.
- d) Valores gnosiológico-pedagógicos. Incluem os conhecimentos sobre os aspectos didático e pedagógico, inventariando as questões de ordem de exigências técnicas e acadêmica para o fazer docente. Esta categoria aponta a racionalidade moral prática, no pensamento do fazer pedagógico.
- e) Valores Socioprofissionais. Indicam os conhecimentos das condições de trabalho. Refletem os objetos materiais ligados ao consumo/utilidade e econômicos. Estes dizem da racionalidade técnico-instrumental (AZEVEDO & NOVIKOFF, 2011, p. 6424).

Reconhecendo, portanto, o que compõe cada dimensão e a relação dialética que existe para a construção dos valores, sob o viés psicossocial das TRS, nossa pesquisa procurou estratégias para identificar as que estão prevalecendo entre os graduandos de Pedagogia quando o assunto central é Educação Inclusiva.

2.2.1 Os valores na construção da pesquisa

Como mencionado anteriormente, esse estudo foi planejado para ir além de um reconhecimento dos valores da ideologia dominante ou da descrição das práticas atuais, e, para isso, buscou-se na abordagem psicossocial da TRS o embasamento necessário para identificar, pelos discursos, os sujeitos, os conhecimentos e os valores que estão privilegiados sobre a formação de professores para a Educação Inclusiva.

Para garantir ir além do reconhecimento das leis e dos documentos acadêmicos e/ou científicos, encontrados na pesquisa bibliográfica, e identificar as informações mais relevantes para o profissional professor em sua formação inicial por meio da graduação em Pedagogia, as dinâmicas de pesquisa foram organizadas como descritas anteriormente.

Do diálogo dos resultados destas duas etapas, o trabalho entrou numa nova fase. Neste terceiro momento, quando os dados foram organizados e digitalizados, os valores começaram a ser percebidos nos discursos. Para viabilizar a análise, as questões foram separadas dentro da categoria de valores a que predominantemente se direcionavam. Exatamente como mostra o quadro a seguir:

QUADRO 2: Relação Entre As Questões Do Questionário Sócio-Cultural E As Categorias De Valores Usada Na Análise Dos Dados.

VALORES	Valores Socioprofissionais	Valores gnosiológico-pedagógicos	Valores Identitários	Valores Socioreacionais	Valores Normativos
CONHECIMENTO	SÓCIO-PROFISSIONAL	DO GRADUANDO COM RELAÇÃO AO FAZER DOCENTE	DO GRADUANDO SOBRE O CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL	DO GRADUANDO SOBRE A RELAÇÃO SÓCIO-AFETIVO	SOBRE AS NORMAS
QUESTÕES	Q4, Q5, Q11, Q12, Q14, Q21, Q25	Q1, Q2, Q3, Q11, Q13, Q15, Q17, Q18, Q22, Q24, Q25, Q26	Q16, Q19, Q20, Q23	Q18	Q2, Q3, Q8, Q10

Para estruturar esta primeira tabela, recorremos à “Categorização de Valores”, de Novikoff (2006) nela reconhecendo as especificidades e relevância de cada elemento que a compõe.

Portanto, quando trazemos os valores sócio-profissionais, estamos colocando, como foco das questões os conhecimentos das condições de trabalho que imaginam como ideal ou identificam no cotidiano educacional, na busca por ressaltar a racionalidade técnico-instrumental.

Nas perguntas em que colocamos, como cerne da questão, o conhecimento de que os graduandos já se apropriaram sobre o fazer docente, estamos procurando pelos valores gnosiológico-pedagógicos, ou seja, os conhecimentos didático e pedagógico, as questões de ordem de exigências técnicas e acadêmicas para o fazer docente. Noutras palavras, o pensamento do fazer pedagógico.

Ao colocarmos como foco o conhecimento que os graduandos trazem sobre o contexto sócio-cultural, buscamos pelos valores identitários. Ou seja, o pensamento para o eu e o outro. Este, por sua vez, está intimamente relacionado à questão sócio-afetiva, pois esta se propõe a destacar o valor sócio-relacional. Assim sendo, indica os conhecimentos sobre as relações e os papéis sociais dos sujeitos envolvidos na sua formação para prática profissional. Ambos os grupos de valores buscam analisar a racionalidade estético-expressiva ou crítico-reflexiva, sendo, um, em um movimento mais individual e, o outro, mais coletivo. Observamos as questões éticas e as compreensões sobre estas duas categorias que são postas pelos próprios pesquisados.

Os valores normativos foram delineados pelas perguntas que buscavam o reconhecimento técnico e normativo, o pensamento crítico-reflexivo para as leis voltadas para a profissão.

Nesse contexto, colocando como centro a busca pelas representações sociais que os graduandos têm sobre Educação Inclusiva, adaptaram-se as construções feitas por Novikoff (2006).

Capítulo III _ A DIMENSÃO MORFOLÓGICA

Essência morfológica: Construir-se construindo

As representações sociais estão, é claro, relacionadas ao pensamento simbólico e a toda forma de vida mental que pressupõe linguagem.

(MOSCOVICI, 2003, p. 307).

Propomo-nos, após as devidas descrições do processo metodológico aplicado, elucidar os valores e conhecimentos sobre Educação Inclusiva que os estudantes de Pedagogia demonstraram durante as dinâmicas de coleta de dados da pesquisa.

Mostra-se relevante grifar que é pela linguagem que o reconhecimento das representações sociais foi, prioritariamente, investigado e analisado nessa pesquisa, porque são “processos cognitivos socialmente regulados, e referem-se a regulações normativas que verificam as operações cognitivas” (VALA, 2004, p. 465). Por ela, se manifestam a cognição e os valores, as imagens, as emoções, as crenças e outras dimensões que embasam e permeiam as atitudes humanas.

Esse procedimento não é novo, especialmente dentro da TRS, pois ela reconhece a linguagem como meio de análise das ancoragens psicossociais em que os indivíduos organizam simbolicamente as informações - conhecimentos e valores.

Faz-se significativo, então, lembrar que o estudo considera relevante a percepção que os graduandos de Pedagogia têm sobre a Educação Inclusiva por reconhecer que estes estão em um momento privilegiado de pensar seu papel social e o de sua profissão. Além disso, são também os profissionais em formação dentro de um contexto maior que os influencia e que é influenciado por eles.

Reconhece-se que, nesse momento singular da formação docente, no universo acadêmico, são disponibilizadas as informações que lhes viabilizam o exercício do pensamento crítico capaz de, reconhecendo os fatos, criar novas estratégias. Pois, como Rodrigues e Rodrigues (2011) comentam,

[...] a formação inicial é um momento privilegiado para uma ruptura nesta cadeia de reprodução (e.g., ensinar da forma como se foi ensinado). Se os valores dos estudantes não forem desafiados por novos conhecimentos, novas experiências de aprendizagem e de ensino, pelo contacto com alunos singulares, etc., estes alunos terão, certamente, a tendência de seguir e reproduzir os valores segundo os quais eles próprios foram educados. A formação inicial ou especializada é, pois, um período de possibilidade de interrupção desta lógica reprodutiva (p. 97).

Por este raciocínio, como o descrito na dimensão técnica, a primeira etapa da coleta de dados desta pesquisa contou com a aplicação do “Teste de Associação Livre de Palavras”, proposto por Abric (1999), e do “Questionário Sociocultural semiestruturado” (Apêndice 2). Esses instrumentos, depois de aplicados, foram organizados em apostilas devidamente encadernadas e, após a codificação de cada sujeito, as informações foram digitadas no formato “Excel”. Ambos serão descritos nas sessões deste capítulo por serem os instrumentos eleitos nas buscas feitas para identificar o núcleo central das representações sociais que os graduandos de Pedagogia trazem sobre a Educação Inclusiva e em que estes se ancoram e como se objetivam.

Nesta tabela “Excel”, após a digitação, as informações foram tratadas dando origem a gráficos e tabelas. Em um primeiro momento, está posta a descrição do “Teste de Associação Livre de Palavras” _ EVOC e, em seguida, a do questionário sociocultural.

Vale ressaltar que, para que a análise fosse precisa quanto ao significado que os graduandos entrevistados empregam sobre os termos que emergiram, o questionário aplicado buscava identificar, de forma ampla, os valores que estão sendo priorizados por estes. Assim sendo, estruturar-se-á o diálogo entre o objeto de estudo e os resultados, ainda nesse capítulo, sendo que as repostas encontradas no processo de pesquisa estão expostas de forma estatística e/ou textual. E, nesse contexto, algumas questões do questionário estão divididas pelos períodos, enquanto, outras, por não apresentarem diferenças significativas ou não contemplarem diretamente o foco da pesquisa, estão apresentadas de maneira mais coletiva.

Para garantir uma organização mais didática, que viabiliza a interpretação do “Teste de Associação Livre de Palavras” _ EVOC, primeiramente, está a descrição do questionário sociocultural.

Portanto, nesse capítulo, encontram-se sistematizados os registros práticos e as observações pertinentes ao processo sociocognitivo da pesquisa e seus resultados. Afinal, é

deles que decorre análise sobre os valores que permeiam os conhecimentos socialmente definidos, aceitos e reproduzidos.

Enfim, este capítulo apresenta a descrição detalhada dos dados coletados e o resultado da pesquisa realizada, destacando as categorias de valores geradas das representações sociais sobre a Educação Inclusiva nesse importante *locus* de formação.

3.1 Descrição do questionário sociocultural

Para uma melhor organização didática, o presente tópico apresenta o tratamento de dados descrevendo-os a partir do questionário sociocultural que foi tratado em uma planilha “Excel” e passou pela análise de conteúdo de Bardin (2002). Portanto, as perguntas serão agrupadas por suas categorias e seus indicadores. Os resultados, com isso, são expostos sob forma descritiva, trazendo ainda a explicação deles por meio da “Categorização de Valores” (NOVIKOFF, 2006) desvelados com gráficos ou tabelas.

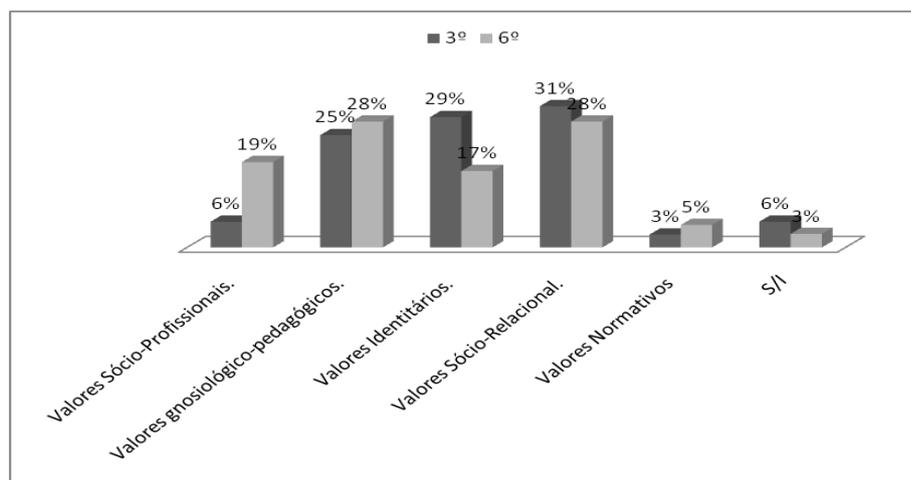
Assim, as respostas foram organizadas e apresentadas pelo valor que buscam desvelar.

3.1.1 Valores sócio-profissionais

Para identificar os conhecimentos relacionados às representações sobre as condições de trabalho que os sujeitos da pesquisa apresentam e, com isso, sinalizar a racionalidade técnico-instrumental deles, inserimos no questionário, aleatoriamente, algumas questões que almejaram provocar reflexões sobre o que os entrevistados consideram mais importante para a formação do professor; os critérios que utilizaram para a escolha do curso de Pedagogia; o entendimento sobre formação continuada; a área de conhecimento que considerada mais relevante; os planos para os próximos dois anos, além da descrição dos aspectos positivos e negativos da formação e, por fim, a percepção das características de um bom professor.

Nesse caminho, quando analisadas as respostas sobre o conhecimento que consideraram mais importante para a formação do professor, coletivamente, as respostas trouxeram, em sua maioria, como prioritária, a paixão pelo aluno e/ou pela profissão, vocação e/ou dom de ensinar, dando origem ao gráfico 1, apresentado a seguir:

Gráfico 1 - Distribuição Do Conhecimento Sobre O Que Os Graduandos De Pedagogia Da Unigranrio Consideram Mais Importante Para A Formação Do Professor - 2012



Tanto no 3º quanto no 6º período, as respostas dão ênfase às relações sociais, com 31% no 3º e 28% no 6º período. Porém, do 3º para o 6º período, ocorre uma variação no segundo tipo de valor mais importante. Enquanto, no 3º período, com 29%, as emoções, o desejo e a vocação aparecem com mais força do que no 6º período, com 28%, emerge o conhecimento teórico próximo aos valores sociorrelacionais.

A variação também aparece entre os outros valores, nos valores Sócio-Profissionais. Enquanto no 3º está presente na fala de 6%, no 6º período, está em 19%, assim como os valores normativos aparecem em 3% e 5%, respectivamente.

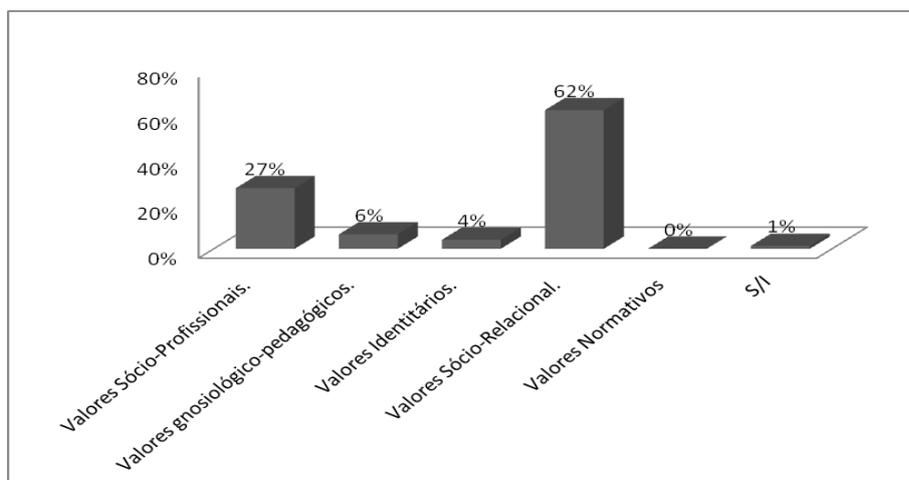
Alguns comentários apontados pelos graduandos exemplificam os valores sociorrelacionais que, segundo o gráfico 1, são: “a paixão pelo aluno, a melhoria nas didáticas em regiões menos agraciadas”. (G004_F_3_M); “A ética, porque muitos professores não se dedicam aos alunos como deve ser.” (G011_F_3_M); “O mais importante para a formação do professor é buscar estar sempre atualizado e preparado para a Inclusão.” (G059_F_6_M); “Que sua formação seja um constante ato de reflexão acerca da realidade existente e vivenciada.” (G060_F_6_M); ou ainda “A sua vontade de ser professor, o amor e a dedicação em ajudar seus alunos a construírem juntos o conhecimento.” (G061_F_6_M).

Nessa questão, porém, a maior parte dos comentários era ampla e permitia que se identificasse mais de um valor, como: “A humildade de reconhecer que sua função não se limita no ensinamento transmitido e sim com o aprendizado absorvido. Aluno/ professor.” (G001_F_3_M), “Qualificação e Aperfeiçoamento. São duas vertentes que embasam a prática de qualquer profissional.” (G075_F_6_N).

Outra questão que buscava identificar os valores sócio-profissionais dos graduandos perguntava objetivamente sobre os critérios que estes adotaram para escolher o Curso de Pedagogia da Unigranrio.

Da análise coletiva das respostas que recebemos para esta pergunta, surgiu o próximo o gráfico.

Gráfico 2 - Distribuição Do Conhecimento Sobre Os Critérios Que Os Graduandos Utilizaram Para A Escolha Do Curso de Pedagogia Da Unigranrio - 2012



Nota-se nesse gráfico que, mais uma vez, os valores sociorrelacionais se destacam, agora com 62%, seguidos dos sócio-profissionais com 27%, enquanto os normativos nem aparecem como embasamento da resposta. Dessa vez, mais da metade das respostas se embasaram em pontos que envolviam a afetividade, como demonstrado nas seguintes citações: “Vocação e o fato de dar continuidade no que me beneficia financeiramente” (G003_F_3_M); “Porque sempre gostei e acredito que posso mudar futuramente a Educação” (G008_F_3_M); “Adorar crianças e de poder ter participação na educação” (G050_F_3_N); “O Amor a profissão” (G066_F_6_N); entre outros com a mesma entonação.

Tabela 1: Distribuição Do Conhecimento Sobre Os Critérios Que Os Graduandos Utilizaram Para A Escolha Do Curso de Pedagogia Da Unigranrio Por Período– 2012

	Valores Sócio-Profissionais	Valores gnosiológico-pedagógicos	Valores Identitários	Valores Sociorrelacional	Valores Normativos	S/I
3º	27%	4%	6%	60%	0%	4%
6º	19%	12%	8%	62%	0%	0%

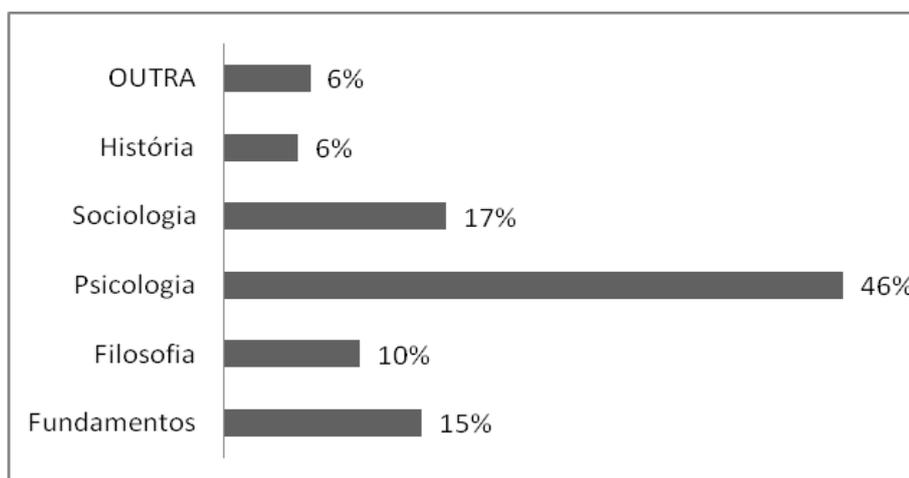
Essa indagação apenas 4% dos graduandos do 3º período entrevistados deixaram sem informação. Todos os do 6º registraram um comentário, como: “Sempre adorei a área da educação, pelo fato de acreditar na mudança positiva das pessoas e seu crescimento.” (G043_F_3_N) e “Gostar do que faz, pois se esperar recompensa na remuneração, pode acabar se decepcionando.” (G064_F_6_M). Mais uma vez, no 3º e no 6º períodos, as falas privilegiam os conhecimentos das relações sociais. Nos discursos do 3º, em 60%, e no 6º, em 62%, das falas emergem como principal critério para a escolha do curso de Pedagogia os valores sociorrelacionais.

Como segundo valor mais pontuado nos discursos, surgem os valores sociorrelacionais que no 3º período aparece em 27% das justificativas e, no 6º, em 19%.

Os valores identitários emergem em 6%, no 3º período, e em 8% no 6º; os valores gnosiológicos-pedagógicos, enquanto no 3º estão presentes na fala de 4%, no 6º período estão em 12%. Porém os valores normativos não aparecem em nenhum dos períodos.

Outro ponto que chama a atenção, associado à perspectiva sócio-profissional, surge quando se questiona a área de conhecimento que os graduandos de Pedagogia consideram mais relevantes para a formação continuada do Professor.

Gráfico 3 - Distribuição Da Área De Conhecimento Que Os Graduandos de Pedagogia da Unigranrio Consideram Mais Relevante Para A Formação Continuada Do Professor - 2012

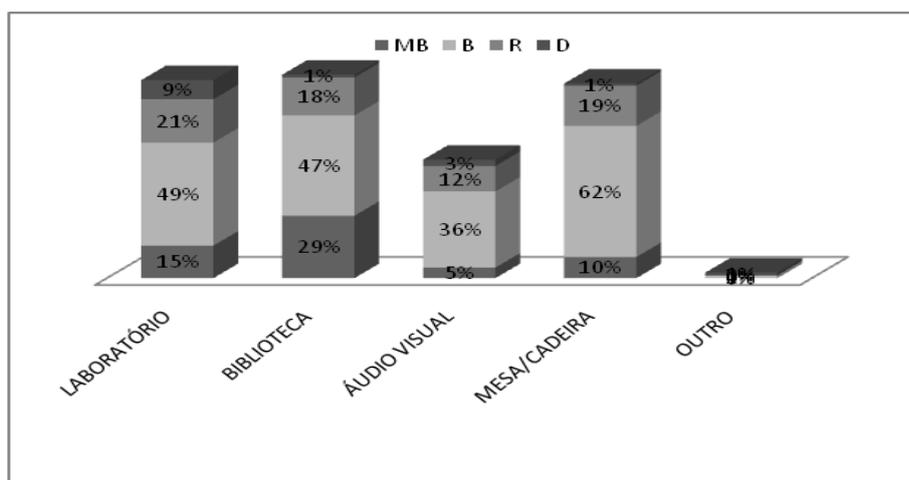


Eleita como a mais relevante, com 46% de preferência, a opção pela Psicologia se destaca entre as demais, com grande distância das outras opções pontuadas que dividem os outros 54% de maneira muito dispersa.

Quando se observa por períodos, encontra-se a Psicologia em 65% das respostas do 3º período e em 62% nas do 6º período. Ou seja, esta é uma questão que, mesmo analisada por períodos, não se encontra variação nas opiniões.

Propôs-se, também, que avaliassem os recursos físicos e tecnológicos disponibilizados pelo curso, desde laboratório e biblioteca, até equipamentos como recursos áudio-visuais e mobiliários, deixando espaço para que comentassem o que consideram itens ilustrados no gráfico 4.

Gráfico 4 - Distribuição Dos Recursos Físicos Que Seu Curso de Pedagogia Da Unigranrio Fornece – 2012



Em todos os quesitos examinados, a avaliação “bom” prevaleceu. Ao ser aferido, o laboratório teve 9% de categorização “deficiente”, 21% como “regular”, 15% como “muito bom” e 49% como “bom”; a biblioteca terminou com 1% como “deficiente”, 18% como “regular”, 29% como “muito bom” e 47% como “bom”; o audiovisual recebeu 3% como “deficiente”, 12% como “regular”, 5% como “muito bom” e 36% como “bom”. Equipamentos como mesas e cadeiras receberam 1% como “deficientes”, 19% como “regular”, 10% como “muito bom” e 62% como “bom”.

Nesta questão, um dos pontos principais era identificar os que conheciam o espaço acadêmico em que estavam e verificar se percebiam os equipamentos disponíveis. A expectativa era analisar os comentários, mas, apenas 6% registrou algo, sobressaindo deste pequeno universo a preocupação com a limpeza e a segurança.

Esses números, pouco expressivos, apenas evidenciam uma pequena alteração entre os conceitos diferentes do “bom” para o 3º período e o 6º período. Com isso, não provocam grandes alterações no percentual mais expressivo.

3.1.2 Valores identitários

Reconhecendo, também, a relevância de se indicarem os valores que se encontram na racionalidade crítico-reflexiva e considerando as diferenças e similitudes do “eu” e do “outro” enquanto sujeitos profissionais em um contexto determinado, foram propostas questões que buscavam promover o pensar sobre a opinião do outro em diversos aspectos, como: o que os seus colegas de turma pensam sobre o curso de Pedagogia, tanto sobre o aspecto físico quanto os aspectos didático-pedagógicos, sobre como eles avaliam o curso, além de como se avaliam como estudantes do mesmo?

Analisando as repostas sobre o que sabiam de seus colegas, surgiram respostas variadas, como: “Muito importante, pois podemos melhorar o mundo através da educação”. (G008_F_3_M); “O que é visto às vezes esta fora da realidade da sala de aula”. (G025_F_3_N); “Muitos alunos pensam que se formando em Pedagogia podem fazer a diferença nas escolas”. (G047_F_3_N); “Na minha opinião, poderia ter matérias que realmente tivesse "valor" no cotidiano escolar e nas empresas” (G053_F_6_M).

Os valores priorizados nas assertivas apresentadas estavam muito misturados e, durante a análise do conteúdo, percebemos que mais significativo do que destacar os valores mais indicados, as respostas destacavam se estes eram positivos ou negativos.

Portanto, para viabilizar a análise do conteúdo dessa questão, foram organizados três subgrupos: um, com visão negativa; outro, com visão positiva e um terceiro que se absteve de emitir opinião acerca do que foi indagado, todos ilustrados na tabela a seguir.

Tabela 2: O Que Os Seus Colegas De Turma Pensam Sobre O Curso de Pedagogia Da Unigranrio Dividido Pelos Períodos– 2012

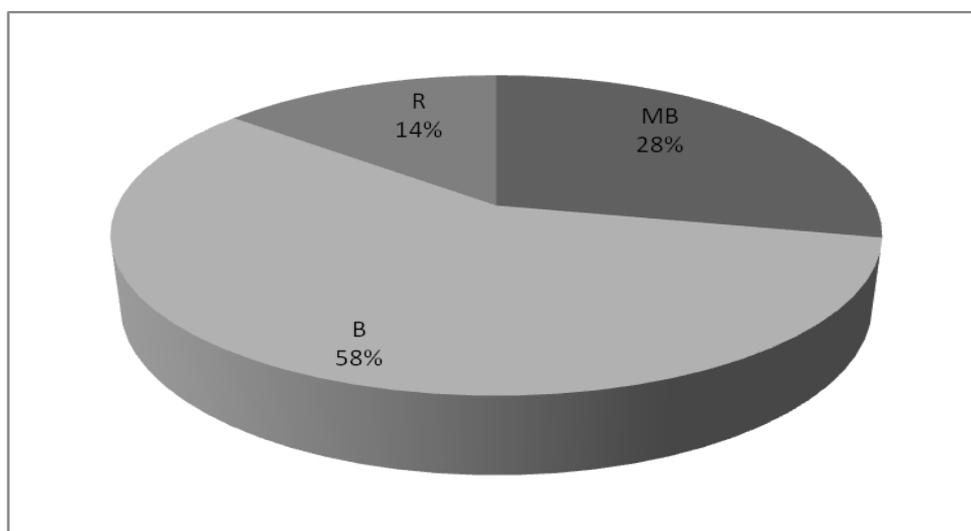
	Visão Negativa	Visão Positiva	S/I
3º Período	18%	55%	27%
6º Período	45%	55%	0%

Mesmo observando por períodos, separadamente, a visão positiva predomina. O que varia é a quantidade de respostas sem informação e as com a visão negativa. No 3º período, 27% deixaram sem informação, enquanto 18% apontaram para a visão negativa; já no 6º período, todos deram alguma informação, o que significa que 45% trouxeram a visão negativa.

Em outra questão, ainda com o foco na identificação dos valores identitários dos graduandos, estes deveriam avaliar o curso de Pedagogia com os critérios “muito bom”, “bom” ou “regular”.

Pela avaliação coletiva das respostas, o curso foi tido como “bom”, com 58%, enquanto 28% o classificaram como “muito bom” e 14% que o aferiu como “regular”, Conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 5 - Distribuição Da Avaliação Do Curso Pelos Graduandos De Pedagogia Da Unigranrio – 2012



Analisando por períodos, nessa indagação, as respostas que o avaliam como “bom” prevalecem. No 3º período, 54% do total o avaliaram como tal e, no 6º período, 65%. A diferença mais significativa surge entre os que o avaliam como “muito bom”, pois enquanto, no 3º período, 35% o avaliaram como “muito bom”, no 6º período este percentual se reduz

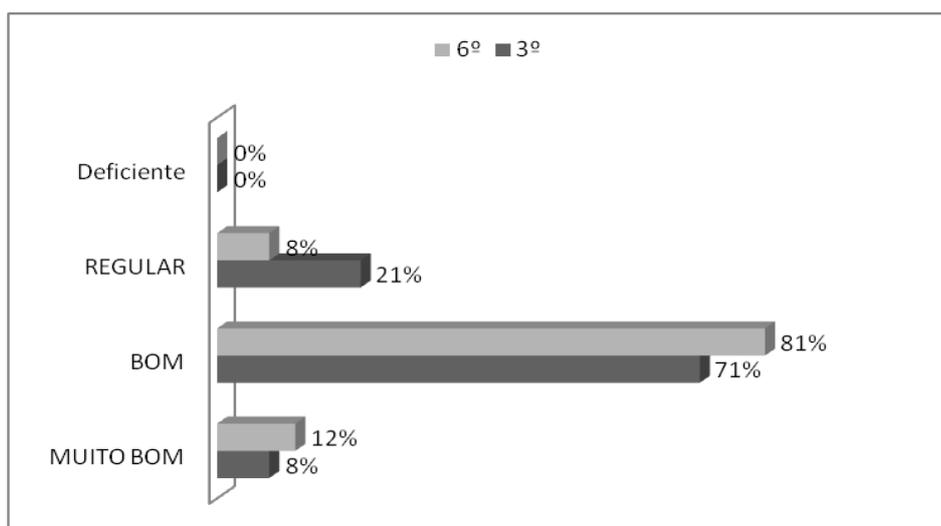
para 15%. Alterando também, a porcentagem que o avalia como “regular”, que são 12% no 3º período e 19% no 6º. Como mostra a tabela abaixo:

Tabela 3: Distribuição Da Avaliação Do Curso Pelos Graduandos De Pedagogia Divididos Por Períodos Da Unigranrio – 2012

	Muito bom	Bom	Regular
3º Período	35%	54%	12%
6º Período	15%	65%	19%

Foram questionados, também, sobre como se percebem enquanto graduandos de Pedagogia, ou seja, propusemos uma autoavaliação fechada nas opções “muito bom”, “bom”, “regular” ou “deficiente”. Da análise das respostas surgiu o gráfico a seguir.

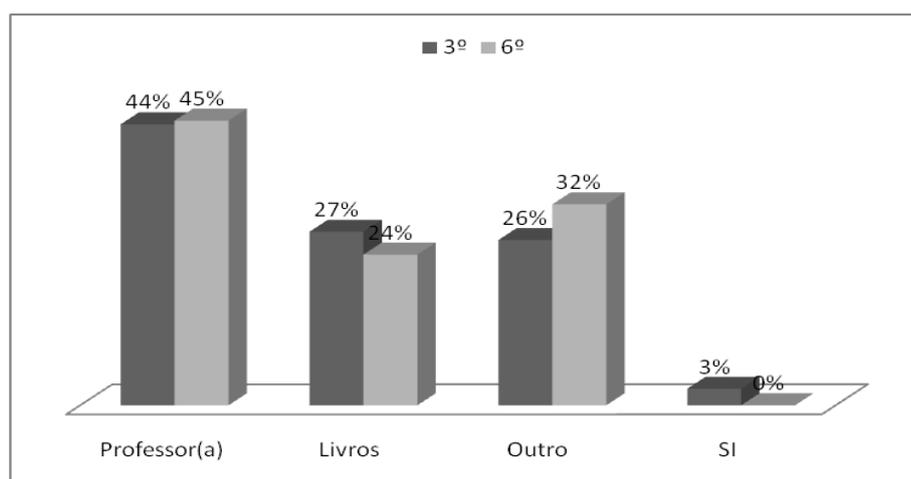
Gráfico 6 - Distribuição da Autoavaliação dos Graduandos de Pedagogia da Unigranrio – 2012



Quando analisado por períodos, o maior percentual prevaleceu na categoria “bom”. No 3º período, 71% do total se avaliou como tal, e no 6º período, 81%. Enquanto, no 3º período, 8% se avaliou como “muito bom”, no 6º período, este percentual subiu para 12% e, como “regular”, 12% no 3º período e 19% no 6º.

No conjunto, questionou-se, também, a quem eles recorreriam como suporte didático-pedagógico quando sentissem qualquer dificuldade. Apresentando-se, como opções norteadoras: “professor” e “livros”, mas deixando um espaço aberto para outras respostas.

Gráfico 7 – Distribuição Das Fontes De Busca Dos Graduandos de Pedagogia da Unigranrio Quando Sentem Dificuldade Didático-Pedagógica – 2012



Nessa questão, apenas 3%, do 3º período, deixaram sem informação e quase metade dos graduandos, de ambos os períodos, o 3º com 44% e o 6º com 45%, colocaram o “professor” como primeira opção.

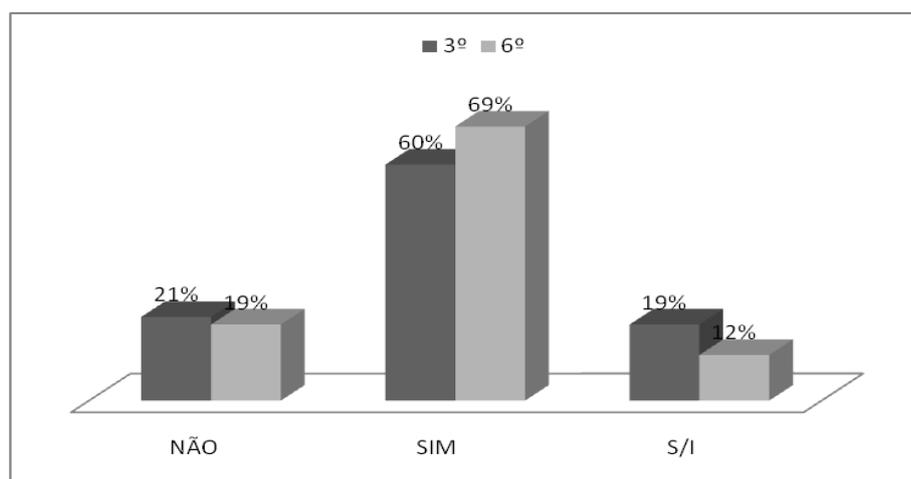
Com 27% no 3º período, o “livro” surge como segunda opção, enquanto no 6º período surgiu a “internet”, em quase todos os 32% das opções de “outro” apresentado pelo grupo de graduandos entrevistados.

É importante destacar que a maior diferença entre o 3º e o 6º período nessa questão está no que eles pontuaram como “outra possibilidade”. No início da faculdade, além da opção a “internet”, surgem os “colegas de classe”, enquanto, mais para o final, justificado

pela necessidade de informações mais precisas e claras, se opta pelo “professor”, pelos “livros” e/ou, então, pela “internet” apenas. Encontramos ali respostas como, “Professor”: às vezes; “Livros”: às vezes; Outro: “amigos” e “internet” - com frequência porque é mais eficaz”. (G012_F_3_M); “Professor/a, porque ele pode explicar melhor” (G066_F_6_N).

Considerando que os graduandos de Pedagogia já são os que têm o curso Normal ou serão professores habilitados que, no decorrer do curso, experimentam possibilidades como estágios e/ou dinâmicas como seminários, em que devem apresentar determinado conteúdo, também foi questionado se eles aplicavam as ideias que trazem sobre boa aula, pedindo-se que comentassem sua posição.

Gráfico 8 – Distribuição Da Autoavaliação Da Aplicação Da Ideia De Boa Aula Dos Graduandos De Pedagogia Da Unigranrio -2012



Em ambos os períodos, o “Sim” predominou. Das respostas obtidas, no 3º período, 60% foram “Sim”, 21% foram “Não” e 19% deixaram sem informação; já no 6º período, 69% responderam “Sim”, 19% “Não” e 12% deixaram sem informação.

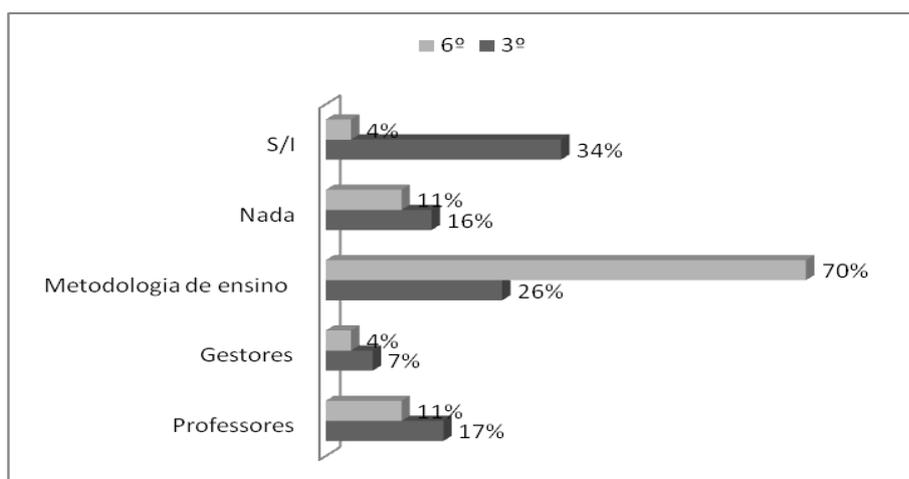
Nessa indagação, pedimos que os alunos comentassem suas escolhas. Apenas 8% dos graduandos do 3º período e 23% do 6º período deixaram algo registrado, diferente do momento de aplicação do questionário, pois esta questão provocou certa polêmica por, em sua essência, ter estimulado interpretações diferentes. Enquanto alguns graduandos assinalaram

“Não”, justificando que ainda não trabalham como professores, outros disseram que procuravam fazer as atividades extras, como os seminários, de acordo com seu conceito de boa aula.

Na sequência, perguntamos sobre o que eles mudariam no curso. Dos 78 alunos que participaram da pesquisa, 20 entrevistados do 3º período e 01 do 6º período não quiseram responder, enquanto os demais colocaram de uma a três observações.

Nesse universo de opções é possível observar, como o gráfico a seguir ilustra, que a metodologia desponta como elemento de destaque.

Gráfico 9 – Distribuição Das Sugestões De Mudanças Para O Curso Pela Visão Dos Graduandos De Pedagogia Da Unigranrio - 2012



Observando o gráfico, percebe-se que os graduandos que responderam essa pergunta, o fizeram com assertivas que questionavam muito mais as metodologias usadas. Isto, independentemente do período. No 6º, 70% sugeriram mudanças na metodologia de ensino, enquanto, no 3º período, 26% o fizeram. Esse percentual só foi superado, nesse último período citado, pelos que deixaram sem informação, o que chegou a 34%.

Os demais entrevistados do 3º e 6º período trouxeram em suas falas a necessidade de se mudar os gestores, com 4% e 7% os professores, com 11% e 17%, respectivamente.

Os discursos dos graduandos que mais se destacam envolvendo a metodologia, mais especificamente, mostram a necessidade que sentem de uma maior conexão ente a teoria e a prática. São falas como: “Tornaria o curso algo mais prático ao invés de "só teórico" (G013_F_3_M); “Algumas aulas teóricas, colocaria aulas práticas” (G030_F_3_N); “O ensino deve estar pautado na prática diária” (G065_F_6_N) e “Incluiria disciplinas que levem à prática” (G078_F_6_N).

3.1.3 Valores normativos

Reconhecendo que o pensamento crítico-reflexivo exige uma compreensão das normas legais que delineiam a *práxis* educacional e, com isso, o valor dos conhecimentos técnicos e normativos da profissão eleita, compunham o questionário três perguntas específicas que se complementavam. Em uma, se questionou os universitários sobre o objetivo do curso de Pedagogia.

Como era uma pergunta aberta em que se pedia que construíssem uma frase sobre o objetivo do curso de Pedagogia, a multiplicidade de respostas foi significativa. Assim sendo, estas foram analisadas buscando identificar os que conheciam e os que desconheciam a finalidade do curso escolhido.

Na análise coletiva, como a tabela a seguir mostra, 53% conseguiram descrevê-lo com clareza e objetividade; 45% respondeu sincreticamente e 3% deixou sem informação.

Tabela 4 - Distribuição Da Visão De Qual É O Objetivo Do Curso de Pedagogia da Unigranrio Segundo A Ótica De Seus Graduandos -2012.

Objetividade e clareza	Ausência de objetividade e clareza	S/I
55%	42%	3%

Dos graduandos que participaram da pesquisa, apenas alguns do 3º período deixaram a pergunta sem resposta. A ausência de objetividade e clareza foi maior no 3º período, embora no 6º período, respostas sincréticas também tenham surgido. Foram falas como: “Formar

educadores construtivistas, estimuladores da igualdade, do senso crítico e da renovação educacional” (G003_F_3_M); “Conceito supremo para a realização de verdadeiros profissionais que se doam ao exercício” (G004_F_3_M) e, ainda, “Incentivar o crescimento do Educando numa Educação Prazerosa” (G067_F_6_N).

As outras indagações, na busca pelos valores normativos dos graduandos, foram mais específicas sobre Educação Inclusiva. Primeiramente, a questão era sobre os conhecimentos acerca da legislação que norteia a Educação Inclusiva. E, posteriormente, com vistas a tornar mais específico o questionamento, pedimos que os graduandos de Pedagogia indicassem quais seriam os aspectos desse paradigma educacional que gostariam de aprofundar em seus conhecimentos.

Observando as respostas por períodos encontramos, como a tabela a seguir iustra, um crescente percentual dos graduandos que afirmam conhecer a legislação acerca do paradigma da Educação Inclusiva. Enquanto, no 3º período, apenas 8% afirmam que a conhecem, no 6º período 77% se declaram conhecedores. A mesma mudança significativa acontece nos demais percentuais, a saber:

Tabela 5 - Distribuição Dos Conhecimentos Sobre a Legislação Educacional Quanto a Educação Inclusiva Dos Graduandos de Pedagogia Da Unigranrio - 2012

	Sim	Não	S/I
3º Período	8%	83%	10%
6º Período	77%	19%	4%

Entretanto, quando solicitados a indicarem os aspectos em que gostariam de aprofundar seus conhecimentos, o que se destacou não foi uma fala específica, mas a ausência destas, pois houve um alto percentual de abstenção.

Dos 78 alunos entrevistados, apenas 14 responderam apontando algum conhecimento; destes, 5 sinalizaram o interesse em entender melhor a Lei e a “Declaração de Salamanca” objetivamente, enquanto os outros 9 indicavam o desejo de entender a melhor maneira de agir diante de um aluno com necessidades especiais, trazendo em seus discursos vocábulos como “Inclusão, Cidadania, Sociedade”, “Recursos didáticos utilizados”,

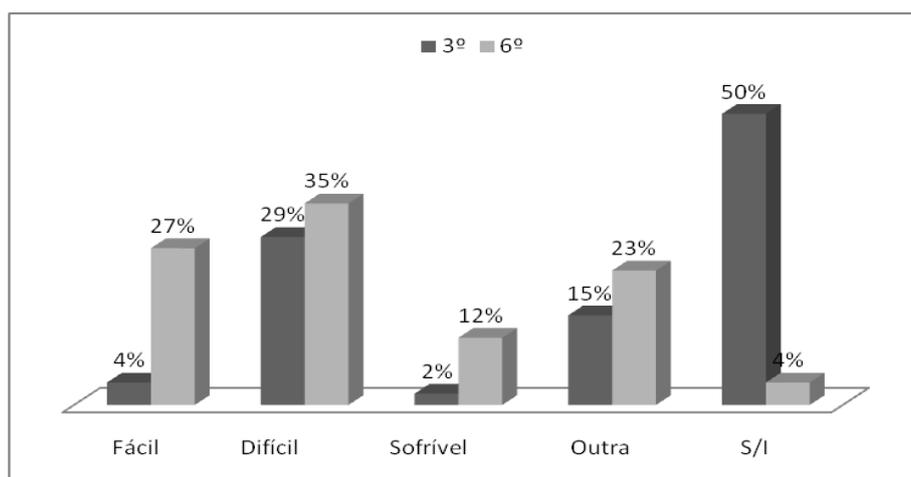
“Adaptações curriculares, utilização de métodos específicos, como também de recursos”, entre outros neste mesmo sentido.

A proporção percentual por período é expressiva: enquanto, no 3º período, apenas 8% apresentaram questões coerentes, no 6º período, foram 69%. Além desses valores, destacam-se também os 92% do 3º período e os 23% do 6º período que deixaram sem informação alguma, assim como os 8% de respostas sincréticas que emergem no 6º período e que inexistem no 3º.

Ainda nesse contexto, questionamos sobre como eles percebem a dificuldade de interpretação que sentem diante da legislação. Coletivamente, como no gráfico a seguir, 36% das respostas ficaram sem informação, 31% a pontuaram como sendo difícil e 5% como sofrível. Apenas 11% declararam como sendo fácil a legislação.

Separado pelos períodos, nessa questão, temos, como maior variante os que a deixaram sem resposta alguma e um certo equilíbrio no percentual dos que a consideraram difícil, conforme ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 10 - Distribuição do Grau de Dificuldade da Interpretação da Legislação acerca da Educação Inclusiva Aferida Pelos Graduandos de Pedagogia da Unigranrio – 2012



Numa primeira observação do gráfico, percebe-se que, no 3º período, metade, ou seja, 50% deixaram esta pergunta sem informação, enquanto somente 4% do 6º período a deixaram sem registro algum.

As diferenças de percentuais envolvem todas as outras opções. Na análise final, do 3º e do 6º período, declararam como fácil, 4% e 27% como difícil; 29% e 35%; como sofrível, 2% e 12%; e no espaço aberto para que se incluísse outra opção, 15% e 23%, respectivamente.

Mas os antagonismos vão além do que as análises dos percentuais do gráfico permitem identificar. Mais de 50% dos graduandos que registraram uma opinião extra a essa indagação, sinalizaram a complexidade de transformar a legislação em um movimento prático no dia-a-dia da sala de aula.

A diferença nos comentários, em geral, está na quantidade e não no conteúdo, pois, independentemente do período, os que registraram sua opinião sinalizam uma consciência, uma inquietação sobre o assunto através de falas como, “Garante acesso e não qualidade” (G040_F_3_N); “Pois as escolas sabem sobre a legislação, porém não a praticam, sendo de difícil compreensão” (G041_F_3_N); “Ler e entender é fácil, DIFÍCIL é praticar” (G053_F_6_M); “Deve estar constantemente visualizando para que não fique apenas no papel, mas que seja utilizada na prática” (G055_F_6_M); “É preciso adaptar as leis para fazer a inclusão algo acessível” (G072_F_6_N).

3.1.4 Valores gnosiológico-profissionais

Considerando a importância de se destacar os conhecimentos sobre os aspectos didático e pedagógico, questões sobre as exigências técnicas e acadêmica para o fazer docente que destacavam a racionalidade moral-prática foram incluídas no questionário. Essas questões ora tratavam, especificamente, sobre o curso de Pedagogia no todo, ora focalizavam a Educação Inclusiva.

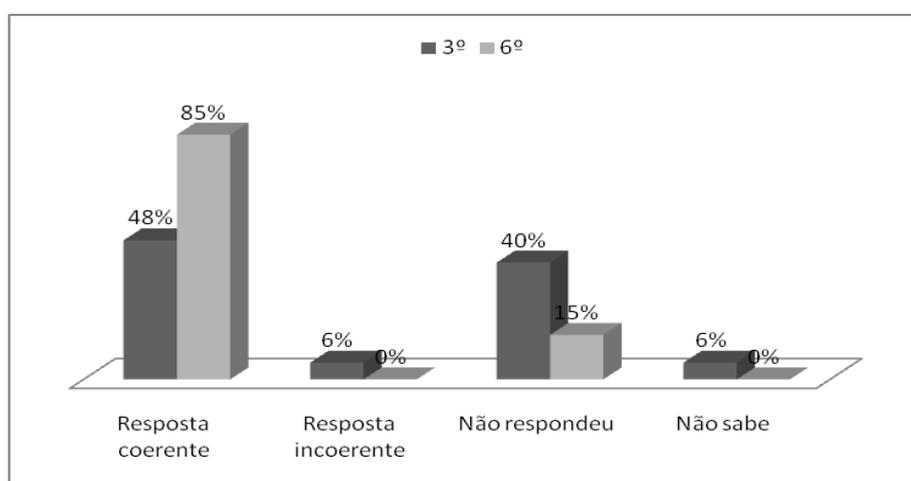
Estimulando as análises e o registro sobre os conteúdos vistos no curso de Pedagogia, se questionou, logo no início, quais as disciplinas que tratam do tema Educação Inclusiva. Por conhecer a grade de disciplinas sabíamos previamente que uma parcela do grupo dos graduandos que participou da pesquisa, por estar mais próxima do final da

graduação, teria mais disciplinas em seus registros. Portanto, já se esperava uma multiplicidade de respostas. Esta expectativa foi respondida, pois os graduandos registraram a presença das múltiplas disciplinas que apresentam, esporadicamente, o tema.

De fato, apenas 32% não responderam nada e 4% que disseram não saber. As demais colocações foram coerentes, tanto quanto variadas. Sendo assim, no conjunto de 64% das pontuadas surgiram, além das esperadas, as disciplinas sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), Políticas Públicas e Educação Infantil.

Quando separadas por período, as respostas destacam que, enquanto no 3º período 6% de respostas eram incoerentes, 6% que declararam não saber e 40% que não responderam nada; no 6º período, as respostas incoerentes e os que declaram não saber zeraram e os que não respondem caíram para 15%. Além disso, as respostas coerentes que no 3º período somam de 48%, no 6º chegam a 85%, como ilustra o gráfico a seguir.

Gráfico 11 - Distribuição Das Respostas Sobre As Disciplinas Que Os Graduandos de Pedagogia da Unigranrio No 3º Período Associam a Educação Inclusiva – 2012



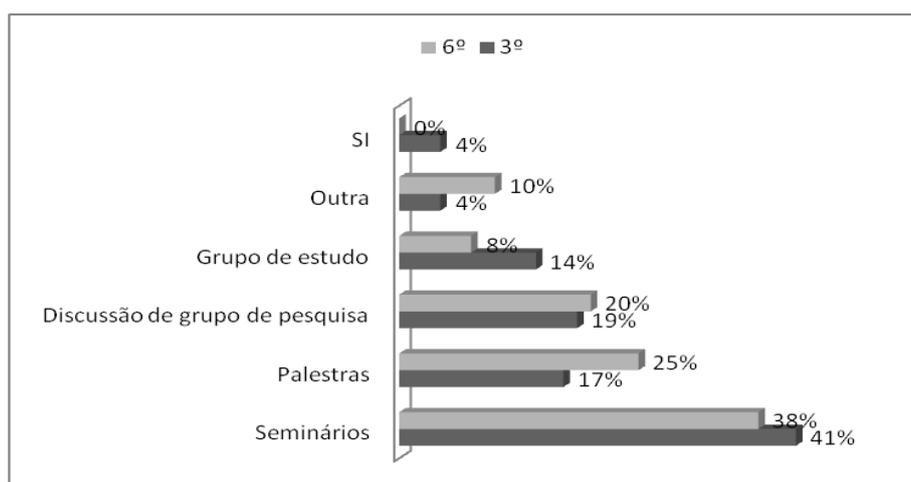
Em outra questão, solicitamos que os graduandos comentassem sobre as atividades complementares do curso, assinalando as que despertaram mais interesse. Pretendemos, com isso, destacar o entendimento deles sobre as dinâmicas e seu fazer dentro delas.

Como opções, foram apresentadas as atividades: “Seminários”, “Palestras”, “Discussão de grupo de pesquisa” e “Grupo de “Estudo”. E, entre as opções apresentadas,

existia o espaço para que fosse colocada qualquer outra sugestão, esta denominada de “Outra”, e que abria a possibilidade de respostas diversas. Porém, variando apenas na frequência, a participação em eventos surgiu neste espaço com destaque.

O próximo gráfico mostra as porcentagens em que as atividades foram eleitas nas respostas dessa indagação, deixando nítido que não existe um favorito dentre o rol de atividades complementares enriquecedoras do currículo dentro do grupo apresentado, uma vez que nenhum, nem no 3º período, nem no 6º período alcançou 50%.

Gráfico 12 - Atividades Complementares Que Os Graduandos De Pedagogia Da Unigranrio Consideram Mais Interessante Participar – 2012



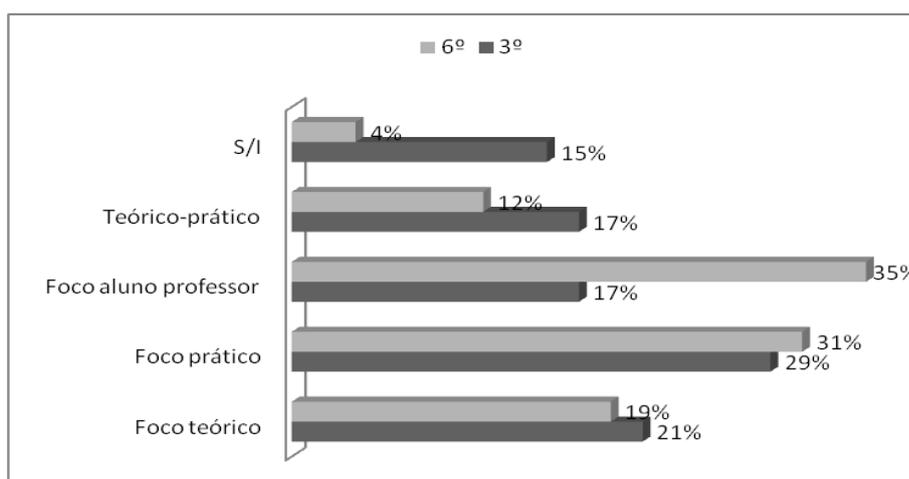
Apesar de não representar nem a metade do grupo pesquisado em sua totalidade, o percentual daqueles que optaram por “Seminários” como atividade complementar mais interessante é indicado por 41% dos entrevistados no 3º período e 38% no 6º período. Seguida das discussões de “Grupo de pesquisa”, com 20% no 3º período e 19% no 6º período, “Palestras” com 17% no 3º período e 25% no 6º período e “Grupo de Estudo” com 14% no 3º período e 8% no 6º período.

Portanto, mesmo não destacando uma atividade preferida, foi possível observar que os graduandos entrevistados reconhecem os momentos de interação, na sala de aula, como elemento importante para a aprendizagem.

E, para promover uma reflexão profissional com os graduandos, questionou-se, também o que estes reconheciam como metodologia de ensino mais eficiente ou de sucesso aplicada no curso de Pedagogia, solicitando ainda que exemplificassem a escolha. As respostas, em sua maioria, foram confusas e associadas a disciplinas do curso.

Na tentativa de delinear os valores gnosiológico-profissionais, questionamos o que os graduandos consideram uma boa aula. As respostas foram analisadas pelos focos que apresentavam os valores, ou seja, divididas entre quatro subcategorias: “Teórico”, “Prático”, “Teórico-prático” e na “Relação aluno-professor”.

Gráfico 13 – Distribuição Do Que Os Graduandos De Pedagogia Da Unigranrio Consideram Como Foco Relevante Para Uma Boa Aula – 2012



Os percentuais ficaram bem próximos, especialmente, no foco “Prático”, que está presente em 29% das falas no 3º período e 31% no 6º período. Também, não tiveram grande variação no viés “Teórico” que, no 3º período, aparece em 21% e, no 6º período, em 19%. O “Teórico-prático” emerge em 17% das falas no 3º período e 12% no 6º período. Já a “Relação aluno-professor” que se destaca no 6º período com 35% surge, no 3º período, com apenas 17% das respostas.

Além disso, faz-se relevante destacar que, enquanto no 3º período, 15% deixaram esta indagação sem nenhuma informação, no 6º período apenas, 4% não apresentaram sua

opinião sobre o foco de uma boa aula. Eles também foram questionados sobre o tipo de apoio que acreditavam ser necessário para seu desenvolvimento acadêmico. Ao serem tabuladas as respostas, encontrou-se o “Apoio psicopedagógico” em destaque tanto no 3º quanto no 6º período, apresentando, respectivamente, 35% e 39%, como o próximo gráfico ilustra.

Tabela 6 – Distribuição Do Tipo De Apoio Que Graduandos De Pedagogia Da Unigranrio Consideram Necessário Para Eles Enquanto Alunos – 2012.

	Pedagógico	Psicopedagógico	Financeiro	Outro	Nenhum
3º	28%	35%	19%	1%	6%
6º	31%	39%	22%	3%	6%

Nessa nova pergunta, 28% dos graduandos do 3º período e 31% do 6º sinalizam para a necessidade de um “Apoio pedagógico”, enquanto 19% do 3º período e 22% do 6º período para a “Questão financeira”. Já 6% de ambos afirmam que não é preciso nenhum tipo de apoio. Ainda nesse quesito, no espaço aberto, denominado “outro”, houve também quem respondesse “Apoio psicológico” mais especificamente.

Por fim, deixamos um espaço para que os alunos colaboradores da pesquisa pudessem registrar comentários e ou sugestões de tópicos que não apareceram, mas que eles consideram relevantes. Apenas 14% ofereceram sugestões, como: “Segurança e Limpeza”; “O curso também deveria ser voltado para a área empresarial”; “A necessidade dos alunos que estão na universidade terem um conhecimento mais relevante com relação à pesquisa”; “O respeito e a preocupação da coordenação com o curso de Pedagogia”; “Apoio aos alunos do curso de Pedagogia do turno da noite.”; “Se estamos satisfeitos com os professores e suas didáticas”; “A melhoria física da instituição interna do espaço onde se realiza os cursos da área da educação.”.

Vale destacar que, embora estas falas saiam do foco da pesquisa, não fogem do objetivo deste espaço. Afinal, ao deixar um espaço para comentários e sugestões, esperávamos uma postura mais crítica e criativa dos universitários e encontrar 86% sem nenhuma resposta é um indicador preocupante.

3.1.5 Valores sociorrelacionais

Os valores sociorrelacionais se destacaram durante a análise de diversas questões que eram específicas para a identificação de outros valores. Porém, na procura por demarcar os conhecimentos práticos das relações sociais que estes profissionais em formação têm sobre o pensamento para o coletivo, foi solicitado que identificassem as tarefas que consideram mais desagradáveis e mais agradáveis a serem realizadas no curso de Pedagogia. Dividida em dois espaços, um para registro de pontos desagradáveis e outro para agradáveis, a questão exigiu que, para a análise posterior, fosse dividida em duas.

No grupo das desagradáveis, 54% dos graduandos do 3º período deixaram esta questão sem informação. Porém, entre os graduandos do 6º período, apenas 15% o fez. É no grupo desse período que se concentra 46% das respostas negativas a questões associadas ao “Tempo”, em geral, apontando para a dinâmica como se organiza o “Estágio”.

Dentro das opiniões apresentadas surgiu, como dinâmicas desagradáveis, falas que trazem desabafos, muitos de cunho pessoal, como: falar em público; questões estratégicas das atividades propostas, como os trabalhos em grupo para serem realizados em casa. Porém, dentro das múltiplas falas, as questões que mais se destacaram foram: as “Aulas *online*” (G029_F_3_N; G033_M_3_N; G041_F_3_N; G042_F_3_N), no grupo do 3º período; e, no 6º período, o “Estágio obrigatório” (G053_F_6_M; G054_F_6_M; G056_F_6_M; G065_F_6_N; G070_F_6_N).

Quanto aos pontos agradáveis, dos 100% dos graduandos que participaram da entrevista, 31% não registraram informação nenhuma. Deste grupo, 29% eram do 3º período.

Como pontos agradáveis, surgem exemplos de atividades complementares já contabilizadas anteriormente, nomeadamente algumas disciplinas específicas como: “Alfabetização e libras”; “Recursos audiovisuais” e o “Dinamismo de determinados professores, assim como pontos mais específicos, como: “Trabalhar com crianças.” (G011_F_3_M), “Atividades extras relacionadas ao curso.” (G032_F_3_N) ou, mais especificamente descritas, como, “Visitas as outras instituições para poder comparar a realidade x teoria”. E os eventos, como por exemplo: “Produzindo e dialogando com a Educação”. (G059_F_6_M).

3.2 Descrição da análise aplicada a Evocação Livre de Palavras - EVOC

Nessa dinâmica, descrita na parte técnica, pretendíamos, além de quebrar o silêncio inicial, identificar as representações sociais pelos termos indutores, como “Inclusão”; “Formação”; “Educação”.

Ao identificar as representações sociais em cada um deles foi-nos possível mapear os valores nelas contidos.

Preocupamo-nos em descrever tão somente o primeiro termo, isso é, “Inclusão”. Ao solicitarmos que os graduandos registrassem cinco palavras associadas à “Inclusão”, foi possível constatar que sentimentos, como “Respeito”, foram priorizados em detrimento de vocábulos como “Saber” e “Conhecimento”, que poucas vezes foram destacados. Essa observação nos deixou alerta para as informações que estavam sendo priorizadas ao se pensar a “Inclusão escolar”. Por conta disso, separamos os graduandos por períodos a fim de identificar se existiria alguma mudança significativa. Porém, mesmo tendo aparecido mais vezes em destaque, os termos que evocam sentimentos ainda foram os mais privilegiados.

Os termos ou expressões que emergiram do teste de associação livre formam um *corpus* de 390 palavras, que, após realizada a similitude, foi reduzido a um total de 27 palavras distribuídas, segundo a frequência e a ordem média de evocações, a partir das proposições de Vêrges, adaptadas por Novikoff (2006) e ilustradas no quadro 2.

Ressaltamos que a contagem não foi feita no “software” EVOC, mas se deu de modo analítico, considerando a categorização das palavras. De outro modo, as palavras foram agrupadas em conformidade, primeiro, atendendo as normas do *rangmot*⁹. Seguiu-se, então, a categorização por aproximação de sinonímia, alcançando 27 grupos de palavras que, organizadas pelo *rangfreq*¹⁰ permitiu-nos localizar a frequência e as evocações. A partir desses resultados, fizemos o corte da frequência em dois, o que possibilitou preparar o resultado do *rangfreq*, identificando os possíveis elementos que compõem o núcleo central da representação social de “Inclusão”, também segundo o quadrante de Vergés (2002).

⁹ Relação das palavras evocadas, em ordem alfabética, com o quantitativo por ordem de evocação, com a distribuição total das frequências das palavras evocadas e o total de palavras evocadas diferentes.

¹⁰ Resultados dos quatro eixos ortogonais com os elementos que compõem o núcleo central, a primeira periferia, elementos de contrastes e elementos periféricos propriamente ditos.

QUADRO 3 - Estrutura da Representação Social acerca de Educação Inclusiva

	Termo	F	OME $\leq 1,72$	Termo	F	OME $\leq 1,72$
$f \geq 14,37$	Respeito	30	1,6	Acessibilidade	57	1,79
				Amor	44	1,84
				Cidadania	18	1,83
				Conhecimento	27	2,00
				Direito	37	1,86
				Parceria	30	1,87
				Preconceito	19	1,84
$f < 14,37$	Aluno	7	1,71	Comunicação	1,00	2,00
	Criança	5	1,40	Consciência	2,00	2,00
	Dedicação	5	1,60	Difícil	14,00	1,86
	Deficientes	6	1,33	Diversidade	4,00	2,00
	Educação especial	3	1,67	Educação	11,00	1,82
	Incluir	5	1,20	EJA	5,00	1,80
	Tecnologia	6	1,67	Escola	14,00	1,79
				Igualdade	12,00	1,75
				Limites	1,00	2,00
				Professor	6,00	2,00
				Solidariedade	11,00	1,82
				Superação	8,00	2,00

Conforme Vergés (2002), o primeiro quadrante possui os elementos do núcleo central de uma representação, o que significa que foram os mais evocados e citados com alta frequência pelos sujeitos. No segundo quadrante estão as evocações com alta frequência, mas que foram justificadas pelos sujeitos em últimas posições, enquanto, no terceiro, estão as evocações com baixa frequência, mas justificadas como privilegiadas pelos sujeitos. Esses são os elementos menos salientes na estrutura da representação, porém significativos. No quarto e último quadrantes encontram-se as evocações que correspondem à periferia distante, ou seja, as palavras menos citadas em primeira mão pelos sujeitos.

A análise resultante do agrupamento e identificação do núcleo central e elementos periféricos podem ser observados no quadro 2.

Com a análise e organização das evocações, obteve-se o quadro 2 que nos leva à seguinte interpretação: no quadrante superior esquerdo, ou seja o primeiro quadrante, localiza-se o elemento “Respeito” que compõe o núcleo central da representação, com frequência superior ou igual a 14,37 ($f > 14,37$) e OME menor ou igual a 1,72 ($OME \leq 1,72$). No quadrante superior direito, o segundo quadrante, a primeira periferia é composta pelos

elementos “Acessibilidade”, “Amor”, “Cidadania”, “Conhecimento”, “Direito”, “Parceria” e “Preconceito” com frequência superior e igual a 14,37 ($f \geq 14,37$) e OME superior a 1,72 ($OME > 1,72$).

No quadrante inferior esquerdo, estão “Aluno”, “Criança”, “Dedicação”, “Deficientes”, “Educação especial”, “Incluir” e “Tecnologia”, que correspondem aos elementos de contraste, com frequência inferior a 14,37 ($f < 14,37$) e OME inferior a 1,72 ($OME < 1,72$). Por fim, no quadrante inferior direito, ou quarto quadrante, estão os elementos que correspondem à segunda periferia da representação social: “Comunicação”, “Consciência”, “Difícil”, “Diversidade”, “Educação”, “EJA”, “Escola”, “Igualdade”, “Limites”, “Professor”, “Solidariedade” e “Superação” com frequência inferior a 14,37 ($f < 14,37$) e OME superior a 1,72 ($OME > 1,72$).

CAPÍTULO IV _ A DIMENSÃO ANALÍTICO-CONCLUSIVA

Possíveis articulações: resgatando as questões da pesquisa

Os valores não existem em si mesmo como entidades isoladas, mas surgem, no cotidiano de nossas vidas, pelo significado que damos às coisas, pessoas e objetos; os valores, portanto, e em especial os ético-morais estão contidos na realidade existente e nas representações elaboradas pelos indivíduos na cultura e sociedade em que eles participam

(GRINSPUN, 1999, p. 5).

Nesta dimensão, denominada analítico-conclusiva, com vistas a garantir os objetivos desse trabalho, grifamos os valores contidos nas representações sociais para esclarecer o que está sendo priorizado na construção do conhecimento dos graduandos de Pedagogia sobre a Educação Inclusiva. Noutras palavras, discorreremos sobre a relação entre os dados coletados e a teoria apresentada, ultrapassando-a e marcando o pensar e fazer científico considerando que a realidade educacional passa pelo social, regulando e sendo regulada por este, destacando o papel dos valores nesse processo.

Desse modo, pela análise das respostas obtidas identificamos como são percebidas as construções dialéticas de nossa sociedade, os conhecimentos que são priorizados e os valores que embasam as escolhas, assim como os resultados que são desejados e os que são alcançados efetivamente pelas articulações entre os conhecimentos e os valores nas relações sociais. Afinal, como o conhecimento, “os valores tratam, portanto, de determinada objetivação da experiência social dada em determinado momento histórico-social. [...] São dinâmicos, resultam e são resultantes do pensar e da ação humana” (NOVIKOFF, 2006, p. 97).

Considerando que nessa pesquisa, como núcleo central das representações sociais, despontou a palavra “Respeito” e que este é um termo que tem, em seu significado, a possibilidade de entrelaçar questões afetivas e cognitivas, articularemos os saberes e os valores que surgem no questionário sociocultural a fim de interpretá-lo.

Tal se deve ao fato de o ato de respeitar exigir consciência crítica e movimento de reflexão constantes por parte de quem se propõe a colocá-lo em prática em seu cotidiano.

Afinal, o outro, o sujeito que merece o respeito tem suas singularidades e necessidades que serão diferentes do que “eu” entendo como certo ou errado. Essencialmente, portanto, é um termo que não se coaduna com a alienação.

No sistema periférico, os termos que emergem associados à palavra “Respeito” privilegiam as relações e as questões afetivas. Mesmo termos como “Acessibilidade” e “Cidadania”, que não estão explicitamente ligados à afetividade, como “Amor”, quando analisados com a ajuda do questionário, receberam peso maior por esse enfoque.

De fato, tanto estes termos quanto outros conceitos elementares estão em crise no mundo contemporâneo, visto que “vivemos em uma época marcada por transformações profundas e contraditórias” (FACCI, 2004, p. 5), e, na velocidade contrária dos avanços tecnológicos e do aumento pela qualidade de vida, o cumprimento da legislação brasileira, ainda vagarosa, não tem conseguido vencer a exclusão.

A “Constituição Federal Brasileira” de 1998 preconiza, em seu Art. 205, que a educação é o meio de se viabilizar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, ou seja, a educação e o sistema escolar são espaços potencialmente relevantes e indispensáveis para se iniciar o processo de inclusão social.

Porém, para que haja harmonia entre a carta magna da nação e o paradigma da Educação Inclusiva, a Educação, em especial, representada por seus atores: professores e demais agentes educativos, assim como sua organização e sua estrutura de funcionamento, necessitam se articular crítica e criativamente. Sem ingenuidade política, sem reprodução acrítica de modelos e discursos importados de outras realidades, mas, prioritariamente, se reconhecendo e repensando sua existência em consonância com as realidades singulares de cada comunidade em seu universo de inserção.

É relevante que se perceba a escola enquanto instituição social submergida nos conflitos inerentes às mudanças e aos diversos discursos que brotam delas. Porém, mais importante do que se identificá-la dentro desse contexto de transformações, é indispensável que se estimulem os profissionais que as experimentam ou que, por estarem em sua formação inicial, as experimentarão para que pensem e repensem os fatos, sendo capazes de criar as associações entre as teorias acadêmicas e científicas com a prática.

“Qualidade total”, “Aprender a aprender” e/ou “Competência” são exemplos de falas do contexto atual que emergem no questionário, associadas, essencialmente, à afetividade. Discursos que se naturalizaram e influem diretamente nas práticas educacionais, mas que, ao

serem analisados em comparação com os objetivos e os discursos, trazem dicotomias significativas (MARTINS, 2007; DUARTE, 2006, 2001; FACCI, 2004).

São situações que, quando são enfrentadas com clareza, de maneira crítica e criativa, sinalizam os conflitos que surgem entre os objetivos propostos e a *práxis*, que devem ser analisados em suas singularidades.

Para a escola garantir que os indivíduos se apropriem do conhecimento científico, histórico e socialmente construído, é salutar o rompimento com as visões ingênuas que depositam nela toda a esperança de solução de problemas sociais. Afinal, sozinha, a educação não consegue promover a transformação social e, com esta crença, “há uma transferência de responsabilidade do aspecto social para o individual na inserção profissional dos indivíduos” (FACCI, 2004, p. 13).

Faz-se necessário que os discursos apresentados ao contexto educacional atual, sejam alvos de análises críticas dos envolvidos, levando-os a observar atentamente para que lugar tais caminhos conduzem e se eles correspondem efetivamente àqueles aonde se quer ir. Ou seja, as propostas de práticas educacionais devem ser analisadas com consciência ética e profissional, pensadas para que se atinjam os objetivos maiores da educação brasileira traçados pela legislação nacional e que devem, minimamente, ser conhecido dos professores no que tange à clareza de sentido e significado que lhes garantam uma prática profissional coerente.

Os professores que, como Facci (2004, p. 13) constata, formam-se profissionais pelas intensas mediações entre as condições subjetivas, fato “que inclui a compreensão do significado da sua atividade”, e as objetivas que “remetem-se às circunstâncias efetivas da realização do trabalho, englobando desde a organização da prática – participação no planejamento escolar, preparação da aula etc., até as políticas educacionais e a remuneração”, assim como a compreensão de seus alunos como sujeitos singulares. Como profissionais, necessitam unir ao desejo de lecionar os saberes sobre como fazê-lo de forma humanizadora. E se durante esta construção não se apropriar, com clareza, do seu papel social, o docente seguirá dissociado dos objetivos de sua prática e a da relevância da constante análise crítica das solicitações sociais contemporâneas. Com isso, arrisca-se a reproduzir, no seu fazer profissional, conhecimentos, verdades e valores que promovem o afastamento entre o que se deseja e o que, efetivamente, se vive.

De maneira sutil e inconsciente, para a maior parte dos graduandos entrevistados, tais condições emergem na pesquisa e são perceptíveis quando se observa que, no momento em

que são provocados a pensar no papel de alunos que comentam o fazer docente dos seus professores, eles dão ênfase a questões de ordem prática que envolvem a transmissão de conhecimento, ou seja, valorizam questões sócio-profissionais. Entretanto, quando perguntados sobre a prática docente, na posição de professores em formação, trazem falas essencialmente afetivas, intensamente marcadas por valores sociorrelacionais.

São contradições que sinalizam uma falta de percepção enquanto professores em formação. A tênue linha que separa os resultados encontrados e o idealizado na *práxis* educacional começa a se delinear exatamente por conta dos valores privilegiados. Estes, mesmo que inconscientemente, são os que norteiam as escolhas no cotidiano das relações. Assim sendo, ao se destacarem os valores sociorrelacionais e identitários centrados, essencialmente, nas questões afetivas e similares, preterindo-se os valores que dão ênfase ao pensar-fazer pedagógico, como era o foco do valor "gnosiológico-pedagógico", se esvazia o fazer crítico, que é o almejado para que a Educação alcance as transformações desejadas.

Acreditamos, como Paulo Freire (2001, p. 3), que “a conscientização, como atitude crítica dos homens na História, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo *feito*, ver-se-ão submersos numa obscuridade” (grifo do autor). Daí reconhecermos que, por ser um movimento constante, as identificações que as associações que embasam as representações sociais dos graduandos sobre Educação Inclusiva, hoje, estão predominantemente sobre o aspecto afetivo, o que não significa condená-la ao fracasso, mas que, efetivamente, sinalizam a urgência de, partindo desta construção já alicerçada, lembrar e/ou relembrar ao profissional/professor que para superar a ingenuidade são indispensáveis análises críticas constantes e conhecimentos para articulá-los.

A Educação Inclusiva, enquanto reforma educacional que envolve os valores e os conhecimentos que embasam as práticas docentes, precisa da parceria consciente destes profissionais, reconhecendo que

[...] o papel dos professores enquanto profissionais dotados de uma assinalável autonomia e possibilidade de opção é fundamental. Os professores não são “funcionários”, no sentido de um profissional inserido numa cadeia hierárquica e burocrática e que tem de seguir instruções precisas e estritas. Os professores não podem também ser encarados como “técnicos”, no sentido em que eles não se movimentam numa profissão que exerce uma prática inquestionável, resolvendo através de metodologias claras os problemas que lhes deparam. A profissão de professor é bem mais complexa e global: na verdade, trata-se de lidar com a gestão de um currículo, o que implica uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 90).

Pela identificação da complexidade da profissão professor e pela certeza de que, ao se pensar em Educação Inclusiva pelos valores que este paradigma traz implícitos ou explícitos, ressalta-se a urgência de “práticas novas (ou práticas recuperadas do rico acervo do museu das ideias pedagógicas) que possam dar forma e ação aos valores generosos, mas tantas vezes sem ligação com o cotidiano que se ouve citar nas nossas escolas” (RODRIGUES, 2011, p. 14). Nesse contexto, a formação inicial é um momento relevante, porque é “decisivo para adquirir e mudar um largo conjunto de práticas e valores” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 96) que são formados desde as primeiras experiências escolares enquanto alunos.

Faz-se relevante destacar também que a graduação em Pedagogia, na Instituição de Ensino Superior que acolheu esta pesquisa, é reconhecida por seu pioneirismo em práticas que buscam ampliar a visão dos graduandos sobre as diferentes nuances da inclusão, dando o devido enfoque à Educação Inclusiva. Assim sendo, afirmamos que não é objetivo do trabalho apontar erros e/ou acertos da Instituição, pois reconhecemos o trabalho sério e dedicado dos profissionais da instituição em que estamos e realizamos nossa pesquisa. Inclusive, esse é um dos motivos que torna nossas constatações mais significativas, pois afinal, as questões aqui sinalizadas não acontecem por falta de comprometimento da equipe educacional com a qualidade do seu fazer, mas pela distribuição temática dentro dos currículos vigentes em que se preconiza muita informação em curto espaço/tempo para aprofundamento.

O olhar epistemológico, nesse trabalho, se estrutura a partir do reconhecimento de que para ancorar um conhecimento são possíveis dois caminhos psicossociais: um, para quando o grau de estranheza é pequeno; outro, para quando ele é maior, passando para o grau de ameaça. Tais construções acontecem dialeticamente entre o indivíduo e o grupo, pelo estabelecimento de estratégias de enfrentamentos diferenciadas ou semelhantes.

Dentro dessa estrutura, pensa-se na Inclusão Escolar de maneira crítica, do mesmo modo que se destacam as complexas nuances existentes que envolvem a relação dialética da inclusão com a exclusão no contexto sócio-histórico mais amplo. Este, por sua vez, influi diretamente nas ações educacionais, pois nela um só existe por conta do outro e ambos transcendem as questões políticas.

Partindo da premissa de que a Educação Inclusiva, reconhecida como paradigma educacional viável e positivo, não pode ser pensada sem se considerar a estrutura social em que está inserida e pressupõe medidas transformadoras que necessitam, essencialmente, da formação consciente do profissional professor, as ambiguidades identificadas e as associações

construídas nas respostas do questionário e nas atitudes dos graduandos diante delas serão analisadas considerando tanto suas falas diretas quanto aos “silêncios” em questões que propunham reflexões específicas.

Por este viés, seguindo o raciocínio de Sawaia (1999, p. 7), “ao invés de rechaçarmos o conceito de exclusão, visando à precisão conceitual pela eliminação das ambiguidades”, vamos estruturar as análises com a clareza de que “a complexidade e a contrariedade que constituem o processo de exclusão social, inclusive a sua transmutação em inclusão social”, pois essa relação não deve ser menosprezada quando se busca compreender os valores que embasam a Educação Inclusiva, que é uma parte desse movimento.

Assim sendo, entrelaçando pesquisas acadêmicas anteriores a esta, os apontamentos teóricos de diferentes contextos bem como as questões que ressaltam dentro das dinâmicas dessa pesquisa, vamos destacar as contradições. Afinal, “é preciso vivenciar a contradição que se expressa na exclusão, desenvolvendo algum nível de consciência da contradição que se vive ao agir” (WANDERLEY, 1999, p. 38) para que a exclusão seja percebida como expressão das contradições do sistema capitalista e não como estado de fatalidade deste.

Ou seja, por reconhecermos que “pensar de forma nova sobre qualquer assunto pressupõe certamente que encontremos formas também novas de exprimir aquilo que queremos transmitir” (RODRIGUES, 2011, p. 13), apresentaremos uma análise crítica das respostas recebidas nas dinâmicas realizadas. Noutras palavras, delinearemos, pelos discursos e pelos “silêncios” as representações sociais que os graduandos de Pedagogia estão priorizando sobre o paradigma inclusivo de Educação, e, por meio da análise das respostas, destacaremos os conhecimentos e valores priorizados, construindo, assim, um diálogo com as observações dos pesquisadores que auxiliaram na estruturação da base teórica desse trabalho.

Enfim, a estratégia da análise foi responder questionamentos que se estruturaram ao longo de nossa pesquisa a partir dos discursos dos graduandos. Algumas surgiram diretamente

os discursos, no questionário, ou seja, de falas diretas e objetivas, mas, outras, do “silêncio”¹¹ em indagações no mesmo questionário.

4.1 A construção dialética da inclusão e exclusão: elemento dissociável da Educação Inclusiva?

No corpo da pesquisa realizada, especialmente no questionário que lhe dá o suporte necessário, a inclusão relacionada ao fazer docente surge como um movimento respeitoso essencialmente afetivo.

Pressupondo, então, que faz parte do senso comum, no contexto social contemporâneo investigado, que o amor e a solidariedade são elementos indispensáveis para que a Inclusão Escolar possa acontecer, deixá-los como elementos basilares sem analisar porque assumiram este papel e, com isso, o que faz com que se sobreponham aos outros saberes, é corroborar com uma inclusão negligente que desconhece suas origens.

Reconhecemos a Educação Inclusiva como um dos movimentos sociais para se minimizar os efeitos nefastos da exclusão. Como Glat e Nogueira (2002) pontuam,

A educação inclusiva, apesar de encontrar, ainda, sérias resistências (legítimas ou preconceituosas) por parte de muitos educadores constitui, sem dúvida, uma proposta que busca resgatar valores sociais fundamentais, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades para todos (p. 26).

A resistência é um movimento natural diante dos desafios que estão implícitos nas mudanças que este paradigma pressupõe. A Educação Inclusiva, em essência, é um movimento paradoxal à alienação do sujeito, à reprodução acrítica de discursos e à criação de

¹¹ A primeira questão é um exemplo de tópico que emergiu do “silêncio” no questionário. Pois, enquanto surgem, no sistema periférico, as palavras “cidadania”, “direito” e “preconceito”; nas questões que tinham a finalidade de provocar uma reflexão crítica e criativa sobre pontos relacionados a estes termos, não emergem respostas expressivas. Na questão posterior, propõe-se uma análise mais atenta sobre a afetividade e o conhecimento a partir da constatação do grande número de respostas, no questionário, que enfatizam estes pontos e, assim sendo, fez-se o caminho contrário usando este instrumento de pesquisa para ajudar na interpretação dos valores que despontam no sistema periférico e, até mesmo, no próprio núcleo central que emergiu na pesquisa.

preconceitos, exigindo a capacidade de análise crítica do que está posto social e historicamente, do reconhecimento da sua dimensão de cidadão e, assim, da sua capacidade de se portar como tal diante de seus direitos e deveres.

Sabemos, porém, que a construção sócio-histórica do Brasil, já pontuada na revisão bibliográfica, tem marcas singulares que coexistem e delineiam o processo de exclusão. Redimensionando a questão étnica para outras dimensões, como: econômica, cultural e política, pois, “desde os tempos coloniais, portanto, ao Brasil do Império, ao das Repúblicas – velha, nova e contemporânea – e agravado durante a ditadura militar, processos sociais excludentes estão presentes em nossa história” (VÉRAS, 1999, p. 27).

Entretanto, “a exclusão contemporânea é diferente das formas existentes anteriormente de discriminação ou mesmo de segregação, uma vez que tende a criar, internacionalmente, indivíduos inteiramente desnecessários ao universo produtivo, para os quais parece não haver mais possibilidades de inserção” (WANDERLEY, 1999, p. 25), propagando a crença de que apenas os mais aptos têm espaço, naturalizando, com isso, a exclusão.

Complexo e multifacetado, o movimento dialético entre a inclusão e a exclusão faz-se notar pela observação das desigualdades sociais, pela análise ética do que é justo e/ou injusto, ou ainda, pela aferição subjetiva do que é sofrimento, entre outras dimensões mais tácitas. Em outras palavras, é um processo sutil e que exige prudência por estar ligado diretamente à ordem social, envolvendo o homem em sua integralidade e suas relações sociais.

O paradigma da Educação Inclusiva traz a proposta de superação da exclusão, apontando que, para isso, é preciso a clareza da sutileza com que esta se manifesta no processo escolar. A exclusão se apresenta dissolvida em discursos e práticas educacionais naturalizando, oscilando desde a criação de estereótipos¹² até a culpabilização dos sujeitos envolvidos, seja o professor ou o aluno, pelo fracasso escolar.

Quando emergem no teste de associação livre de palavras, no sistema periférico, ou seja, como elementos que protegem e/ou justificam o núcleo central que, nesse caso, é “Respeito”, surgem termos como “Cidadania”, “Direito”, “Preconceito”, “Difícil” e “Superação”, mas, no questionário, todas as perguntas que apresentavam opções de

12 Conceituado por Denise Jodelet (1999, p. 59) como “esquemas que concernem especificamente os atributos pessoais que caracterizam os membros de um determinado grupo ou de uma categoria social dada. Eles são considerados como resultados de processos de simplificação próprios ao pensamento do senso comum.”

comentários ou indagavam sobre o aspecto gnosiológico ou ficaram sem informação ou receberam respostas fundamentalmente afetivas. Daí esbarrarmos em pontos que estão naturalizados nos discursos sociais, mas que, em geral, são colocados em segundo plano nos debates educacionais, fazendo com que se reforcem movimentos que são antagônicos. Daí chegamos facilmente à reprodução, por exemplo, da exclusão como decorrência de um processo que lhe é muito maior.

Desconsiderando que o fracasso escolar é uma construção social que articula o excluir e o banir, termos que “ganham sentidos distintos na sociedade contemporânea, cujos intuitos se organizam politicamente para assegurar o direito à inclusão social” (SENNA, 2008, p. 198), acreditamos que seja algo reproduzido acriticamente pelo povo brasileiro, mesmo que inconscientemente. Senna (2008) constata em suas análises que:

[...] nos dias de hoje conta-se com um vasto aparato de expedientes legais e humanitários que visam a assegurar plenos direitos civis às minorias sociais, de forma que as práticas sociais de exclusão tradicionalmente empregadas para interditar os ditos sujeitos marginais e mantê-los na condição de alienados da esfera pública colidem diretamente com os direitos que lhes são assegurados. Entretanto, ainda que potencialmente incluídos na sociedade, os marginalizados continuam a não ser tolerados e têm sua condição perpetuada na atitude social que os toma como sujeitos meramente tutelados, cuja emancipação se compreende como impossível à luz de uma certa condição de alienado estrutural, ou seja, formalmente incapaz de ter comando sobre si próprio. Desse modo, às condutas de exclusão, vieram somar-se condutas de banimento, estas sutilmente organizadas para atestar e reiterar a natureza alienada dos sujeitos historicamente marginais.

O fracasso escolar é produto, ao mesmo tempo, de uma vocação social para a exclusão e de um sem-número de mecanismos de banimento que reforçam a condição alienada dos sujeitos marginais, interditando-lhes a possibilidade de serem sujeitos na esfera pública (p. 198).

Desnaturalizar a exclusão, portanto, surge como um ponto relevante durante a pesquisa. Em várias questões, os graduandos confirmaram falas encontradas em outras pesquisas sobre as cobranças que são postas para o docente e a necessidade de responder a elas como um missionário afetuoso.

Outro ponto que corrobora este raciocínio surgiu quando os graduandos responderam sobre o conhecimento que consideram mais importante para a formação docente. Esta foi uma pergunta que trazia, em sua essência, a delimitação valores sócio-profissionais, mas observando tanto coletivamente quanto por período, tiveram destaque valores sociorrelacionais a partir de exemplos como:

“Ele tem que ser comprometido, ter amor a sua profissão e ter uma formação continuada inovando os seus conceitos.” (G067_F_6_N) e “A decisão de educar da melhor forma possível, apesar das dificuldades que tiver de enfrentar”. (G002_F_3_M).

Sinaliza-se, com isso, o desconhecimento ou a menos valia dada ao preparo crítico e criativo, priorizando a paixão por ensinar ou a vontade de se dedicar, em detrimento da apropriação do conhecimento científico e da clareza sobre as construções sociais para qualificar a *práxis* profissional.

Nesse contexto, outras falas que envolvem a realização de sonhos e/ou vocações surgem quando inquirimos os alunos sobre o porquê da opção pelo curso de Pedagogia. Um percentual expressivo reforçou a necessidade de haver professores “bonzinhos”¹³ para se viabilizar a Educação idealizada na contemporaneidade.

Fique claro que não desconsideramos a importância de se desejar trabalhar na/ pela Educação para ser um bom profissional, mas que consideramos mais apropriado associar este adjetivo ao profissional que reúne as condições e características adequadas para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, especialmente à Educação Inclusiva e as diferenças trazidas para o centro da cena educacional. Isso exige do profissional em ação saberes que viabilizem o desenvolvimento individual dentro das singularidades de cada sujeito.

Acreditamos que este posicionamento encontrado nos depoimentos dos graduandos esteja relacionado com o mesmo movimento maternal que Facci (2004, p. 26) sinaliza e que se potencializa dentro do discurso do paradigma da Educação Inclusiva. Assim como a autora, também sentimos uma inquietação ao identificar que os profissionais em formação não percebem a importância da relação entre os estudos, as técnicas específicas e outras estratégias de ensino que são pensadas e sistematizadas nos espaços acadêmicos e científicos com a prática.

Nessa mesma direção, Mendes (2011), no prefácio do livro que Glat e Pletsch organizaram, comenta que em uma pesquisa que acompanhou com dezesseis turmas,

¹³ Termo que se destaca no artigo da revista Espaço (nº 27, 2007), do INES, *Representações Sociais sobre o professor inclusivo*. Mesmo reconhecendo que o artigo tinha como foco um público específico, pareceu-nos relevante como exemplo por trazer como constatação que a visão ingênua de que o “professor bonzinho” é o professor ideal para a Inclusão, pois se verificou “que a maior parte dos atributos relacionados a um *professor inclusivo* diz respeito a atitudes e características pessoais” (p. 7), é uma situação corriqueira nos espaços educacionais especiais.

encontrou apenas uma em que o ensino ali ministrado respondia à característica elementar das classes inclusivas, atendendo, portanto, às necessidades diferenciadas de todos os alunos. Segundo ela, “apesar da boa intenção das professoras, estas não demonstravam ter conhecimento sobre como ajustar a forma de ensinar” (p. 12).

Reconhecemos também que no âmbito social por diversos fatores de múltiplos setores, as diferenças entre educar e ensinar não estão bem delineadas. Entendemos que essas noções afetam diretamente a realidade escolar e a prática docente, seja nas situações relacionadas com a *práxis*, seja nas de ordem econômica, como os salários. Pela análise dos discursos dos graduandos que participaram da pesquisa, foi possível observar que estes, em sua formação inicial não identificam, como nos aponta Facci (2004, p. 26), que “existe, até hoje, uma ambiguidade entre o doméstico e o científico” e, sem importar o grau de atuação, especialmente quando se observa pela lente da Educação Inclusiva, “circula, muitas vezes entre educadores que é muito mais importante ser passivo, cordato, amoroso, do que ter uma formação profissional. Tal visão romântica e idealista do professor traz como consequência a reprodução da alienação da vida cotidiana e uma desqualificação do trabalho docente.” (FACCI, 2004, p. 26).

E por acreditarmos, como Facci (1998, *apud* 2004), que “a educação, por si só, não transforma diretamente a estrutura social, pois para que isso aconteça é imprescindível a transformação da consciência dos que passam pela educação escolar” este discurso em que se apresenta o *professor bonzinho* como o profissional ideal para promover a inclusão, enquanto reprodução socialmente aceita, só fortalece as mais difíceis barreiras a serem rompidas para uma formação inicial consciente e crítica do profissional professor para a mudança desejada. No mesmo caminho ideológico, muitas pesquisas sobre a Educação Inclusiva constataram que “um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula comum continua sendo a falta de conhecimento dos professores” (PLETSCH, 2010, p. 237).

Os professores, em sua formação inicial, trazem consigo as informações organizadas e predominantes do senso comum. Sempre de acordo com o contexto em que vivem, são influenciados mais ou menos pela mídia, pelos movimentos sociais, entre outros. E, como os de qualquer outro profissional, estes saberes são os que viabilizam a leitura de mundo que estrutura opiniões e define a *práxis*, estando, portanto, na base da ancoragem do conhecimento sobre inclusão.

No teste de associação livre de palavras, também emergem os vocábulos “Deficientes” e “Educação Especial” que são relevantes no paradigma da Educação Inclusiva e são carregadas de valores da construção dialética da inclusão e exclusão.

Eles emergem por uma associação lógica, mas superficial, que prevalece nos discursos encontrados na pesquisa, em que o olhar para pessoas com necessidades educacionais especiais é associado à deficiência patológica. É assim que, embora, “a maioria dos alunos que fracassa na escola não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas dificuldade para aprender da forma como são ensinados” (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 19) estão sendo agregados no movimento de construção social para a Educação Inclusiva, no ensino regular, junto com os indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais que antes eram responsabilidade da Educação Especial.

Torna-se relevante lembrar que, como processo histórico construído socialmente, a Educação Especial tem muito conhecimento sistematizado e, efetivamente, pode oferecer um suporte pedagógico significativo para a Educação Inclusiva. Porém, mais que instrumentalizar a prática docente com técnicas e tecnologias, a Educação Especial esclarece pontos que erroneamente estão organizados na base das representações sociais. Como exemplo, podemos citar a ideia de deficiência como sinônimo de necessidades educacionais especiais que surge na dinâmica de evocação de palavras e em outras atividades nesta pesquisa. Sendo assim, Glat e Pletsch (2011) ponderam que

[...] embora sejam expressões frequentemente usadas como sinônimos, até mesmo na legislação, *necessidades educacionais especiais não é o mesmo que deficiência*. O conceito de necessidade educacional especial está intimamente relacionado à *interação do aluno com a proposta ou a realidade educativa com a qual ele se depara*. Necessidade educacional especial não é uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico, também supostamente homogêneo; é uma condição individual e específica que se manifesta a partir da experiência de escolarização a que o aluno é submetido. (p. 22 - grifo das autoras)

É pela consciência destas sutis diferenças ao se analisar a formação docente para a prática inclusiva que se ressalta a necessidade de se ir além da memorização de técnicas ou da instrumentalização das modernas tecnologias. Outrossim, é pelo exercício da reflexão, da ultrapassagem das aparentes segregações naturais e das verdades postas a partir das pesquisas e análises acadêmicas e científicas que se identificam e se questionam concepções que apresentam o processo de ensino aprendizagem como um caminho único, com etapas fixas e definidas. Esse fato reproduz o binômio “normal” e “anormal”; reforça a necessidade de

processos “regulares” e “especiais” de ensino, indo de encontro à ideia central da Educação Inclusiva ao reforçar a concepção de que o aluno que não alcança os objetivos desejados é um “aluno especial” que precisa, portanto, de uma escola especial. (GLAT; PLETSCHE, 2011; SENNA, 2008; GLAT; BLANCO, 2007).

Superar esses olhares, somando a eles análises críticas sobre o que está posto socialmente, é quesito fundamental para que os profissionais da educação percebam e transformem a escola no espaço de síntese em que “os alunos aprendem a razão crítica para poderem atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da cidade” (LIBÂNEO, 1998)¹⁴.

Contudo, considerando o viés dialético da inclusão e da exclusão, outras contradições despontam. São incoerências como o “silêncio” dos graduandos ou as falas carregadas de afetividade associadas a outras, como o papel do professor como transformador da realidade social, ou, ainda, quando se observa a ideia que predominou no questionário, como um todo, de que para ser bom professor é preciso amar o que se faz e ao aluno antes de qualquer outro quesito. No entanto, no teste de associação livre de palavras, reconhece que o “professor” deve pela “superação” para “incluir” com “dedicação” e “solidariedade” o “aluno” “deficiente”, ou ainda que este profissional, precisa de “conhecimento”, “tecnologia” e informações sistematizadas pela “educação especial”.

A incoerência se reforça na pergunta sobre o foco que uma boa aula deve ter e nela as respostas dadas desconsideram o objetivo social da escola e, conseqüentemente, do profissional professor, reproduzindo valores paradoxais que nutrem o sistema educacional de desvalorização do docente.

Dentro desse contexto de incoerências e na busca pelo caminho que viabilize sua superação, a formação do profissional professor deve urgentemente exercitar o olhar crítico para as afirmativas que circulam no contexto social e que são postas como politicamente corretas, buscando entender para quem elas são feitas, quais objetivos que se deseja alcançar e se estão de acordo com o paradigma da Educação Inclusiva.

Destaca-se aí a relevância de se delinear desde a formação inicial do professor a noção do processo sócio-histórico brasileiro que originou os discursos atuais para que este

¹⁴ Libâneo (1998) se refere a uma entrevista concedida ao Prof. Nivaldo A. N. David, em Goiânia, em 16 de dezembro de 1997, intitulada “Perspectivas de uma Pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo”, publicada em jan/jun. 1998 na Revista Pensar a Prática/UFG e que pode ser encontrada transcrita no *site*: www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/8/2613.

ancore sua verdade em informações mais concretas do que as que circulam no senso comum sobre a inclusão e que, em geral, camuflam o movimento de exclusão da construção social, além de transferir ao profissional responsabilidades que estão acopladas ao paradigma da Educação Inclusiva.

Afinal, é preciso defender a função do professor como o ato de ensinar e a escola como “instituição de socialização das formas mais desenvolvidas e mais ricas do conhecimento humano” (FACCI, 2004, p. 17) para que este assuma conscientemente os fazeres profissionais que lhe são próprios.

4.2 Conhecimento e afetividade: são dissociáveis na prática docente?

Este questionamento, embora nos acompanhe desde antes do início da pesquisa, tomou grande proporção na medida em que eram criadas subcategorias para analisar as respostas que foram apresentadas no questionário.

Dentro das palavras evocadas na dinâmica de associação livre de palavras, por exemplo, “Amor”, com 44f, só não foi mais associada à Inclusão do que a palavra “Acessibilidade”, com 57f. Além disso, como já dito anteriormente, dentro das respostas do questionário a importância da afetividade foi muito mais comentada do que a do conhecimento, que em alguns tópicos parecia esvaziada de seu sentido.

A questão que, a princípio, parece merecedora de destaque é a diferença entre os termos “conhecimento” e “inteligência”. Diversos são os teóricos que fazem a associação da afetividade com a inteligência. Afinal, não somos seres dissolúveis, não é possível desvincular os fenômenos cognitivos dos afetivos. Por isso,

[...] a escola tem o papel de prover as condições cognitivas e afetivas para o aluno desenvolver suas próprias capacidades para poder re-ordenar e re-estruturar essa cultura recebida de fora, que é uma cultura em mosaico, fragmentada. É uma outra maneira de falar em construção e reconstrução de conhecimentos (LIBÂNEO, 1998).

Desde as primeiras aulas, com o foco no desenvolvimento humano, estudamos as contribuições de Piaget para entendermos o desenvolvimento infantil, sendo comum a

afirmação de que, como duas faces de um mesmo processo cognitivo, a afetividade e a inteligência não devem ser separadas nem olhadas de maneira reducionista ao se pensar a aprendizagem. É-nos ensinado também que, além dele, outros nomes, como Vigotski e Wallon, trazem constatações significativas sobre a valorização da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

No que tange a esse ponto, os graduandos, quando questionados sobre o que entendiam como mais importante para a formação docente, responderam: “a Psicologia”. A justificativa para essa escolha encontra-se, segundo eles, no reconhecimento dessa área do conhecimento como instrumento facilitador da Inclusão Escolar. De fato, é natural que, pelos objetivos da Psicologia como ciência que estuda os processos mentais e o comportamento humano, que a Pedagogia, por muitas vezes, se aproprie de conhecimentos produzidos por pesquisas específicas dessa área.

Uma das grandes marcas da ação pedagógica crítica está no trabalho que procura auxiliar os outros a se desenvolver; da direção de um olhar atento para o aluno enquanto indivíduo dentro de um contexto sócio-histórico e da busca de caminhos para auxiliá-lo a superar seus limites, o que, por sua vez, é um elemento facilitador da prática inclusiva na Educação cujos saberes da Psicologia podem auxiliar muito.

A pergunta acerca da metodologia de ensino que eles consideram ser mais eficiente para o exercício do magistério trouxe alguns fortes indícios do quanto é relevante se delinear com clareza a relação entre o conhecimento e a afetividade. No conjunto de discursos apresentados, a maioria trouxe assertivas como: “O aprender fazendo, assim os alunos aprendem de verdade.” (G063_F_6_M); “Construtivista. É a que eu mais me identifico e melhor para administrar.” (G023_F_3_N).

Esses discursos, quando analisados e associados aos que foram apresentados sobre o que é um bom professor ou uma boa aula, ou seja, quando pensados em conjunto com os valores relacionais que se destacaram no texto, indicam a urgência de se definir, com clareza, o movimento dialético do conhecimento e da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Duarte (2006) se esmerou em organizar um livro com pensamento crítico sobre o lema “aprender a aprender” e as interfaces com o construtivismo, somados às tentativas de unir as ideias de Piaget e Vigotski, desconsiderando que os focos para a questão desenvolvimento eram distintos e que não é possível desvincular a obra vigotskiana do marxismo que o orientou, bem como do neoliberalismo e da pós-modernidade por acreditar,

como afirma em seu “Prefácio”, que “a crítica ao irracionalismo pós-moderno e ao autoritarismo neoliberal não pode prescindir do rigor teórico, da coerência lógica e da clareza do posicionamento ideológico”.

Assim, pode-se afirmar que não há nada de fácil na prática construtivista em sua essência filosófica e pedagógica e que as ações educacionais que estimulam o aprender fazendo não podem ser desassociadas do conhecimento socialmente construído, exigindo do profissional um olhar mais holístico e complexo para as informações, saberes e valores, até que estes se tornem conhecimento. Com isso, as falas indicam que o olhar para estes está na superficialidade do tema.

Como Senna (2008, p. 212) percebemos que “as bases do construtivismo foram absorvidas como tábuas de salvação e não como ponto de partida para outras investigações que, de fato, construísem bases consistentes para o magistério”, mas não foram entendidas em sua complexa organização, seja pelas traduções reducionistas, como sinaliza Duarte (2006) e/ou pela banalização como comenta Libâneo (1998). Com isso,

[...] não discordamos da afirmação de que a educação escolar deve desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Nosso ponto de discordância reside na valorização, contida no “aprender a aprender”, das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas. Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade do aluno (DUARTE, 2006, p. 36).

Ao ser apresentada como metodologia mais eficiente, os graduandos reproduziram o discurso não mergulhado na criticidade das informações postas socialmente ou mesmo não questionaram os objetivos que estes movimentos atendem. Afinal, a supervalorização do lema “aprender a aprender”, como se apresenta na sociedade contemporânea, reforça a desvalorização da prática docente, exalta “o método de conhecimento em detrimento do conhecimento como produto” (DUARTE, 2006, p. 37), corroborando com o movimento do capitalismo. Por isso,

[...] ao contrário do que propugnam os defensores do “aprender a aprender”, ele não produz a autonomia intelectual e moral nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo. Não é casual que o

“aprender a aprender” venha sempre acompanhado de um discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas internacionais. Mudança é a palavra da moda. O aluno deve ser preparado para viver numa sociedade em permanente e cada vez mais de rápida mudança. O professor deve aprender a conviver com mudanças constantes em seu trabalho e a participar ativamente dessas mudanças. Os pesquisadores devem estar sempre dispostos a abandonar seus paradigmas e abraçar os paradigmas da moda. O trabalhador deve estar sempre disposto a mudar de um trabalho para outro, tendo o desemprego constantemente intercalando essa passagem. O consumidor deve estar sempre apto a comprar um modelo mais novo de um determinado produto, a experimentar outra marca, a sentir necessidade de um novo tipo de produto. O “aprender a aprender” significa educar indivíduos adequados à dinâmica do capitalismo. Não se trata de superar o capitalismo, não se confunda mudança com revolução, com transformações radicais nas relações de produção. As mudanças fazem parte do processo dinâmico de reprodução da sociedade capitalista. Nesse sentido, o discurso da mudança, perfeitamente afinado com o “aprender a aprender”, nada tem de crítico e sim, pelo contrário, encontra-se a serviço da adaptação dos indivíduos às exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo (DUARTE, 2006, p. 156).

Acompanhando as observações de Duarte (2006, 1999) e reconhecendo nelas as diferenças sutis que vão sendo veladas e acabam assumindo posição de destaque nos discursos, inclusive dos graduandos, cabe a nós grifarmos que o desenvolvimento do olhar crítico e criativo do profissional em formação para que possa assumir sua postura pedagógica pelos valores que identifica como mais adequados aos objetivos abraçados é um exercício que exige informações de diferentes áreas do conhecimento socialmente construído.

Tendo, portanto, clareza quanto aos objetivos da Educação postos pela “Constituição Federal do Brasil” e as observações que estudiosos articulam sobre eles dentro da realidade brasileira, tal qual Libâneo (1998) pontua, são “quatro os objetivos da escola de hoje”, a saber:

O primeiro deles é o de preparar os alunos para o processo produtivo e para a vida numa sociedade tecno-científica-informacional.

Em segundo lugar, proponho o objetivo de proporcionar meios de desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, ou seja, ajudar os alunos nas competências do pensar autônomo, crítico e criativo. (...)

O terceiro objetivo é a formação para a cidadania crítica e participativa. As escolas precisam criar espaços de participação dos alunos dentro e fora da sala de aula em que exercitem a cidadania crítica. (...)

O quarto objetivo é a formação ética. É urgente que os diretores, coordenadores e professores entendam que a educação moral é uma

necessidade premente da escola atual. Não estou pregando o moralismo, a doutrinação. Estou falando de uma prática de gestão, de um projeto pedagógico, de um planejamento curricular, que programe o ensino do pensar sobre valores. Minha proposta é a formulação intencional, coletiva, de estratégias dirigidas ao ensino das competências do pensar no âmbito da educação moral, da tomada de decisões. Penso que um bom começo seria retomar nas escolas uma prática muito comum: orientadores educacionais trabalham com grupos de dez/quinze alunos nas chamadas “sessões de orientação em grupo” onde se debatiam questões morais: relacionamento com os colegas, sexo e namoro, justiça, honestidade etc.

A educação, na essência da lei, deve preparar para o trabalho e, assim sendo, para formas alternativas que a sociedade contemporânea apresenta. Para isso, as atividades precisam de investimento na formação geral, que vai desde o domínio de instrumentos básicos da cultura e da ciência, exigindo dos sujeitos que desenvolvam competências tecnológicas e habilidades técnicas requeridas pelos novos processos sociais e cognitivos da sociedade contemporânea.

Mesmo reconhecendo a devida ressalva que o termo “competência”¹⁵ assumiu nos debates educacionais, socialmente, ela não pode ser ignorada enquanto capacidade decorrente de conhecimento sobre um assunto, ou seja, enquanto movimento de ligação estreita com os conteúdos, pois é por eles que “os alunos desenvolvem a capacidade de aprender, de desenvolver os próprios meios de pensamento, de buscar informações. É preciso retomar iniciativas de organização dos alunos dentro da escola, inclusive para uma ação fora da escola, na comunidade” (LIBÂNEO, 1998). E, neste contexto, a escola se apresenta como elemento potencialmente orientador, em que na prática pela interação dos conhecimentos com os valores, os alunos podem vivenciar a democracia, a iniciativa, a liderança e a responsabilidade.

Objetivamente, se não se observa o caráter marxista da teoria de Vigotski e se reproduzem discursos que desconsideram o esvaziamento da prática docente, minimizando a importância da educação formal, retirando dela o caráter de espaço que potencializa a capacidade de o ser humano se tornar “leitor do mundo (...), um leitor que investiga, analisa, constrói hipóteses, avalia e transforma” (SENNA, 2008, p. 215). Como algumas correntes pedagógicas estão fazendo, seja diretamente ou não, criam-se impasses delicados na estruturação de uma formação de professores capazes de superar os desafios postos na estrutura social contemporânea.

¹⁵ A questão de competência e suas nuances são discutidas por Facci (2004) e Duarte (2007, 2006).

Outras questões que, além de corroborar a urgência de refletirmos criticamente sobre os pontos até aqui analisados, reforçavam a necessidade de pensarmos a relação da afetividade com o conhecimento, foram a que os futuros pedagogos consideravam ser uma boa aula e aquela sobre as mudanças deveriam ocorrer no curso de Pedagogia. Em ambas as respostas, as relações entre professor e aluno foram calcadas na afetividade. Isso nos faz refletir que sem uma postura crítica e reflexiva, o graduando perpetua velhos discursos que sinalizam a condição de sujeito interativo/afetivo como representativa da condição essencial para o pleno exercício da docência e, com isso, a condição do saber acadêmico científico é mitigada.

De fato, os graduandos de Pedagogia já reconhecem a Educação Inclusiva como novo paradigma educacional emergente/urgente, mas ainda reagem às condições postas socialmente para sua existência, buscando nas políticas governamentais e/ou na academia a responsabilidade por não se sentirem preparados para lidar com as necessidades educacionais dos alunos especiais, haja vista a imensa abrangência acerca de domínio de conhecimento que o modelo requer, apesar de as políticas públicas delegarem a responsabilidade aos mesmos, quando habilitados.

Sem desconsiderar a relevância da legislação e das políticas públicas – condições imprescindíveis à consolidação da Educação Inclusiva no país –, é preciso valorizar a imensurável contribuição dos profissionais responsáveis por estudar estratégias que viabilizem o aprendizado dos alunos, seja em nível superior e ou médio, para o exercício docente. A Educação de modo geral, sobretudo a Inclusiva, antes de exigir profissionais conhecedores de muitas técnicas, deve oferecer-lhes condições estruturais dignas, desde salários justos até a criação de espaços apropriados para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, tendo clareza de que:

[...] a ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não-materiais) singulares. Ocorre que essa singularidade não tem uma existência independente da história social. A formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana (DUARTE, 1999, p. 13).

Pelas respostas às dinâmicas da pesquisa, pudemos concluir que o imperativo que se faz presente na abrangência do paradigma da Educação Inclusiva assusta pela necessidade da

grandiosidade de conhecimento a ser dominado a fim de que se dê conta da diversidade. A afetividade, portanto, se manifesta como possibilidade salutar que ancora e, assim, vence as dificuldades e alcança seus objetivos por valores relacionais.

Essas questões aparecem, mesmo que inconscientemente, nos discursos dos graduandos, que pouco evidenciaram análises críticas sobre o conhecimento técnico e acadêmico para seu desenvolvimento, ou seja, o pensamento reflexivo sobre o fazer pedagógico em seus contextos singulares.

Enfim, a ação educativa é um processo repleto de complexidades que, na interação do professor com o aluno, deve romper com os movimentos que são reproduzidos acriticamente pela e na sociedade. Em geral, inconscientemente, estes seguem embasados em valores e conhecimentos que são conflitantes e coexistem com políticas públicas em vias de consolidação, preconizadas em leis. Tudo isso decorre do reconhecimento e do respeito às singularidades construídas histórica e socialmente, perpassando muitas vezes a afetividade, sem que, contudo, seja necessário reduzir-se a ela.

4.3 Por que a formação continuada ganhou destaque na fala dos graduandos se o foco da pesquisa visava identificar suas representações sociais sobre Educação Inclusiva?

No questionário sociocultural existiam perguntas que buscavam compreender como os graduandos percebiam sua formação profissional. Conscientes de que a formação continuada é relevante a todo profissional preocupado em aprofundar seus conhecimentos para o domínio das especificidades da área em que atua e assim possibilitar acompanhamento das descobertas científicas e dos avanços tecnológicos que evoluem em uma velocidade cada vez maior, indagamos aos graduandos do curso de Pedagogia quais aspectos positivos e negativos seriam perceptíveis para uma provável formação continuada de professores que os qualificassem futuramente como especialistas.

Faz-se relevante pontuar que, no paradigma da Educação Inclusiva, o aluno deve ser inserido, preferencialmente, no ensino regular e que a escola articule ações de profissionais que viabilizem seu processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, espera-se que a escola inclusiva conte com profissionais que saibam mediar ações e criar oportunidades para todos se desenvolverem. Este cenário se forma com a absorção de diplomados egressos oriundos do

ensino superior de cursos de licenciaturas e ou Pedagogia, perfis profissionais generalistas que apresentem condições para interagir no contexto escolar vigente.

Dos graduandos que mostraram alguma informação como aspecto positivo para a formação continuada, identificamos o entendimento majoritário de que se trata de oportunidade para aprender mais e se qualificar como profissional. Foram falas como: “É aumentar seu grau de conhecimento e habilidade para com a função que exerce.” (G010_F_3_M); “O professor tem a oportunidade de aprimorar o seu trabalho.” (G065_F_6_N); “Atualizar o conhecimento para não ficar a margem das mudanças.” (G040_F_3_N); “Visão ampliada a respeito do processo educativo.” (G077_F_6_N); “Conhecer novas metodologias para diversificar e tornar mais atrativa suas aulas.” (G061_F_6_M).

Paralelamente às falas acima, emergiu, explicitamente, a ideia de que a formação continuada também cumpre o papel de preencher lacunas que a graduação não daria conta de suprir, quando afirmam que: “É a oportunidade dada a muitos que tiveram uma defasagem em suas formações.” (G060_F_6_M) e “Favorecer o aperfeiçoamento; aprofundar temas pouco explorados na formação inicial.” (G062_F_6_M).

De fato, o tempo de permanência na graduação, provavelmente, é insuficiente para que se tenha a pretensão de aprender todo o conhecimento necessário para resolverem os inúmeros dilemas que surgem em qualquer profissão.

Partindo da clareza sobre este aspecto, as falas positivas dos graduandos, analisadas coletivamente, sinalizam que eles não ignoram as mudanças sociais nem a velocidade contínua com que ocorrem. Assim sendo, o que sobressai nos apontamentos sobre os aspectos negativos são fatores temporais e financeiros, além das questões relacionadas a limite de vagas, em afirmativas como: “Muitas vezes não temos recurso” (G038_F_3_N); “As dificuldades relacionadas a tempo, aspecto financeiro” (G040_F_3_N); “Normalmente os professores estão muito cansados para tal” (G066_F_6_N); “Nem todo professor possui condição de pagar ou manter” (G054_F_6_M); “Ainda é oferecida num número restrito, não são todos os profissionais que tem acesso”. (G059_F_6_M).

Ainda, em outras abordagens como o que eles consideram mais importante para a formação do professor, as razões que os levaram à graduação e os critérios que utilizaram para escolher o Curso de Pedagogia; aqueles egressos do Ensino Médio – oriundos de Curso Normal, vislumbraram a possibilidade de se graduar em Pedagogia, concebendo tal opção como formação continuada para o exercício do magistério quando se manifestaram dizendo:

“Informação, uma aprendizagem continuada, apoio, principalmente na questão inclusiva.” (G024_F_3_N); “Ele tem que ser comprometido, ter amor a sua profissão e ter uma formação continuada inovando os seus conceitos.” (G067_F_6_N); “Terminei o normal e busquei uma formação continuada.” (G009_F_3_M); “Como eu fiz segundo grau formação de professores, me encantei e quis me especializar.” (G041_F_3_N); “Ampliar minha formação dentro da educação.” (G068_F_6_N).

Não podemos afirmar que estas falas trazem algo de inovador. Na verdade, significativa parcela destas afirmativas circula em diversos espaços sociais, como a mídia, já há algumas décadas. Mas é possível afirmar, a partir delas mesmo, que os graduandos sabem que para aperfeiçoar as dinâmicas do processo ensino-aprendizagem do profissional desejado, no paradigma da Educação Inclusiva, é imprescindível a formação contínua.

Contudo, analisando o conjunto de repostas que eles apresentaram nas dinâmicas desenvolvidas, evidencia-se uma contradição. Afinal, o mesmo grupo de graduandos que sinalizou perceber a profissão professor como exigência de “vocação” e que reforça o mito do exercício docente como missão, demonstra que reconhece, na formação continuada, um caminho para que este profissional qualifique suas práticas enquanto professor.

Este movimento dicotômico assinala uma falta de nitidez sobre como promover o paradigma da Educação Inclusiva, mas não pode ser avaliado como bom ou mal. Ele é um dos delicados nós que a contemporaneidade oferece ao professor, pois todo profissional que faz o que gosta e que se mantém atento às novidades sobre sua área de atuação, exercerá sua função com mais prazer. E, em geral, estes profissionais de qualquer área, tem a “vocação”. Tal inclinação fica mais perceptível quando se volta para áreas que lidam com as relações humanas.

Afinal, a formação docente para lidar com a complexidade da Educação Inclusiva sinaliza, segundo Bueno (1999, p. 14), a necessidade de duas modalidades de formação:

- dos professores do ensino regular com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa é da inclusão dos alunos com “necessidades educativas especiais”; e
- dos professores especializados nas diferentes “necessidades educativas especiais”, seja para atendimento direto a essa população, seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos.

Tanto os profissionais generalistas quanto os especialistas têm seus conhecimentos reconhecidos como relevantes para o paradigma inclusivo de Educação por parte dos sujeitos da pesquisa. Torna-se preocupante, entretanto, a associação aferida à ideia de que o profissional professor é aquele que se dedica à missão de ensinar - como algo nato, espontâneo - de tal modo que sua realização se desvincule dos aspectos financeiros, tão essenciais para suprir a continuidade da formação, conforme citado acima, também por eles, e das questões relativas às condições de trabalho, como já pontuado anteriormente, propagando o discurso alienado que, em geral, provoca no docente uma crise de identidade profissional. Afinal, como Facci (2004, p. 28) indica,

[...] a crise de identidade vivida pelo professor está relacionada com o status que a profissão ocupa no nível social. Os professores recebem baixos salários, seu trabalho nem sempre é valorizado pela sociedade e está havendo uma precariedade em sua formação profissional. O investimento dado à educação é muito pequeno por parte dos governantes. A desvalorização não acontece somente ligada aos recursos financeiros. A própria forma como foram e são elaboradas as políticas públicas da educação mostra o descaso com a educação.

De maneira geral, as questões econômicas marcam profundamente e provocam rupturas com os ideais pedagógicos, especialmente se estes não estão claros, se os objetivos da escola e as cobranças sociais não são harmônicos. E que emergem nas falas dos próprios graduandos nas nuances das assertivas que trazem a consciência de que a graduação não forma especialistas, que a formação continuada é relevante, mas encaram os desafios sociais como parte da “missão docente”.

Portanto, percebe-se que os graduandos que participaram da pesquisa reconhecem esta crise, mesmo que inconscientemente, quando em suas falas indicam o conflito da “missão com a formação”. Afinal, eles percebem que a instituição escolar recebe através do discurso social o dever de ultrapassar os desafios da modernidade, fazer construções singulares diante de cada contexto social que exige uma formação continuada do docente, mas sem oferecer uma estrutura que a viabilize como processo de desenvolvimento.

Não é por coincidência que estas questões estão articuladas no contexto social contemporâneo brasileiro do modo como tão claramente vemos. Suas origens se enraízam na construção histórica da formação do professor enquanto profissional no Brasil e são reforçadas, mais precisamente, pela estruturação empregada na década de 70 quando, houve a promoção de “uma repentina e necessária expansão da rede de ensino e uma progressiva

ampliação da esfera de inclusão de novos sujeitos sociais, especialmente nas redes públicas” (SENNA, 2008, p. 208), na qual a identidade do professor começou a ser comprometida com iniciativas que reduziam a formação e os custos da profissão. Afinal,

[...] iniciava-se a partir daquela década um processo de paulatina degradação da identidade profissional do pessoal de magistério. O reflexo mais evidente e que se tornaria um clichê na sociedade foi a deterioração dos salários dos professores, deflagrado, ao mesmo tempo, pela impossibilidade de o poder público arcar com as despesas do quadro de pessoal recém-ampliado e pela cultura de educação como bem de consumo na rede privada. Entretanto, o processo de degradação instalou-se de forma mais perniciosa depois que o poder público – movido pelo interesse dos setores econômicos, dentro e fora da educação – tratou dos processos de formação de professores e de sua titulação. Para compor rapidamente o quadro docente necessário ao atendimento da rede ampliada, iniciou-se um processo de flexibilização de titulações que permitiria, (...) ou, simplesmente, cursos destinados a gerar mão-de-obra para o magistério, descompromissados com a qualidade ou com o desenvolvimento de profissionais efetivamente preparados para assumirem o projeto de inclusão escolar, desencadeado pelo dispositivo da obrigatoriedade escolar previsto na Lei n. 5.692/71 (SENNA, 2008, p. 208).

Dessa estrutura política e social, o Brasil passou à ditadura militar, momento em que os mecanismos de censura preferiam a reprodução técnica e acrítica do conhecimento. A formação de professores, naquele contexto, assumiu um caráter técnico em que o mais importante era o saber ensinar, apenas passando informações, reforçando a alienação de grande parte do povo brasileiro.

Tal situação, mesmo após o fim do regime militar, quando ocorreram as primeiras mudanças econômicas e sociais e o profissional professor começou “a resgatar sua natureza fundamentalmente social e humanista, abraçando como um dever ético a causa da inclusão das minorias sociais” (SENNA, 2008, p.210), não alcançou mudança significativa. Ao contrário, a superficialidade fez com que nenhuma medida adotada viabilizasse a mudança do núcleo em que se ancoravam os valores que, juntamente com as informações, foram sendo transmitidos e influenciaram a construção dos discursos sociais de gerações.

Dessa construção resultaram ambiguidades e, para evitar os confrontos por elas trazidos, o senso comum foi sendo organizado no mesmo movimento em que preparavam situações e “verdades”, acomodando os pontos mais contraditórios. Afinal, como Libâneo (1998) afirma,

[...] provavelmente o ponto mais crítico da educação brasileira hoje seja a valorização da profissão e a política de formação de professores. Nenhuma melhoria da educação escolar irá acontecer se não tivermos professores com salários convidativos, competitivos. Hoje ninguém quer ser professor de ensino fundamental e médio. E os governos ainda acham que ser professor é uma missão, um sacerdócio. Não adianta absolutamente nada o governo colocar a ênfase no ensino básico, melhorar o livro didático, dar merenda, divulgar os PCN, se não combinar tudo isso com a valorização da profissão de professor, salários, carreira e um programa nacional de formação e requalificação de professores. Precisamos de professores competentes no domínio da matéria que ensina, dos métodos, dos procedimentos de ensino, da gestão da sala de aula, na capacidade de adquirir meios de pensamento autônomo e crítico, na capacidade de fazer uma leitura crítica e contextualizada da realidade. Mas, antes disso, o professor precisa ter uma identidade profissional e isso é impossível sem valorização do emprego de professor.

Portanto, enquanto construção sócio-histórica, a profissão professor foi sendo acomodada dentro dos objetivos sociais de cada tempo histórico, mas essa tentativa de ajuste não deu conta do conflito interno do profissional. E, como sinalizam as falas dos graduandos, estes, mesmo que inconscientemente, já percebem os elementos geradores das contradições elementares que provocam o “mal-estar docente” (FACCI, 2004, p. 29).

Para interromper este ciclo, que proporciona uma mescla de desânimo e descontentamento, torna-se mister a ruptura com a visão de missionário, para quem a estrutura financeira e social é irrelevante, além de uma maior clareza sobre o objetivo do “seu” fazer profissional no espaço social. Afinal, a docência é um trabalho naturalmente complexo que lida com seres humanos únicos e de realidades diversas em que ou se rompe ou se reproduz ações, sentimentos e valores.

Parafraseando Bueno (1999, p. 24), entendemos que a oposição entre o professor especialista e o generalista é uma “falsa questão”, pois o problema não reside nessa oposição, mas no desafio da interação entre estes profissionais, pois

[...] se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Se construirmos uma trajetória de formação de professores que coloque em prática esses princípios, com certeza estaremos contribuindo, dentro do nosso âmbito de ação, para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais a toda e qualquer criança, com necessidades educativas especiais ou não.

Portanto, a formação continuada como parte do discurso dos graduandos é um ponto importante, tanto quanto as associações de linearidade acerca de conhecimentos a serem adquiridos durante a trajetória acadêmica manifestadas por eles, por vezes arraigadas em incertezas e questionamentos que os despertam para uma consciência da carreira eleita. Os graduandos egressos do ensino médio - curso Normal, por exemplo, trazem nas suas falas, como um processo natural de formação o curso de Pedagogia e, na sequência, a pós-graduação. E dentro do universo das possibilidades de pós-graduação ganha destaque a Psicopedagogia.

Enfim, ao observarmos a formação continuada vinculada às reflexões que emergem da fala dos graduandos sobre a formação de professores para a Educação Inclusiva, reforça-se a urgência do exercício da análise crítica dos discursos que circulam no contexto social para que os valores possam ser realmente identificados e transformados em sua essência, se for preciso.

4.4 Por que, na visão dos graduandos, um dos maiores impasses em suas formações é conseguir unir a teoria com a prática?

Pensar a teoria dissociada da prática como essência profissional em Educação, tem sido um processo histórico. Foi uma construção gradativa em que hiatos foram sendo ignorados por envolverem pontos de natureza política e econômica que vêm impedindo a análise crítica sobre a *práxis* educativa até a atualidade, como vimos na revisão da literatura sobre a formação de professores no início da elaboração deste trabalho. Mas, como Duarte (1999) destaca,

[...] é preciso ultrapassar a constatação inicial de que há uma dicotomia entre a teoria proclamada e a prática realizada, indo às raízes do problema que estão na vinculação da prática a uma determinada concepção de mundo mediada por uma concepção pedagógica, que é, de fato, aquela teoria que guia a prática (p. 11).

Hoje, no Brasil, as instituições/profissionais podem se posicionar acerca de concepções pedagógicas e realizar escolhas ao elaborar o projeto educacional. Correntes

teóricas diversas apresentam múltiplos caminhos com suas fundamentações e estruturas próprias. Porém, no discurso dos graduandos, a associação da teoria com a prática, ou seja, a relação dialógica dos conhecimentos que foram sistematizados para explicar certa ordem de fatos pelo viés acadêmico e/ou científico e o fazer profissional, emerge, ainda, como um desafio que, em geral, sinaliza sua dificuldade em estabelecer conexão teoria e prática de forma autônoma sobre o pensar pedagógico para a Educação Inclusiva.

Na expectativa de encontrar soluções práticas, eficazes e eficientes para o fazer docente perante a diversidade/heterogeneidade, imperativo da Educação Inclusiva no ambiente acadêmico, os graduandos evidenciam em suas falas a “angústia” por descobrir caminhos, ou seja, ações pedagógicas que garantam o desenvolvimento salutar do processo ensino-aprendizagem.

Eles questionam esta interação da relação teoria e prática tanto ao falarem sobre o fazer dos seus professores, quanto quando se apresentam como profissionais conscientes da realidade social do contexto educacional contemporâneo, muitos pela própria experiência, uma vez que já atuam no magistério no sistema regular de ensino e/ou de maneira informal, como explicadoras¹⁶.

Por exemplo, quando pontuam sobre o que mudariam no curso de Pedagogia, surgem falas, como: “Alguns métodos. Tem de haver mais prática, porque há muita teoria que não é utilizada” (G027_F_3_N); “Acredito que o curso atualmente é muito teórico, deveriam vincular as teorias com as nossas práticas cotidianas” (G060_F_6_M); “Acredito que as aulas precisam ser mais dinâmicas deve haver um equilíbrio entre teoria e prática, participação em eventos externos” (G062_F_6_M); “Algumas metodologias; Unir a teoria e prática” (G077_F_6_N).

Na tentativa de identificar a recorrência no discurso pela confirmação das falas, dirigimos uma pergunta similar aos sujeitos entrevistados, pedindo-lhes que respondessem sobre como o curso de Pedagogia seria visto pelos colegas. Ocorreu aí uma grande semelhança entre discursos, como: “Muitos já ficaram no meio do caminho; muitos amam o que fazem; E outros, assim como eu, acham que a teoria é uma e a prática é outra. Não só na nossa "pouca" prática que vivemos durante o curso, quanto na teoria e prática dos docentes que perpassam por nossas vidas durante esta formação. (Alguns docentes, não todos, é claro!)” (G054_F_6_M); “A maioria, em minha opinião, está insatisfeita com a questão da

16 Pessoas que se dedicam ao atendimento domiciliar, em geral, individualizado, para orientar alunos na realização das atividades escolares, “professores particulares”.

teoria x prática” (G059_F_6_M); “Que o discurso é totalmente desvinculado a prática” (G060_F_6_M).

Reconhecendo que a teoria sai da análise de fatos e de informações concretas de um determinado contexto e que foram sistematizadas como uma possibilidade de caminho a partir da reunião de hipóteses e diferentes saberes que, em geral, foram testadas dentro de uma estrutura acadêmico-científica, e que, como prática, se entende o fazer docente, pode-se afirmar que a relação da teoria com a prática é um processo de construção contínuo, pois,

[...] uma determinada situação tem muitas formas e pontos diferentes de análise. Analisar uma dada realidade não é mais do que usar certos valores para organizar o problema e as possíveis soluções. A prática é, assim, guiada por um conjunto de opções e não deve ser confundida com uma técnica ou uma metodologia inquestionável (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 104).

Por este caminho, quando as respostas grifam que, no curso de Pedagogia, deveria existir uma relação mais consistente entre a teoria e a prática, na verdade, estão sinalizando uma falta de clareza sobre o valor de se apropriar das teorias para se analisarem as situações de modo mais profundo dentro de seus contextos singulares.

Esta lacuna, entre o pensar e o fazer pedagógico, indica uma das consequências da ausência do exercício crítico e criativo e a prática presa a métodos que, mesmo descontextualizados, dão a noção do que é “certo” e do que é “errado”. Noutras palavras, o desejo manifestado pelos graduandos de encontrarem respostas prontas nos conhecimentos que interagem durante o período da graduação, que foi historicamente construído, surge como um movimento natural, como Senna (2008) afirma:

O que se constata é que a área de educação negligenciou profundamente o ensino como domínio de investigação e, ao torná-lo um objeto subsidiário, negligenciou também o estudo teórico sobre as condições de aprendizagem em contextos cujos sujeitos apresentem modelos cognitivos não assemelhados àquilo que, tradicionalmente, se acreditava ser padrão universal de funcionamento da mente. O resultado foi um professor extremamente consciente e crítico de seu papel social, muitas vezes aberto ao diálogo com o universo conceitual de seus alunos, porém, absolutamente despreparado para intervir na qualidade de agente de educação formal (p. 212).

De maneira alguma, constatar este hiato significa o mesmo que corroborar uma prática docente teórica desvinculada do cotidiano escolar. O que se destaca, mais uma vez, é a necessidade de se exercitar a capacidade de análise crítica, de associações criativas e da consciência da relação entre as ações educativas e os conhecimentos e valores que norteiam estas.

Nesta estrutura de pensamento, portanto, o trabalho do professor precisa superar com criticidade discursos que apresentam fórmulas prontas, que desconsideram contextos, e que, por fim, vão culpar os sujeitos pelo fracasso dentro do “sistema”; necessita, também, como dito anteriormente, estar atento à dissociação que trazem entre a afetividade e a cognição, em que se tenta apresentar uma como mais relevante que a outra ou em nome de uma manipular a interpretação sobre a outra. Afinal, como Senna (2008) pontua,

[...] há correntes que, direta ou indiretamente, negam a primazia de alguns saberes específicos na formação docente. É preciso, contudo, trazê-lo à tona e começar a discernir entre o preconceito contra o saber meramente técnico e aquilo que é específico, necessário e imperativo para que a educação formal possa, de fato, cumprir-se numa perspectiva inclusiva. Caso contrário, estaremos tão-somente contribuindo para a perpetuação da história social do fracasso escolar e deliberadamente contribuindo para a manutenção da condição de tutelados e interditados, desde sempre imputada aos sujeitos marginais em nossa sociedade (p. 216).

Isto equivale dizer que o profissional docente precisa romper com a alienação própria da estrutura capitalista, consciente de que, ao contrário das práticas objetivas que sustentam essa estrutura, como os operários de uma montadora de eletrônicos, o trabalho educativo pressupõe profissionais que reconhecem a interferência que seu posicionamento político e pedagógico nas consequências de suas ações, pois, “a alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho.” (MARTINS, 2007, p. 5). Como Duarte (2007) ressalta, acreditamos que,

[...] para que a humanidade domine a sociedade é preciso superar a sociedade do capital, é preciso que o capital deixe de dominar a sociedade e, por consequência, dominar a humanidade. Mas a transformação da sociedade exige o conhecimento da verdade sobre a sociedade. Conhecimento da realidade e *práxis* transformadora radical formam uma unidade dialética (p. xvi).

Do entendimento da necessidade de reconhecer e superar as dicotomias que, historicamente, se articulam dentro do espaço escolar, as teorias assumem um papel de destaque no fazer docente, mas não para reproduzi-las alienadamente, mas sim para que, a partir delas, seja possível construir estruturas que interajam com as mudanças sociais da atualidade. Afinal, os avanços são contínuos e as transformações não têm um momento final definido e os professores, enquanto profissionais, são “chamados a dominar e a ensinar um conjunto de conhecimentos e matérias que acompanham a complexidade da informação e conhecimento que caracterizam as sociedades contemporâneas” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 91).

Porém, pelo grande número de vezes que a fala sobre a ausência da relação entre teoria e prática é entoada nas mais diversas respostas ao questionário aplicado, reitera-se o discurso que corrobora o propagar de procedimentos pedagógicos, nem sempre adequados, que, num primeiro olhar podem parecer inofensivos, mas que, na verdade, reforçam o esvaziamento do significado das ações educacionais, que rotulam e criam preconceitos, estereótipos e tantos outros mecanismos excludentes. Assim sendo, vão em direção contrária ao ideal da Educação Inclusiva.

É relevante ao profissional em formação saber que, interligada às mudanças sociais que se articulavam, tanto nas estruturas políticas de macro alcance ou nas restritas aos núcleos familiares, a profissão professor experimenta, desde o século passado, um processo de degradação interligado aos fatos sócio-históricos, pois enquanto

[...] a escola viria a incorporar metas de inclusão mais radicais, desde os preceitos da obrigatoriedade escolar nos anos de 1970, aos de permanência de matrícula nos anos de 1990. Sua natureza normativa confrontar-se-ia cada vez mais intensamente com um enorme contingente de alunos cujas famílias não se formaram segundo as bases sociais historicamente consagradas na tradição escolar. E do estranhamento entre os novos sujeitos escolares e as expectativas da escola desencadeou-se uma verdadeira indústria de fracasso escolar, que não se superaria mesmo quando – ainda nos anos de 1980 – a escolas públicas despertaram para o fato de haver um domínio de relações em litígio entre escola e sociedade, cuja superação demandaria um novo olhar para os valores das relações professor-aluno (SENNÁ, 2008, p. 204).

Durante este processo de construção da sociedade e suas estruturas de sustentação, os conflitos entre o “tradicional” e o “moderno”, questões dialéticas sobre a organização mais

eficaz e eficiente, foram se destacando nos caminhos históricos escolhidos por cada grupo social.

E, sem a consciência de sua função social e do valor de suas ações, assim como pela ausência de conhecimentos acadêmicos e científicos, a prática profissional fica comprometida pela reprodução acrítica que sobrecarrega a prática educativa tirando-a do foco e propiciando a crise docente que tantos pesquisadores (FACCI, 2004; MARTINS, 2007; entre outros) comentam.

A alienação não é um elemento concreto, mas traz impasses bem práticos e visíveis. Um exemplo surge na observação das respostas que os graduandos deram sobre a ausência de relação entre a teoria e a prática profissional, pois se percebe que muitos estão frustrados por não saírem completamente prontos para as diversas realidades possíveis no contexto social brasileiro, indicando uma ausência de noção da gama de situações complexas que envolvem a prática educativa.

Somando a essa questão o fato de a afetividade aparecer como mais importante do que o conhecimento enquanto obtenção e apropriação de informações e saberes científicos que podem instrumentalizar a prática docente, promove-se, de fato, a reprodução alienada de valores impostos na construção histórica da profissão. Inviabiliza-se, com isso, a capacidade de analisar, questionar e propor estratégias que superem os impasses entre os objetivos socialmente eleitos e os caminhos percorridos, ou ainda, entre a teoria e a prática, pois, a Educação lida com o indivíduo em sua totalidade e como Duarte (1999) comenta:

Para que o educador possa compreender o indivíduo em sua concretividade, precisa da mediação de abstrações, pois essa concretividade não se apresenta ao educador enquanto decorrência imediata do fato dele estar em contato com o aluno. Além do mais, conhecer a concretividade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que o indivíduo é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir-a-ser e conseqüentemente, contra outras (p. 15).

Mais uma vez se faz relevante pontuar que este movimento de pensar a teoria e a prática associadas, buscando o caminho que maior benefício trará para que o aluno supere seus limites e se aproprie do conhecimento socialmente construído emerge no teste de associação livre de palavras, quando, no sistema periférico, aparecem palavras como: “aluno”, “criança”, “superação”, “limites”, “educação”, “comunicação”, “consciência”, “professor”,

“incluir” e “tecnologia”, vocábulos que sinalizam uma percepção, mesmo que inconsciente, da necessidade de que o educador compreenda seu aluno concretamente.

Ainda neste caminho, observando o mesmo teste de associação livre de palavras, identificamos que, mesmo com toda dificuldade apresentada em se perceber uma relação eficaz e eficiente entre a teoria estudada e a prática escolar, o núcleo central “respeito” vem associado a termos como: “Educação Especial” e “parceria”.

Nessa construção, a parceria emerge tanto da necessidade de interação entre a “escola”, a “família” e a “sociedade”, que aparecem como elementos basilares da *práxis* inclusiva nas respostas apresentadas que destacam a importância da interação ou ainda destacam os valores sociorrelacionais com relação aos saberes que a Educação Especial tem e que podem auxiliar no cotidiano do paradigma da Educação Inclusiva. Ou seja, há o reconhecimento coletivo do valor na mesma medida de que há o emergente conflito entre o “tradicional” e o “moderno”, já comentado.

Enfim, o exercício crítico e criativo para uma *práxis* que garanta a Inclusão Escolar desponta como algo tão relevante quanto a transmissão do conhecimento socialmente construído. Não existe o mais importante ou mesmo a necessidade de se romper com o conhecimento já sistematizado para se fazer algo completamente novo para o paradigma da Educação Inclusiva, até porque, dentro da diversidade que este paradigma traz implícito, dificilmente se apresentará um modelo único e fechado que garanta ser o mais viável para o todo.

De fato, como indispensável, emerge a capacidade do docente que, de posse dos saberes socialmente construídos e com consciência crítica, tanto da sua função social quanto dos objetivos profissionais, constrói as relações necessárias entre as teorias e a prática, transformando a reprodução inconsciente dos valores sociais repassados há séculos em uma construção consciente que pode ser “re”modelada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança da cultura escolar só se dará gradativamente, a partir da análise e da reflexão das propostas e práticas pedagógicas no âmbito de cada sala de aula e de como estas se concretizam no processo ensino-aprendizagem de alunos com diferentes necessidades especiais.

(GLAT e PLETSCH, 2011, p. 143).

Durante as primeiras pesquisas para organizar este trabalho, vivemos intensamente as inquietações praxiológicas resultantes da experiência como professora apaixonada pela profissão e a pesquisadora acadêmica que, por métodos científicos, desejava encontrar mecanismos eficazes e eficientes para superar hiatos que viabilizem um processo educacional de qualidade.

De fato, tal enlace exigiu um aprofundamento teórico, epistemológico e metodológico, para que hoje, como professora-pesquisadora, pudéssemos apresentar os apontamentos sistematizadamente e, assim, contribuir para análises cautelosas que buscam a superação dos movimentos que culpabilizam o professor, em prol de soluções participativas sobre a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no sistema brasileiro de educação.

Durante a análise da literatura, identificamos que “a falta de capacitação dos professores para trabalhar com a diversidade do alunado nas escolas” (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 28) é apontada, nos diversos trabalhos pesquisados sobre Educação Inclusiva como uma de suas maiores barreiras. Do mesmo modo, vimos que é de consenso geral valorizar o profissional bem formado para que a Educação Inclusiva tenha o sucesso almejado, mesmo considerando que para se implantar um paradigma como este é preciso uma reorganização administrativa tanto de aspectos físicos do espaço escolar quanto da flexibilização curricular, entre outras muitas estruturas.

A busca por identificar o que vem a ser o professor bem formado, então, surge das análises acerca da realidade sobre a formação na atualidade, que não vem propiciando aos docentes as condições necessárias para acompanhar crítica e conscientemente os desafios postos socialmente para a educação. (GLAT; PLETSCH, 2011; GLAT; BLANCO, 2009; SENNA, 2008; entre outros).

Torna-se relevante registrar que esta preocupação com a qualidade da formação não aparece somente nas pesquisas brasileiras. Beyer (2010), por exemplo, reflete sobre a prática da Educação Inclusiva na Alemanha e Rodrigues (2011), em Portugal, e ambos descrevem suas experiências ressaltando a importância da formação crítica do docente para superar os desafios que este paradigma traz.

Ao propor reflexões sobre a didática escolar a partir do significativo aumento no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, Beyer afirma que “a maioria dos professores egressos dos cursos de formação estão mal preparados para lidar com tal heterogeneidade escolar” (2010, p. 73). Semelhantemente, Rodrigues e Rodrigues (2011, p. 106) afirmam:

Precisamos de professores que, com o conhecimento adequado, com atitudes positivas e com um compromisso possam levar adiante a reforma da Educação Inclusiva. Para isso precisamos que a Educação Inclusiva chegue aos cursos de formação de professores. **Precisamos de cursos desenvolvidos sob valores Inclusivos para formar professores de Educação Inclusiva.** Quando isto acontecer teremos um valioso e decisivo fator que promova a equidade e a participação de todos os alunos. (Grifo dos autores)

Porém, no banco de teses da CAPES, observamos que trabalhos de pesquisa buscam perceber as representações sociais sobre a Educação Inclusiva com que os graduandos, enquanto profissionais em formação, articulam a construção do conhecimento ainda são escassos. Noutras palavras, não foi possível encontrar entre as pesquisas uma que articule a Teoria das Representações Sociais, a Formação de Professores e a Educação Inclusiva buscando identificar os valores que embasam as apropriações de conhecimento dos graduandos durante este período de formação.

Com isso, ao reconhecermos que como processo gradativo a Educação Inclusiva, como assevera a epígrafe, solicita a análise crítica e constante sobre a formação de professores em prol da superação do esvaziamento do pensar-fazer dos futuros profissionais desde o início de sua formação, a estruturação do processo metodológico de pesquisa foi pensado de maneira ampla, para que fosse possível se identificar os valores e conhecimentos priorizados que permeiam as articulações dos graduandos sobre a Formação de Professores e a Educação Inclusiva.

Assim sendo, destacando as nuances históricas em que a profissão professor e a Educação Inclusiva foram se construindo em nossa sociedade, partimos para dinâmicas de pesquisa com os graduandos. Com grupos distintos de graduandos, divididos em subgrupos tanto por período quanto por turno, partimos para atividades de investigação.

Logo após uma conversa de apresentação da pesquisa, realizamos um teste de associação livre de palavras com eles a partir de três palavras relacionadas ao tema da pesquisa. Do universo de relações criadas, focamos restritamente nas direcionadas para o termo “inclusão”.

No questionário sócio-cultural, indagamos sobre as leis que sustentam o paradigma da Educação Inclusiva, os objetivos desejados, os conhecimentos que consideravam relevantes e outros detalhes técnicos do fazer pedagógico, assim como, questionando sobre como percebiam o curso, o que define o bom professor e a boa aula. Criamos, assim, um caminho para identificar os valores sem que os sujeitos que participaram da pesquisa se sentissem inibidos ou receosos pela possibilidade de erro ou acerto. Inclusive, pensando em eventuais inquietações, inserimos perguntas que solicitavam que eles apresentassem como seus colegas de formação percebiam o curso, além de solicitar falas ora dele, como o aluno, ora como profissional em formação.

Das respostas encontradas, foi-nos possível perceber que a consciência crítica e criativa em processo de desenvolvimento é frágil, enquanto núcleo central da personalidade dos graduandos. Afinal, eles desejam promover a ruptura com os movimentos que reproduzem a exclusão, reconhecendo a escola como um espaço propenso à inclusão tanto que, como núcleo central deste termo, o que surge é a palavra “respeito”. Porém, eles não sinalizaram em suas falas qualquer clareza ou maior verticalidade das nuances que esse amplo processo envolve.

Do “respeito” analisado pelas informações que as assertivas do questionário delinearam surge um sentimento que nos impede de fazer ou dizer coisas desagradáveis a alguém, ou seja, ocorre uma interligação a questões afetivas. Esse respeito, enquanto, sinônimo de apreço ou consideração, parece estar associado a pontos basilares para a formação de um indivíduo crítico, consciente e capaz de exercer plenamente sua cidadania, quesito relevante para uma construção cognitiva de direitos e deveres.

Além disso, na primeira periferia do teste de associação livre de palavras, ou seja, no quadrante superior direito, aparecem os termos “acessibilidade”, “amor”, “cidadania”, “conhecimento”, “direito”, “parceria”, “preconceito”, palavras sinalizam a forma desejada de

relacionamento. Essas são expressões que ultrapassam o fazer do professor enquanto ser profissional e entrelaçam o fazer pedagógico com os valores relacionais.

Como elementos de contraste, localizados no quadrante inferior esquerdo, surgiram palavras: “aluno”, “criança”, “dedicação”, “deficientes”, “educação especial”, “incluir”, “tecnologia”. Com elas, insurgem valores e conceitos que foram pontuados em diversas pesquisas sobre a formação docente para o paradigma da Educação Inclusiva, pois trazem informações específicas sobre este movimento e o que os graduandos percebem.

No quadrante inferior direito, isso é, na segunda periferia, surgem as palavras “comunicação”, “consciência”, “difícil”, “diversidade”, “educação”, “EJA”, “escola”, “igualdade”, “limites”, “professor”, “solidariedade”, que aproximam a Inclusão do cotidiano escolar. Ademais reforçam os resultados encontrados em outros estudos sobre a relevância da consciência do docente e da necessidade do conhecimento socialmente construídos para a *práxis* Inclusiva, reduzindo a divergência entre conhecimentos e práticas.

Com efeito, analisando cuidadosamente as respostas que os graduandos de Pedagogia apresentaram nesse estudo, percebemos que existe certa premência de se discutir mais a Educação Inclusiva para que ela possa, efetivamente, assumir o lugar de paradigma educacional contemporâneo. Com isso, torna-se possível superar o dualismo de objetivos entre a Educação e o sistema político-econômico, além de reconhecer os discursos que, aparentemente, são favoráveis à Educação Inclusiva, mas que justificam e/ ou reproduzem modelos e paradigmas essencialmente segregadores.

Ao analisarmos as informações que os sujeitos entrevistados apresentaram, considerando tanto as falas quanto o “silêncio” sobre determinados aspectos que permeiam a Educação Inclusiva, destacamos questões dialéticas como as relações entre inclusão e exclusão, afetividade e conhecimento, teoria e prática, assim como apontamentos conflitantes que sinalizam determinadas angústias profissionais, como as que indicam que os graduandos têm consciência da necessidade de uma formação continuada associada aos avanços tecnológicos e as que consideram a graduação mal estruturada por não os formarem plenamente.

Contudo, vemos que o desenvolvimento da consciência crítica e profissional, enquanto processo nos graduandos, já apresenta, no esquema atual da graduação, informações sobre Educação Inclusiva, que tanto informam quanto inquietam. No entanto, eles ainda carecem do exercício crítico e criativo amplo capaz de romper ainda mais com a reprodução de modelos descontextualizados que superem a organização de estratégias de enfrentamento

exclusivamente afetivas e/ou relacionais, articulando o apoio teórico e conceitual que a *práxis* inclusiva requer.

Faz-se relevante destacar que a afetividade e o conhecimento interagem no processo ensino-aprendizagem e que não há um mais importante do que o outro, mas que existe dentro das representações sociais dos graduandos uma determinada relativização deles mais valorizado. Assim, desconhecendo o quanto a estratégia de recorrer prioritariamente à afetividade pode ser prejudicial ao paradigma inclusivo educacional, os graduandos, reforçam discursos que circulam no senso comum, como o mito da “vocação” ou “missão” docente, e, intensificando, com isso, as chances de uma “inclusão excludente”. Isso ocorre porque a teoria, enquanto saber acadêmico-científico que se construiu por pesquisas práticas, análises e reflexões, aliada com a prática, viabiliza o rompimento com a estereotipização, auxiliando, também, o respeito às individualidades de cada caso, sem desconsiderar o foco educativo de ajudar o outro a superar-se.

Em síntese, nossa dissertação identifica as representações sociais que permeiam as construções acadêmico-científicas iniciais da Educação Inclusiva, indicando que entre os valores e os conhecimentos priorizados para pensar e, conseqüentemente, agir estão fortemente vinculados ao cuidado e aceitação das diferenças. No entanto, eles ainda não articulam, significativamente, os conhecimentos técnicos que podem qualificá-la plenamente a partir de análises críticas sobre os discursos pedagógicos, sociais e as “verdades” ali implícitas.

Por fim, esperamos que, ao final da leitura, possamos ter dado o devido destaque às reflexões sobre a relação entre a teoria e a prática que superam a construção e a reprodução de métodos que, efetivamente, criam novas “formas” de o aluno se enquadrar nesses novos parâmetros. De igual modo, esperamos ter despertado nos profissionais professores, tanto nos que estão em formação quanto nos que assumem o papel de formadores de professores, a consciência da urgência constante de (re)pensarmos crítica e constantemente os discursos e as práticas educacionais.

Finalmente, temos a esperança de que, ao identificarmos essas representações sociais, tenhamos ajudamos na compreensão do pensamento constituído socialmente, possibilitando uma reflexão de novas estratégias e de uma atitude mais consciente frente à Educação Inclusiva. Afinal, temos a convicção de que a Educação Inclusiva é um avanço para um fazer mais democrático e humanizador das relações sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). *Estudos interdisciplinares de representações sociais*. Traduzido por: Pedro Humberto Faria Campos. Goiânia: AB, 1998.
- _____. A organização das representações sociais: sistema central e sistema periférico. In: GUIMELLI, C. H. *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. Tradução de: J. C. Abric. “L’organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique.
- _____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria de Campos; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (Org.). *Representações Sociais e Práticas Educativas*. Goiânia: UCG, 2003.
- ANTUNES, Katiúscia C. Vargas. *Exclusão pela Inclusão: contradições e marcas do processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência..* Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/exclusao_inclusao.pdf. Acesso em: 10 maio 2012.
- _____. *Os múltiplos sentidos da inclusão no cotidiano de uma escola: do princípio filosófico à apropriação do conceito*. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/multi_sentidos.pdf. Acesso em: 10 maio 2012.
- _____. Uma leitura crítica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da inclusão. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/leitura_critica.pdf. Acesso em: 10 maio 2012.
- AZEVEDO, Mariza Teixeira Vieira; NOVIKOFF, Cristina. Profissionalização docente: as representações sociais a partir de valores. *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e o I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Novembro de 2011*. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6117_3177.pdf. Acesso em: 10 maio 2012.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O educador: vida e morte*. BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CHAUI, Marilena S.; FREIRE, Paulo. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 2 abr. 2012.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 5.692/72. Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

_____. *Lei nº 9.394. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.*

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *Carta par a o terceiro milênio.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 2 abr. 2012.

_____. Declaração de Salamanca. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2012.

_____. Plano Nacional de Educação. Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2012.

_____. Resolução CNE/CEB n.º 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2012.

BRASIL. Poder Executivo. *Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.* Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 abr. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em: 2 abr. 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Rev. Bras. Educ. Spec.* v. 3, n. 5, p. 07-25, 1999. ISSN 1413-6538.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia.* 12. ed. Rio de Janeiro: Ática, 2001.

DUVEEN, Gerard. O Poder das idéias. In: MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social.* Petrópolis (RJ): Vozes, 2003. p. 7-28.

DEJOURS, Christophe. *A banalização da injustiça social.* 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. Tradução: Luiz Alberto Monjardim.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.* 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007. Coleção polêmicas do nosso tempo, v.55.

_____. Prefácio. In: MARTINS, Lígia Márcia. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.* São Paulo: Autores Associados, 2007. Coleção Formação de Professores.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Shön não entendeu Luria). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.* São Paulo: Autores Associados, 2006. Coleção Educação Contemporânea.

_____. *A individualidade para si. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999. Coleção Contemporânea.

FACCI, Marilda G. Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. São Paulo: Autores Associados, 2004. Coleção Formação de Professores.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34. n. 121. p. 169-186. jan./abr., 2004.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Madalena. *Educador, educa a dor*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 8. ed. rev. e ampl. 3. Impr. São Paulo: Ática, 2008.

_____. Perspectivas atuais da Educação. *São Paulo Perspectiva*, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000. ISSN 0102-8839. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>. Acesso em: 4 abr. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

_____. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Marta (Coord.). *Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso?* São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

GUHUR, Maria de Lourdes Periotto. Dialética inclusão-exclusão. *Rev. Bras. Educ. Espec.* v. 9, n. 1, p. 39-56, 2003. ISSN 1413-6538.

GUIRALDELLI JR., Paulo. *Richard Rorty - Educação e pedagogia*. Petrópolis: Vozes, 1999. Coleção Educação e Conhecimento.

GLAT, Rosana; et al. A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Realizado nos dias 23 a 26 de abril na Universidade Federal de Pernambuco/Recife-PE*. Disponível em: http://www.eduinclusiva.pesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe1.pdf. Acesso em: 12 maio 2012.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação Inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Revista Educação, Dossiê: Educação Inclusiva*, v. 32, n. 2, 2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/r5.htm>. Acesso em: 12 maio 2012.

_____. *Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino*.

Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, nov. 2006, p. 13-30.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GLAT, Rosana (Org.). *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2007. Coleção Questões Atuais em Educação Especial.

_____. A Integração Social dos Portadores de Deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2004. Coleção Questões Atuais em Educação Especial.

GLAT, Rosana; MAGALHÃES, Fátima; CARNEIRO, Rogéria. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: MARQUENZINE, Maria Cristina (Org.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial*. Londrina: UEL, 1998. p. 373-378.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Rev. Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JODELET, Denise. Experiência e representações sociais. In: MENIN, Maria Suzana De S.; SHIMIZU, A. de M. *Experiência e Representação Social: questões teórico e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

JODELET, Denise. (Org.) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ 2001. Tradução: Lilian Ulup.

LIBÂNEO. José Carlos. Perspectivas de uma Pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. Entrevista concedida ao Prof. Nivaldo A. N. David, em Goiânia, em 16 de dezembro de 1997. *Revista Pensar a Prática*, Universidade Federal de Goiás, 1998. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/feef/article/view/8/2613>. Acesso em: 15 abr. 2012.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Introdução ao Estudo da Escola Nova. Bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea. 9. ed. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1967.

MACHADO, Katia. et al. Cotidiano escolar: desafios didáticos e pedagógicos no processo de inclusão educacional. Texto publicado: *Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Realizado nos dias 23 a 26 de abril na Universidade Federal de Pernambuco/Recife-PE*. Disponível em: http://www.eduinclu.sivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe2.pdf. Acesso em: 15 maio 2012. ISBN 85-373-0068-3.

MARINA, José Antônio. *Teoria da inteligência criadora*. Lisboa: Caminho da Ciência, 1995.

MARTINS, Lígia Márcia. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. São Paulo: Autores Associados, 2007. Coleção Formação de Professores.

- MOSCOVICI, Serge. A relatividade tem 100 anos. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu (Org). *Contribuições para a teoria e o método de estudos das representações sociais*. João Pessoa: UFPB, 2007.
- _____. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *Introdução à Didática Geral: Dinâmica da Escola*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura Brasil Portugal, 1965.
- NOVIKOFF, Cristina. Dimensões Novikoff: um constructo para o ensino-aprendizado da pesquisa. In: ROCHA, J. G.; NOVIKOFF, C. (Orgs.). *Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, 2010.
- _____. *As representações sociais acerca de ensino superior para professores de graduação da área da saúde*. [Tese de doutorado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; NAUJORKS, Maria Inês. *Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação*. Bauru (SP): EDUSC, 2001.
- PALMONARI, Augusto; CERRATO, Javier. Representações sociais e psicologia social. In: Teoria das representações sociais: 50 anos. Brasília: Technopolitik. Co-edição: Centro Moscovici/ UnB, 2011. Organizadores: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo.
- PALMONARI, Augusto. A importância da teoria das representações sociais para a psicologia social. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; JODELET, Denise (Org.). *Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*. Brasília: Thesaurus, 2009.
- PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Edur, 2010. Série Docência.
- _____. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Revista Educar*, Curitiba, n. 33, 2009.
- _____. *O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. [Dissertação]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.
- PLETSCH, Márcia Denise; GLAT Rosana. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 41, Disponível em: <http://www.rieoei.org/experiencias139.htm>. Acesso em: 10 maio de 2012. ISSN: 1681-5653.
- REIS, Haydée Maria Mariano de Sant'Anna. *Cidadania e Exclusão: a representação Social da Inteligência em portadores de Altas Habilidades*. [Dissertação de Mestrado] Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

RODRIGUES, David. *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2011. Organizador: RODRIGUES, David. Coleção Horizontes Pedagógicos.

_____. Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2003. p. 300-317.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de Professores e Inclusão: como se renovam os reformadores?. In: RODRIGUES, David (Org.). *Educação Inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação*. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2011. Coleção Horizontes Pedagógicos.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1988.

SÁ, Celso Pereira. Sobre o pensamento social e seu gênese: algumas impressões. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo. (Org.). *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik. Coedição: Centro Moscovici/ UnB, 2011.

_____. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

_____. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Universidade Estadual de Campinas, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. São Paulo: Autores Associados, 2008. Coleção Memória da Educação.

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Autores Associados, 2000. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1991.

_____. *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino*. São Paulo: Cortez, 1987.

SAHB, Warley Ferreira. Educação Especial: a Constituição Federal de 1988 e a Constituição Mineira de 1989. *Revista de Educação Especial*, Universidade de Santa Maria, Centro de Educação Especial, n. 24, 2004.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representações Sociais e Psicologia Social. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; JODELET, Denise (Orgs.). *Representações Sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*. Brasília: Thesaurus, 2009.

SANTOS, Mônica Pereira; SILVA, Kátia Regina Xavier da. Representações sociais sobre o professor inclusivo: competências interpessoais em questão. *Revista Espaço, Informático Técnico- Científico do INES*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 69-75, jan./ jun. 2007.

SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Formação Docente e Educação Inclusiva. *Caderno de Pesquisa*, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a09v38n133.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

SOUSA, Clarilda Prado de; BÔAS, Lúcio Pintor Santiso Villas; NOVAES, Adelina de Oliveira. Contribuições dos estudos de representações sociais para compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Org.). *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik. Co-edição: Centro Moscovici/ UnB, 2011.

SOUZA, Carolina de. A visão do educador especial acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Partes* [online], ano III, 30 nov. 2003. Disponível em: <http://www.partes.com.br/ed39/emquestao.asp>. Acesso em: 10 jun. 2012.

SPROTT, Walter John Herbert. *Introducción a la Psicología Social*. Buenos Aires: Paidós, 1964.

VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta. *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

VIANNA, Márcia Marin. et al. *O trabalho colaborativo em sala de aula: estratégia para favorecer processos de inclusão e de formação docente*. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/trabalho_colaborativo.pdf. Acesso em: 10 maio 2012.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da Formação de Professores no Brasil: o primado das influências externas. Paraná: EDUCERE, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf. Acesso em: 22 jul. 2011.

VITTA, Mariana Canavezi de. Políticas Públicas para inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na rede regular de ensino: breve análise das propostas nacionais. V *Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente*. Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, dez. 2009. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BP10.pdf>. Acesso em: 10 maio 2012.

WANDERLEY, Mariangela Belfore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: aAnálise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

XAVIER, Maria Elizabete. *Historia da Educação: a escola no Brasil*. Rio de Janeiro: FTD, 1994.

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Duque de Caxias, 19 de setembro de 2011

Do: Comitê de Ética em Pesquisa da UNIGRANRIO
Para Pesquisador: Clarissa Teixeira Kauss

Orientador: Profa. Dra. Cristina Novikoff

Co-orientador: Profa. Dra. Haydéia Maria Sant'Anna

O Comitê de Ética em Pesquisa da UNIGRANRIO, após avaliação considerou **aprovado** o projeto de pesquisa **“REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS GRADUANDOS DE PEDAGOGIA DA BAIAXADA FLUMINENSE”**, protocolado sob o nº. **0123.0.317.000-11**, encontrando-se a referida pesquisa e o Termo de consentimento Livre e Esclarecido em conformidade com a Resolução N.º 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, sobre pesquisa envolvendo seres humanos.

O pesquisador deverá informar ao Comitê de Ética qualquer acontecimento ocorrido no decorrer da pesquisa.

O Comitê de Ética em Pesquisa solicita a V. Sª., que ao término da pesquisa, conforme cronograma apresentado, encaminhe a este comitê um sumário dos resultados do projeto, a fim de que seja expedido o certificado de aprovação final.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Renato C. Zambrotti".

Prof. Renato C. Zambrotti
Coordenador do CEP-UNIGRANRIO

APÊNDICE 1: TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS**TESTE EVOC**

1. Favor descrever rapidamente as palavras que lhe ocorrerem na mente após a citação do termo X.
2. Favor circular o mais relevante para descrever o termo X.

TERMO X

1

2

3

4

5

TERMO X

1

2

3

4

5

TERMO X

1

2

3

4

5

APÊNDICE 2: TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS/ EVOC

<i>Evocações</i>	1^a	2^a	3^o	4^o	5^o	Somatório freq.	Somatóri o 2	Ordem Média
Acessibilidade	12	6	14	10	15	57	102	1,79
Aluno	2	1	2	1	1	7	12	1,71
Amor	7	7	8	14	8	44	81	1,84
Cidadania	3	4	4	3	4	18	33	1,83
Comunicação	0	0	0	1	0	1	2	2,00
Conhecimento	0	8	7	6	6	27	54	2,00
Consciência	0	1	0	1	0	2	4	2,00
Criança	3	1	0	0	1	5	7	1,40
Dedicação	2	0	0	1	2	5	8	1,60
Deficientes	4	1	1	0	0	6	8	1,33
Difícil	2	5	3	2	2	14	26	1,86
Direito	5	9	8	9	6	37	69	1,86
Diversidade	0	0	2	2		4	8	2,00
Educação	2	1	4	2	2	11	20	1,82
Educação especial	1	1	0	0	1	3	5	1,67
EJA	1	1	2	1	0	5	9	1,80
Escola	3	4	3	1	3	14	25	1,79
Igualdade	3	3	1	2	3	12	21	1,75
Incluir	4	0	0	1	0	5	6	1,20
Limites	0	0	0	1		1	2	2,00
Parceria	4	7	6	6	7	30	56	1,87
Preconceito	3	4	6	6	0	19	35	1,84
Professor	0	1	0	2	3	6	12	2,00
Respeito	12	9	3	2	4	30	48	1,60
Solidariedade	2	2	2	2	3	11	20	1,82
Superação			2	2	4	8	16	2,00
Tecnologia	2	3	1	0	0	6	10	1,67
						14,37	25,89	1,72

APÊNDICE 3: QUESTIONÁRIO SÓCIO-CULTURAL**PESQUISA** para Conclusão de Curso**ORIENTADORA:** Prof^a. Dr^a Cristina Novikoff**PESQUISADORA:** Clarissa Teixeira Kauss

Caro participante da pesquisa

Este material de coleta de dados/informações faz parte da pesquisa em desenvolvimento, no UNIGRANRIO, em Duque de Caxias, no curso de Mestrado de Letras e Ciências Humanas, intitulada “**As Representações Sociais acerca de Educação Inclusiva de graduandos em pedagogia no estado do Rio de Janeiro**”. Sua participação e respostas honestas são importantes para esta pesquisa, uma vez que elas permitirão discutir as Representações Sociais de formação continuada de professores para contribuir com/para o processo dessa formação.

Agradeço, desde já, toda a sua atenção e colaboração neste estudo.

Atenciosamente,
*Clarissa Teixeira Kauss***Dados Gerais:**

Nome: _____ Matrícula: _____

Sexo: M () F () Idade ____ anos

Curso: _____

Instituição de Ensino Superior: _____

Data: ____/____/ 2012

1. Qual (is) a(s) disciplina(s) que trata(m) do tema Educação Inclusiva?

2. Você conhece a legislação educacional sobre Educação Inclusiva?

() Sim () Não

3. Se conhece, quais os aspectos desta legislação que você gostaria de discutir/aprender para melhorar sua prática na escola?

4. O que você considera mais importante para a formação do professor? Comente

5. Quais foram os critérios que você utilizou para a escolha do Curso de Pedagogia?

6. O que os seus colegas de turma pensam sobre o Curso de Pedagogia?

7. Favor avalie o seu Curso de pedagogia:

() Muito bom () Bom () Regular () Ruim

Comente: _____

8. A legislação sobre Educação Inclusiva é:

() Fácil () Difícil () Sofrível () Outra: _____

Por quê? _____

9. Assinale os recursos físicos que seu curso fornece? Favor avalie-os.

- | | | | | |
|--|------------------------------------|------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Laboratório | <input type="checkbox"/> Muito Bom | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Deficiente |
| <input type="checkbox"/> Biblioteca | <input type="checkbox"/> Muito Bom | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Deficiente |
| <input type="checkbox"/> Áudio visual | <input type="checkbox"/> Muito Bom | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Deficiente |
| <input type="checkbox"/> Mesa /cadeira | <input type="checkbox"/> Muito Bom | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Deficiente |
| <input type="checkbox"/> Outro: _____ | <input type="checkbox"/> Muito Bom | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Deficiente |

10. Na sua visão qual o objetivo do curso de Pedagogia?

11. Qual o seu entendimento de formação continuada?

12. Na sua opinião quais os aspectos positivos e negativos da formação continuada de professores:

Positivo(s): _____

Negativo(s): _____

13. É preciso mudar alguma coisa no seu curso de Pedagogia?

Sim Não

Caso sim, o quê é preciso mudar e qual sua sugestão?

14. Quais as características de um bom professor?

15. Quais as atividades complementares de seu curso de pedagogia que você mais se interessa em participar?

() Palestra única

() Seminários

() Discussão de grupo de pesquisa

() Grupo de estudo

() Outro. Descreva: _____

16. O que você mudaria no curso no qual você esta cursando?

17. Qual a metodologia de ensino que você considera ser mais eficiente ou de sucesso no seu curso de Pedagogia? (cite uma e explique-a)

18. Identifique a tarefa a ser realizada no curso de Pedagogia que você considera mais:

Desagradável: _____

Agradável: _____

19. Como você se avalia como estudante:

() Muito Bom () Bom () Regular () Deficiente

20. Quando você tem alguma dificuldade didático-pedagógica a quem recorre?

() professor/a : _____

() livros: _____

() outro: _____

Por quê? _____

21. Qual seu plano de estudos para os próximos 2 anos?

() Mestrado em : _____

() Doutorado em : _____

() Aposentar: _____

() Trocar de carreira: _____

() Ainda não planejei nada.

22. O que você considera uma boa aula?

23. Você aplica sua idéia de boa aula? Favor comente.

() Sim () Não

24. Você acredita ser necessária a existência de que tipo de apoio para o aluno de Pedagogia:

() Pedagógico

() Psicopedagógico

() Financeiro

() Outro: _____

() Nenhum

25. Assinale a área de conhecimento mais relevante para sua formação continuada:

História

Filosofia

Sociologia

Psicologia

Fundamentos

Outra: _____

26. Comentário e ou sugestões que não apareceram nesta pesquisa, mas que você considera relevante questionar:
