

Gláucia Wesselovicz
Janaina Cazini
(Organizadoras)

Diálogos sobre **Inclusão 2**



Glaucia Wesselovicz
Janaina Cazini
(Organizadoras)

Diálogos sobre Inclusão 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
D536	Diálogos sobre inclusão 2 [recurso eletrônico] / Organizadoras Glauca Wesselovicz, Janaina Cazini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Diálogos Sobre Inclusão; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-363-7 DOI 10.22533/at.ed.637192805 1. Brasil – Condições sociais. 2. Desenvolvimento social. 3. Integração social. I. Wesselovicz, Glauca. II. Cazini, Janaina. III. Série. CDD 361.2
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

A obra “Diálogos sobre Inclusão” aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seus 24 capítulos do volume II, apresenta estudos relacionados a inclusão social com propósito de cooperar para que profissionais, educadores e toda sociedade possam contribuir para elaboração de políticas públicas que garantam as mesmas oportunidades a todos.

Apesar do nosso país ser conhecido por sua diversidade e pluralidade cultural, o problema da exclusão social atinge várias camadas da sociedade e entender como solucioná-las é tarefa complexa, que envolve diferentes esferas sociais interligadas.

Embora estejamos no Século XXI, com um cenário tecnológico e de informação em grande avanço, ainda a condição do acesso aos direitos fundamentais e de igualdade não atingem a quem mais precisa.

Estar atento às possibilidades, é inerente a todos os equipamentos da sociedade e, para isso, o trabalho conjunto entre Instituições educacionais, ONGs e organizações públicas e privadas, se tornam essenciais. Seja no acesso a informação ou cumprimento das leis que asseguram o acesso a igualitário de todos.

Esperamos que esta obra possa inspirar e incentivar a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Glaucia Wesselovicz
Janaína Cazini

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EQUIDADE NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE PICOS-PI	
Shearley Lima Teixeira Paulo Fernando Mafra de Souza Junior	
DOI 10.22533/at.ed.6371928051	
CAPÍTULO 2	11
A CONSTRUÇÃO DE UM NAPNE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO PEDRO II	
Cintia Tavares Ferreira Celeste Azulay Kelman	
DOI 10.22533/at.ed.6371928052	
CAPÍTULO 3	23
A DISCIPLINA DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: UM PANORAMA DOS ACADÊMICOS DE LETRAS DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI	
Luiza Valdevino Lima Daniela Valdevino Lima Luciana Maria de Souza Macedo Geórgia Maria de Alencar Maia Ana Patrícia Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.6371928053	
CAPÍTULO 4	31
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM FOCO NA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO NAPNE	
Amanda de Almeida Soares Karla Percília da Silva Fortes	
DOI 10.22533/at.ed.6371928054	
CAPÍTULO 5	37
A GESTÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS CEGOS: UM ESTUDO DE CASO	
Alexandre Ribeiro da Silva Geandra Claudia Silva Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6371928055	
CAPÍTULO 6	52
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, INTELIGÊNCIA E CRIATIVIDADE NO PIBIC: UM ESTUDO SOBRE A UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO	
Vera Borges de Sá Laís Bezerra Ferraz Pedro Botelho Cynthia Maria Pereira da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6371928056	

CAPÍTULO 7	64
APAE: DAS CONCEPÇÕES FILOSÓFIAS ÀS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM RIO BRANCO - ACRE	
Maria Auxileide da Silva Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6371928057	
CAPÍTULO 8	76
AS ESPECIFICIDADES DO TRANSTORNO Opositor DESAFIADOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR	
Ana Paula Silva Andrade Jorge Ana Luiza Barcelos Ribeiro Bianka Pires André	
DOI 10.22533/at.ed.6371928058	
CAPÍTULO 9	84
CENTRO DE ATENÇÃO AO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (CADE): UMA REDE DE APOIO NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA EM SANTO ANDRÉ-SP	
Amanda Sousa Batista Do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.6371928059	
CAPÍTULO 10	94
CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR	
Cristiane de Fatima Costa Freire Francileide Batista de Almeida Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.63719280510	
CAPÍTULO 11	105
DISCUTINDO A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA	
Maria das Dores Trajano da Silva, Fernanda Araújo Tavares Sabino Alice Lima da Silva Thayná Souto Batista Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.63719280511	
CAPÍTULO 12	113
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: VISLUMBRANDO DESAFIOS POSSÍVEIS	
Rejane Gomes Ferreira Isandra de França Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.63719280512	

CAPÍTULO 13 122

EDUCAÇÃO NO BRASIL: O USO DAS CONCEPÇÕES INCLUSIVAS E AS PROPOSTAS INTERDISCIPLINARES DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luandson Luis Da Silva
Samilly dos Santos Bernardo Luis
Joel Nunes De Farias
Aldair Viana Silva de Alcaniz
Nadjeana Ramalho da Silva
Elaine Cristina Meireles Silva
Elenith Jussier de Lima Silva
Ivanildo Severino da Silva
Hosana Souza de Farias

DOI 10.22533/at.ed.63719280513

CAPÍTULO 14 134

EDUCACIÓN HOSPITALARIA, VOCES DESDE UNA EDUCACIÓN SENTIDA

Priscilla Cabrera Huichalaf
José Guillermo Reyes Rojas

DOI 10.22533/at.ed.63719280514

CAPÍTULO 15 142

FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES SURDOS

Polliana Barboza
Fernando Rodrigues Tavares

DOI 10.22533/at.ed.63719280515

CAPÍTULO 16 152

ESTUDO DE CUNHO ETNOGRÁFICO DA EXPERIÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: SIGNIFICADOS E EVIDÊNCIAS

Ana Cristina Silva Soares

DOI 10.22533/at.ed.63719280516

CAPÍTULO 17 163

GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Amanda Drzewinski de Miranda
Eliza Ribas Gracino
Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro
Sani de Carvalho Rutz da Silva

DOI 10.22533/at.ed.63719280517

CAPÍTULO 18 178

INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: MÚLTIPLOS OLHARES

Walkiria de Fátima Tavares de Almeida
Daniel González González

DOI 10.22533/at.ed.63719280518

CAPÍTULO 19	187
O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA COMO CAMINHO PARA DIMINUIR O RACISMO NA ESCOLA	
<p>Maria Leonilde da Silva Allan Kardec Alves da Mota Karla Janaina Barbalho Maciel Cátia Silene da Silva Araújo Pereira</p>	
DOI 10.22533/at.ed.63719280519	
CAPÍTULO 20	199
O LEDOR DIANTE DOS ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA	
<p>Antônio Ferreira de Melo Júnior</p>	
DOI 10.22533/at.ed.63719280520	
CAPÍTULO 21	210
O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CAMPINA GRANDE - PB	
<p>Débora Aragão Bezerra</p>	
DOI 10.22533/at.ed.63719280521	
CAPÍTULO 22	215
OLHARES E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS	
<p>Géssika Cecília Carvalho da Silva Márcia Rafaella Graciliano dos Santos Viana Elidiane Lemos do Nascimento Michele Santana de Oliveira Elisnando Correia Ferreira</p>	
DOI 10.22533/at.ed.63719280522	
CAPÍTULO 23	226
SABERES DA EXPERIÊNCIA DE MULHERES LABIRINTEIRAS DA COMUNIDADE DE REDONDA/CE	
<p>Eliane Cota Florio Stenio de Brito Fernandes Geraldo Mendes Florio Magnólia Maria Oliveira Costa Ana Lúcia Oliveira Aguiar</p>	
DOI 10.22533/at.ed.63719280523	
CAPÍTULO 24	236
TRABALHO DOCENTE, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO: UM ESTUDO A PARTIR DA ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
<p>Sabrina Araujo de Almeida Judith Perez Ferreira Pedro Humberto Faria Campos</p>	
DOI 10.22533/at.ed.63719280524	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	248

TRABALHO DOCENTE, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO: UM ESTUDO A PARTIR DA ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Sabrina Araujo de Almeida

IFRJ - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – campus Nilo Peçanha/ UNESA
Universidade Estácio de Sá
sabrina.almeida@ifrj.edu.br

Judith Perez Ferreira

UNESA – Universidade Estácio de Sá/SEEDUC
Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro
jsp.sme@ig.com.br

Pedro Humberto Faria Campos

UNESA – Universidade Estácio de Sá
pedrohumbertosbp@terra.com.br

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo investigar as representações sociais de professores de escolas públicas sobre o trabalho docente, o papel e suas relações com os processos de exclusão, a partir do estudo das práticas educativas, considerando que o estudo dos papéis permeia a relação entre RS e práticas, particularmente nos estudos cujos objetos de representação são profissões ou práticas profissionais. Tal premissa está alicerçada na realização da pesquisa baseada em dois estudos: o primeiro trata das representações sociais de professores sobre as práticas associadas à representação social do trabalho docente e o que a organização escolar de fato espera dele e valoriza como “práticas” escolares, contando com a

1 Segundo Tardif e Lessard (2005, p. 17), a expressão “sociedades modernas avançadas” indica que ainda estamos na fase da modernidade e não na pós-modernidade.

participação de professores do município de Caxias/RJ; *o segundo* sobre a escola inclusiva e as tarefas que fazem parte das práticas desenvolvidas no ambiente escolar, nos municípios de João Pessoa/PB, Juiz de Fora/MG, Barra do Piraí/RJ e Piraí/RJ. Os resultados apontam certa disfunção entre o ideal profissional e o papel institucional, de acordo com as forças de tensão que compõem o exercício diário entre o que se quer fazer e o que se espera deste profissional; além de sugerirem que as práticas estejam “engessadas em acordos” que permeiam a atividade docente e que reforçam processos de exclusão, pois o professor não se sente livre para a construção novas práticas, mas reconhece a importância desta ação.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais, Trabalho Docente, Papel Social, Educação Inclusiva, Práticas educativas.

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho docente assumiu, em especial, nas últimas décadas, grande relevância no campo da Educação, tendo sido objeto de muitos estudos em diferentes países e inclusive no Brasil. Para Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente tornou-se relevante para as sociedades modernas avançadas¹, constituindo-se em

uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da organização do trabalho, apontando novas formas de organização da produção, do trabalho, da vida econômica e, conseqüentemente, levantando expectativas em relação à Escola e ao trabalho daqueles que nela atuam, em especial, o professor. Nesse contexto, o papel do professor tem sido foco de teorizações e preocupações, geralmente associadas aos processos de intensificação de seu trabalho, resultante das reformas educacionais iniciadas na década passada, que introduziram profundas mudanças nos objetivos, funções e organização do sistema escolar, bem como nos currículos das escolas e na formação de seus profissionais, gerando um impacto sobre o trabalho docente.

Além disso, as transformações econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais, características das sociedades contemporâneas, exigem que o professor aprenda a lidar com questões como a falta de estrutura familiar, a violência dos centros urbanos, a crise da ética, os conflitos de ordem religiosa, de gênero e culturais, entre outros, o que não está previsto nos documentos. Tais fatores, entre outros, têm sido apontados como desencadeadores de um sentimento de desprofissionalização e de fragilidade da identidade profissional, apontando indícios de uma identificação pouco clara do papel docente, que ora remete a uma dimensão relacional, ligada ao afeto, ora associada a elementos ligados à dimensão instrucional, gerando um impasse acerca dos elementos que constituem as representações sociais da profissão.

Assim, no que diz respeito ao conceito de Educação Inclusiva, necessariamente abordamos o conceito de exclusão e sua relação com a prática docente, pois a exclusão é evidente no processo de aceitação do outro, principalmente no que tange a inclusão na escola comum de alunos considerados diferentes, além de recorrer ao trabalho do professor e ao papel deste no presente processo.

Um estudo preliminar sobre pesquisas realizadas com o foco nas representações sociais da Educação Inclusiva deu início ao presente trabalho, pois, após análise, constatou-se que, segundo os resultados descritos nos trabalhos, o discurso dos professores sobre a educação inclusiva permanece centrado em torno das questões afetivas como: caridade e amor. Tais resultados passam a justificar a criação de práticas diferenciadas para o atendimento da pessoa com deficiência na escola comum, mostrando que ainda não conseguimos superar o modelo médico centrado na “doença” e que ainda existem questões a serem analisadas que impedem a utilização de um modelo pedagógico, centrado nas “possibilidades”, no processo de escolarização de pessoas com deficiência.

Assim, trazemos neste estudo a contribuição da abordagem estrutural das representações sociais, desenvolvida por Abric (1976) - um desdobramento da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1961/1976) - para a análise dos mecanismos que interferem nas práticas docentes, visando a relação entre práticas e representações, no contexto da Educação Inclusiva, uma vez que o modelo considera a representação social como um conjunto organizado (estruturado) de crenças, que tem como condições de existência um grupo homogêneo em relação ao objeto social

representado, ou seja, a natureza entre o grupo e o objeto e a realização das práticas sociais comuns, diretamente aferentes a este objeto. A hipótese levantada no presente estudo gira em torno das representações sociais sobre a prática docente e suas relações com as práticas de exclusão que permeiam o contexto escolar.

Na perspectiva da Teoria das Representações Sociais, em muitas situações sociais os grupos realizam práticas que são definidas e controladas pelas instituições. No mundo real e dinâmico, as representações da profissão (ou do papel) e o papel institucional podem convergir ou divergir. Caso as práticas desenvolvidas pelos grupos sociais sejam contraditórias às representações sociais, podem produzir efeitos de transformação ou de defesa – do núcleo central – no interior da estrutura das representações sociais. (CAMPOS, 2003).

Por outro lado, procurou-se também constatar a possibilidade de encontrar no imaginário social de professores as percepções sobre o aluno com deficiência revelando através do desafio verbalizado o medo, o desconhecimento e o despreparo.

Outra questão importante a ser considerada é o levantamento de questões referentes às práticas desenvolvidas na escola comum e a hipótese de que estas ainda estejam carregadas de atitudes que revelam processos de exclusão presentes na inclusão educacional, tendo como base as representações sociais que o professor tem sobre as práticas exercidas no ambiente escolar e o seu papel na construção destas. Temos que registrar que tais questões partem da premissa de que não produzimos representações sociais de qualquer fenômeno, somente aqueles que nos incomodam, nos forçam a um posicionamento e nos remetem a partilhar saberes. Neste sentido, é imprescindível que os estudos de representações sociais investiguem as raízes da exclusão a partir das práticas cotidianas, como objeto que caracteriza a diferença, pautados em conceitos que tomam conta do universo escolar como a diversidade, educação inclusiva e inclusão educacional.

2 | METODOLOGIA

Estudo I – Estudo das Práticas Escolares: Na primeira etapa, foi realizado um grupo focal com 10 professores, sob o tema “Trabalho Docente”. Um dos eixos explorados foi “o que o professor faz (ações/práticas) na escola”, já que tínhamos por intuito distinguir as práticas frequentes das valorizadas. Foi feito um levantamento das ações (práticas) realizadas, de onde se obteve um inventário de 64 atividades realizadas pelos professores. Na segunda etapa, a lista com as 64 “atividades” foi submetida a uma análise pela técnica de juízes (8 professores especialistas participaram desta etapa) com o objetivo de se fazer uma filtragem para se chegar a uma lista menor. Chegou-se a uma lista com 38 ações (práticas) realizadas pelos professores. Na terceira etapa foi apresentada a lista de 38 práticas a 65 professores, em que foi solicitado aos sujeitos que selecionassem as 10 (dez) práticas consideradas mais importantes por

seus colegas professores para ser um “bom professor” e as 10 (dez) práticas que a sua escola de atuação considerasse mais importantes. Foram selecionadas as 30 práticas mais frequentes na condição auto-julgamento (professor) e as 30 práticas mais frequentes na condição julgamento pela escola. Compendo a quarta etapa do Estudo I e com o intuito de se chegar a uma lista final, foram selecionadas as práticas (ações) julgadas como mais importantes (numa escala da 1ª a 15ª posição).

Estudo II – Estudo das Práticas Escolares e a Educação Inclusiva: O objetivo deste estudo foi investigar se existem novas práticas sendo forjadas no contexto escolar e se estas podem ser reconhecidas como práticas inclusivas ou se ainda têm como base a noção de exclusão.

A princípio foi realizado um estudo experimental, a partir da construção de um grupo focal, realizado no município de Piraí/RJ, mais especificamente no Jardim de Infância Maia Vinagre, localizado no Distrito de Santanésia. O grupo focal contou com a participação de seis professores da Educação Infantil, divididos em cinco participantes do sexo feminino e um do sexo masculino, todos profissionais da Educação Infantil do município, da rede pública, com idades entre 37 e 50 anos, com formação em diferentes níveis de ensino: ensino médio (curso normal), graduação e pós-graduação *lato sensu*.

Segundo os resultados, a partir da realização do grupo focal, os professores admitiram a presença de práticas diferenciadas e específicas quando nos referimos aos alunos com deficiência na escola comum, colocando certa diferença entre o trabalho do professor e do professor especialista. Posteriormente, os dados obtidos no grupo focal foram analisados e serviram como base para a confecção de um inventário de práticas, aplicado posteriormente para todos os participantes da pesquisa. Assim, as práticas foram divididas de acordo com demandas pedagógicas e de cuidado, relatando a “agressividade dos alunos” e a “falta de conhecimento” as deficiências como fatores que impedem o desenvolvimento de ações inclusivas no ambiente escolar. Por outro lado, os professores citaram práticas cotidianas consideradas comuns em todas as escolas, mas que sinalizam a construção de adaptações para os alunos com deficiência, além de admitirem que não estão “preparados” para a realização destas.

Neste sentido, o professor admitiu a falta de preparo para o trabalho mais específico e, que de acordo com as práticas diferenciadas exercidas na escola, sofre com o julgamento de colegas a partir de comentários como “o professor está perdendo as rédeas da situação”, por conta da falta de informação dos mesmos.

Quando questionados sobre a permanência na escola, e se deveria ser estipulado um horário diferenciado para alunos considerados diferentes, os professores responderam que não, mas que o quantitativo de alunos deveria ser revisto. Neste contexto percebe-se que, quando o professor admite não existir a necessidade de um horário diferenciado, mas sim uma mudança nas “regras da escola” quanto ao número de alunos, sentimos uma sutil transferência da responsabilidade sobre o “insucesso” do processo de inclusão para a instituição escola e suas normas pré-

estabelecidas. O professor tem receio de que, ao admitir condutas diferenciadas, pode estar corroborando com práticas de “exclusão”.

Com relação às características do aluno com deficiência na escola comum, os comentários giraram em torno de um “controle” do aluno de acordo com rotinas e atividades específicas, refletindo a ideia de que se o “aluno fica quietinho e não perturba” as atividades acontecem de forma satisfatória, reconhecendo que, por vezes, atrapalha ter um aluno de inclusão em sala.

Neste ínterim, quando questionados sobre um perfil diferenciado de professor para o trabalho com alunos com deficiência, todos afirmaram não existir esse profissional, mas que em contrapartida, para que sua prática docente seja satisfatória, necessita ser “capacitado”, muito responsável e dedicado. Isso mostra novamente o quanto o professor se preocupa em não expressar a exclusão em seu discurso e como ele se polícia para demonstrar o que realmente pensa com receio de julgamentos.

Na questão de número seis, com relação ao “dar conta do aluno com deficiência”, o grupo afirma que não é possível dar conta de práticas específicas no contexto escolar, sem formação diferenciada e apoio técnico. Em seguida, falam sobre o suporte técnico necessário para o atendimento desta clientela, colocando algumas características específicas vivenciadas na escola.

Neste estudo exploratório os professores foram questionados quanto às práticas exercidas em sala de aula com alunos considerados diferentes, ou seja, esperava-se que o discurso colhido mostrasse quais eram as angústias e até que ponto os professores reconheciam suas práticas como inclusivas, além colher dados para a composição de uma nova etapa da pesquisa.

Na segunda fase do estudo, a partir da aplicação e análise do grupo focal, foi realizado um levantamento sobre as práticas citadas no momento da atividade e, em seguida, a seleção destas com o objetivo de elencar as mais comuns encontradas no contexto escolar.

Logo após a avaliação das práticas levantadas no grupo focal, foi construído o inventário com 40 práticas. Quanto à aplicação do inventário foram sugeridas 40 práticas, para que os professores escolhessem dentre estas as 10 julgadas mais relevantes para o trabalho com alunos com deficiência na escola comum e desenvolvidas pelo professor da escola comum, além da escolha de outras 10 práticas julgadas relevantes para o trabalho do “professor especialista” no mesmo espaço. O professor especialista sugerido no instrumento pode ser considerado como o profissional de educação especial, que desenvolve ações de intervenção e acompanhamento na escola comum através do AEE, Coensino ou na figura de cuidadores, mediadores e bidocentes.

Quanto à aplicação do instrumento, participaram desta fase de estudo 155 sujeitos, distribuídos da seguinte forma: 44 em Barra do Piraí, 49 em Juiz de Fora, 24 em João Pessoa e 38 em Piraí, com idades entre 20 e 60 anos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estudo I – Estudo das Práticas Escolares: Vale destacar que os resultados foram analisados pela sua frequência bruta/simples. Na condição auto-julgamento, resultaram-se 9 práticas, as práticas mais importantes na condição julgamento pela escola também foram 9 e as práticas comuns foram 3, totalizando 21 práticas. (Figura 1)

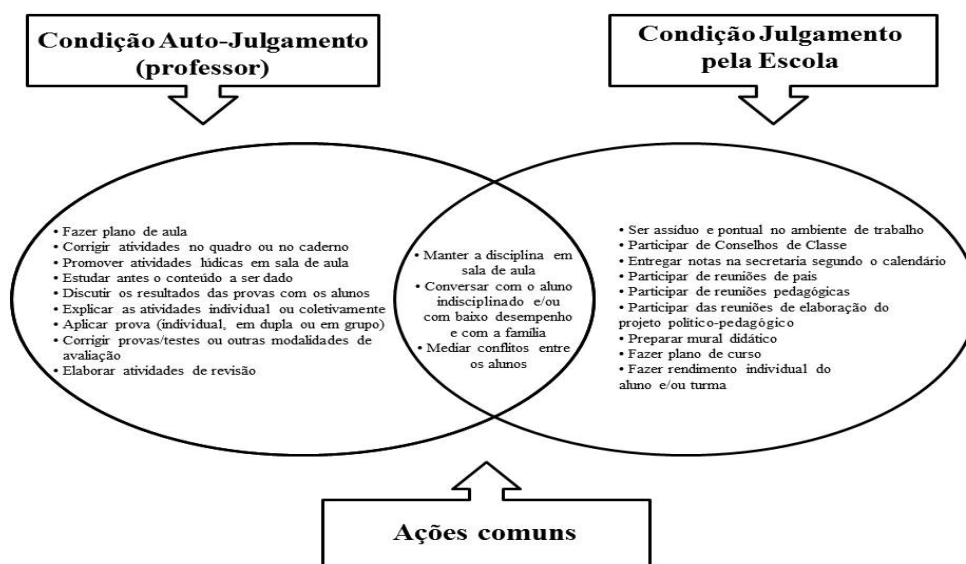


Figura 1-Práticas valorizadas pelo professor, práticas valorizadas pela escola e práticas comuns.

Observa-se que na condição auto-julgamento, o professor valoriza as práticas relacionadas à atividade de ensino, associadas às etapas que envolvem o processo ensino-aprendizagem: planejamento (Fazer plano de aula, estudar antes o conteúdo a ser dado), execução (promover atividades lúdicas, explicar as atividades individual ou coletivamente, elaborar atividades de revisão) e avaliação (aplicar prova, discutir os resultados das provas com os alunos, corrigir atividades no quadro, corrigir provas/testes ou outras modalidades de avaliação), ou seja, são valorizadas as práticas que correspondem à operacionalização das aulas.

As práticas que o professor considera valorizadas pela escola estão relacionadas às normas e regras (assiduidade e pontualidade; entrega de notas, preenchimento de relatórios e diários de classe, preparação de mural didático), associadas à organização escolar, ou seja, ao bom funcionamento da escola. Também são valorizadas as práticas presentes nos documentos: nos regimentos internos, nos parâmetros curriculares, bem como a participação em reuniões pedagógicas, Conselhos de Classe, elaboração de projetos político-pedagógicos e reuniões de pais.

As práticas em comum estão relacionadas ao aluno, porém direcionadas às práticas disciplinares, ao cumprimento de normas e regras comportamentais, já que o ato indisciplinado também pode ser entendido como aquele que não está em

correspondência com as leis e normas estabelecidas e por esta razão imprime uma “desordem”. A indisciplina, portanto, seria uma espécie de incapacidade do aluno em se ajustar às normas e comportamentos esperados. A disciplina seria, simultaneamente, um pré-requisito para o bom andamento da escola e para um efetivo trabalho pedagógico. Enfim, os resultados do estudo exploratório apontam uma disfunção entre o ideal profissional e o papel institucional, uma vez que ao falar de sua prática, o professor parece negar o papel que a escola define para ele, já que realiza as práticas julgadas pela escola como mais importantes para ser um “bom professor”, mas não as valoriza. Por outro lado, a escola parece não valorizar a qualidade da aula que é ministrada pelo professor, apegando-se aos aspectos organizacionais, considerados inerentes ao bom andamento da escola.

Estudo II – Estudo das Práticas Escolares e a Educação Inclusiva: Os dados colhidos com a aplicação do inventário foram divididos em sete categorias, conforme a descrição abaixo:

Na categoria um (relacionada ao conhecimento e a formação docente) os professores reconhecem que este conjunto de práticas deve ser desenvolvido por ambos os professores, tanto o especialista quanto o da sala regular, além de considerarem a inclusão dos alunos com deficiência um desafio que necessita ser conhecido independente da função exercida pelo professor; enquanto na categoria dois (práticas comuns da sala de aula regular, relacionadas às questões que marcam a institucionalização do serviço educacional) os professores, em sua maioria, reconheceram as práticas cotidianas como de responsabilidade do professor da escola comum, sem envolver o professor especialista, enquanto a participação em reuniões de pais eles admitiram ser função de ambos.

Já na categoria três (práticas relacionadas aos componentes afetivos) os professores reconheceram estas como práticas que devem ser exercidas por ambos os professores, reforçando o pensamento de que o aluno deve ser “abraçado” por todos os atores envolvidos no processo de inclusão; entretanto na categoria quatro (práticas cotidianas relacionadas ao aproveitamento escolar) os professores admitiram essa função comum aos profissionais da escola comum e especialista.

Assim, a categoria cinco (práticas específicas do trabalho com aluno com deficiência na escola comum) foi marcada pelas atribuições reconhecidas pelos professores como de responsabilidade somente ao professor da sala regular; enquanto a categoria seis (práticas relacionadas ao cuidado e segurança dos alunos com deficiência) mostra que não foram práticas escolhidas de forma expressiva pelos professores para caracterizar o trabalho com estes alunos.

Por fim, a categoria sete (práticas consideradas de atendimento específico) foram sugeridas pelos professores como características do trabalho do professor especialista.

A partir da análise das categorias acima, podemos inferir que o professor da escola comum reconhece a necessidade em construir práticas diferenciadas além de

admitir o seu papel em desenvolver estas práticas, assim admite a função do professor especialista e sua importância no desenvolvimento de questões específicas que podem ser perfeitamente desenvolvidas em parceria no contexto escolar.

Outra questão que chama atenção nos resultados da pesquisa é o início de uma mudança de pensamento do professor sobre a inclusão, pois as impressões que ele possui sobre o aluno especial é organizada a partir do reconhecimento deste pela sociedade e seu percurso formador até então pautado na segregação. Sinaliza que, por mais que este aluno não fizesse parte do ambiente no qual o professor exerce suas práticas, atualmente existe um movimento alicerçado em políticas públicas, movimentos sociais e questões ideológicas, que inclui este aluno com suas dificuldades, mesmo reconhecendo a escola como um espaço construído com base em práticas antigas de reprodução e segregação, constatando suas dificuldades na construção de novas práticas.

4 | CONCLUSÕES

Os resultados obtidos em nosso estudo confirmam o caráter normativo das RS do trabalho docente, no sentido do que se deve “fazer”, no interior de um dado coletivo social, que traduz a obediência às injunções (sentido prescritivo), neste caso, institucionais (escola/sistema escolar), acrescido da ideia de que essa obediência seja socialmente desejável, ou seja, que realize um valor social, relacionado com a prescrição do funcionamento social. Essa representação normativa, que mostra o professor como um personagem “institucionalizado”, parece se caracterizar como um discurso “oficial” da categoria de professores, que vai muito além de um discurso “politicamente correto”.

As ambivalências da RS do trabalho docente, que ora apresentam aspectos valorativos, ora são ligados à prática, seriam resultado de um processo de resistência a uma desvalorização que tem atingido essa categoria nas últimas décadas. Deste modo, o professor reage a este ataque, como forma de superar tal desvalorização por meio de um discurso compensatório, na tentativa de manter viva a autoimagem de bom professor, comprometido e dedicado, como se estivesse dizendo: “Nós (professores) somos mal vistos, no entanto, sou dedicado, tenho compromisso, sou importante.”

Dada a inespecificidade da função docente, fica difícil compreender o que o professor julga ser característico de seu ofício, especialmente quais são seus saberes próprios. Esta indefinição da função docente, denominada por Perrenoud (1993) de “dispersão do trabalho docente”, confere um caráter ainda menos profissional aos professores que atuam nos anos iniciais, já que são chamados de “generalistas” por não trabalharem com uma disciplina específica, parecendo não ter uma função especializada.

Nosso estudo mostra indícios de que trabalhar na escola é uma coisa e ser

professor é outra, evidenciando um distanciamento entre a escola e o professor, uma vez que as práticas valorizadas pelo professor são diferentes daquelas que este considera valorizadas pela escola, sendo a única permeabilidade entre elas as práticas disciplinares, possuindo um forte contexto normativo.

Essa discussão nos serve de impulso para pensar o hiato na relação entre o professor e a escola. O debate em torno do aspecto organizacional da escola, acerca do modo de como esta instituição funciona se faz necessário. Nota-se ainda, que a indefinição do papel do professor é um dos reflexos das mudanças na função social da escola. O fato é que o debate sobre a função social da escola torna-se necessário, uma vez que é neste ambiente complexo que a educação se consolida e onde o professor vê a realização de seu trabalho.

Em contrapartida, foi necessário analisar também, a partir do segundo estudo, diferentes aspectos relacionados aos processos de inclusão/exclusão vivenciados no contexto escolar. O primeiro aspecto tem suas origens na modalidade de Educação Especial, presente nas propostas de inclusão tendo como base as práticas diferenciadas com alunos considerados “deficientes”, pautada em políticas públicas que garantam a eficácia dos processos, confundida como uma pseudo-educação inclusiva. Segundo a análise da referida modalidade foi possível perceber que esta ainda transita entre o modelo médico de atendimento e o atendimento pedagógico, onde as questões referentes ao laudo e ao atendimento de um especialista são fatores significativos e que permeiam o processo de escolarização.

Outro aspecto relevante é o estudo sobre as representações sociais das práticas docentes exercidas no ambiente escolar no que tange os processos de inclusão/exclusão, pois estudos sobre as representações sociais da inclusão e educação inclusiva ainda mostram uma visão romantizada presente no discurso dos professores, onde os elementos com maior frequência são baseados em componentes afetivos como amor, carinho, dedicação e compromisso; assim como os resultados encontrados em trabalhos sobre as representações sociais de professores dos anos iniciais sobre o trabalho docente.

Desta forma, partindo desta observação, quando questionados sobre as práticas exercidas com alunos com deficiência, os professores admitem existir um outro trabalho, diferente do que os professores costumam exercer, que exige afeto, atenção constante, que demanda maior esforço, por isso ser um desafio contínuo. Isso não quer dizer que o professor nos mostra práticas contraditórias, mas sim práticas consideradas de valor ambivalente, pois ele acredita na inclusão, mesmo assumindo que a função de fazer o aluno aprender pode ser da escola ou de outro colega especializado, mas não dele.

Portanto, para os professores da escola comum, a inclusão de alunos com deficiência é algo novo, desconhecido, por isso trabalhar com este aluno não faz parte das experiências cotidianas do mesmo, por existir, por muito tempo, um lugar específico para esta clientela. Enfim, admitir a diferença pautada na ineficiência ou não-aprendizagem é diferente de estar no mesmo espaço que pessoas marcadas

pela “ineficiência”. Segundo Ferreira e Ferreira (2013, p. 34): “Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular. ”

O ambiente escolar, reconhecido como o que Moscovici (2011, p.17) chama de “contexto homogêneo”, por ser um “ambiente único e semelhante” a todos os envolvidos no processo de escolarização, estabelece normas e “critérios de juízo” comuns, responsáveis pelo controle social. Quando algo foge do considerado “normal” e aceitável pelo grupo, são gerados comportamentos que refletem os processos de exclusão, porque ao admitirem a existência das diferenças, estas são consideradas como obstáculos para os membros do grupo, ou seja, tendem a eliminar as diferenças e estabelecer fronteiras dividindo o grupo, por consequência excluem os indivíduos que recusam aceitar essa mudança.

Ao analisarmos o ambiente escolar e suas relações com o exercício da docência percebemos que as trajetórias de vida de muitos professores e alunos se misturam, são muitas histórias que se repetem culminando na falta de escolha pela profissão, por isso ser professor; questões de cunho afetivo de acordo com expressões como “levar a escola pra casa”, “pensar o que vai ser daquela criança”, ou simplesmente “agir como mãe”; ou ainda as relações de força e resistência vividas com as famílias que por vezes são desinteressadas, tratam a escola como um “depósito”, desmerecendo o trabalho do professor, o que colabora para a desvalorização da profissão, pois se antes era a falta de reconhecimento financeiro, agora estes não têm ao menos o respeito da família.

Tais estratégias propostas para a construção de ações inclusivas no ambiente escolar provocam, por vezes, a exacerbação da diferença, chamando mais atenção para a incapacidade, ou então fazem com que o professor não compreenda o seu papel no processo e construa a ideia de um apoio vindo de alguém também especial, capaz de suprir a sua incapacidade individual e que consiga fazer o aluno considerado diferente aprender, tornando os discursos sobre inclusão produtor e reproduzidor de novas práticas de sentido inclusivo, mas que acabam gerando também exclusões (KLEIN, 2010, p.16).

As práticas exercidas na escola reproduzem a exclusão a partir de suas metodologias de ensino e avaliação, na organização do sistema escolar, na divisão em série e segmentos, como também na organização do espaço escolar; sem levar em conta as mudanças que vivemos atualmente, mas admitindo que o aluno mudou e que o mesmo chega cada vez mais com demandas que não deveriam ser tratadas no contexto escolar, como os mesmo dizem “*trazem uma mochila de casa*” recheada com questões sociais que também pertencem à escola, pelo fato desta ser reconhecida pelos próprios professores como um espaço de socialização.

Sabemos que há muito a ser explorado acerca deste campo, no entanto, acreditamos que nosso estudo tenha contribuído para o avanço das pesquisas que relacionam as representações sociais e o trabalho docente. Embora as RS dos

professores ainda revelem um ideal da profissão, percebemos que ao explorarmos a Teoria das Representações Sociais utilizando o rico instrumental teórico-metodológico que ela tem a oferecer, por meio de técnicas de análise mais refinadas que vão além da busca do núcleo central da representação, relacionando o trabalho docente às práticas, conseguimos que venham à tona nódulos de significado não discutidos em trabalhos anteriores, que dão especificidade ao fazer docente. Esperamos que nosso estudo venha colaborar com pesquisas da mesma natureza e que de alguma forma possa contribuir com o ensino, com a compreensão do papel e do trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. L'organisation interne des représentations sociales système central système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Ed.) **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994, pp. 73-84.
- ABRIC, J. C. **Práticas sociais y representaciones**. Traducción José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacan, 2001.
- CAMPOS, P. H. F. A Abordagem Estrutural e o Estudo das Relações entre Práticas e representações Sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (org.) **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003, pp. 21-36.
- CAMPOS, P. H. F. O estudo do trabalho docente: sistemas de representações sociais, papel profissional e práticas. In: CASTRO, Monica. (org.) **Atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013. p. 43-68
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.
- FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 20ª ed., 2014.
- GUIMELLI, C. La función de enfermeira: prácticas y representaciones sociales. In: ABRIC, J. C. (org) Traducción: CHEVREL, J. D ; PALACIOS, F. F. **Práticas sociais y representaciones**. México: Ediciones Coyoacan, 1ª ed., 2001, p.75-96.
- GUIMELLI, C; ROUQUETTE, M. L. Contributions du modèle associative des schémas cognitifs de base à l'analyse structural des représentations sociales, **Bulletin de Psychologie**, XLV, 405, 1992.
- KLEIN, Rejane Ramos. **A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares**. In: KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar: implicações para o currículo**. São Paulo: Paulinas, 2010 (p. 11-25).
- MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.
- NÓVOA, A. Profissão professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

TARDIF, M. (Org.) **O Ofício de Professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas, Rio de Janeiro, Vozes, 2005.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Glaucia Wesselovicz - Bacharel em Administração (UNIÃO), Especialista em Logística Empresarial (SANTANA) e Especialista em Gestão de Projetos (POSITIVO), Conselheira do COMAD – Conselho Municipal de Políticas Públicas sobre Drogas, Representante do PROPCD – Programa de Inclusão da Pessoas com Deficiência, Representante no Grupo de Gestores do Meio Ambiente dos Campos Gerais, Articuladora de Projetos Estratégicos do SESI para o Conselho Paranaense de Cidadania Empresarial, Junior Achievement, ODS – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável atuando a 6 anos com ações de desenvolvimento local.

Janaina Cazini - Bacharel em Administração (UEPG), Especialista em Planejamento Estratégico (IBPEX), Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (CETIQT), Practitioner em Programação Neurolinguista (PENSARE) e Mestre em Engenharia da Produção (UTFPR) com estudo na Área de Qualidade de Vida no trabalho. Coordenadora do IEL – Instituto Evaldo Lodi dos Campos Gerais com Mais de 1000h em treinamentos in company nas Áreas de Liderança, Qualidade, Comunicação Assertiva e Diversidade, 5 anos de coordenação do PSAI – Programa Senai de Ações Inclusivas dos Campos Gerais, Consultora em Educação Executiva Sistema FIEP, Conselheira do CPCE – Conselho Paranaense de Cidadania Empresarial. Co-autora do Livro Boas Práticas de Inclusão – PSAI. Organizadora da Revista Educação e Inclusão da Editora Atena.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-363-7

