

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE FRUTAL: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Fabiana Veríssimo da Costa Souza¹

Valeska Guimarães Rezende da Cunha²

RESUMO

A educação inclusiva é uma política em defesa dos direitos humanos e implantada de maneira gradativa no país e em constante discussão nas últimas décadas. É um longo caminho com grandes desafios para sua efetivação, entre eles destaca-se a formação dos professores. Neste prisma, o presente estudo tem como objetivo identificar as representações sociais que as professoras das escolas municipais de Frutal/MG têm construído sobre a educação inclusiva com foco nas práticas pedagógicas realizadas pelos professores. Para alcançar o objetivo apresentado, optou-se por uma investigação quanti-qualitativa com trajetória teórico-metodológica fundamentada em materiais atinentes ao tema que encontram-se publicados em livros, artigos, revistas, órgãos governamentais e endereços eletrônicos, os quais foram selecionados e ordenados para melhor entendimento da temática, além do estudo de campo efetivado por meio do questionário (instrumento de coleta de dados) que contou com a participação de 28 professoras da rede de ensino do município que atuam na educação inclusiva. Após análises dos dados, verificou-se que as experiências das participantes são ancoradas em sentimentos, o que não denota relação com o objetivo da educação inclusiva. Portanto, existe a necessidade em aprender a lidar com situações para conseguir o desenvolvimento e acompanhamento dos alunos num todo para certificar da evolução dentro de suas limitações e possibilidades, o que faz jus a formação continuada para auto avaliação da prática e novas reflexões num trabalho coletivo.

Palavras chave: Educação inclusiva, Formação de professores, Perspectivas

ABSTRACT

¹ Pedagoga - Unitri. Especialista em Inspeção Escolar – Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ). Atendimento Educacional Especializado (AEE), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Religioso, Geografia e meio ambiente, Sociologia e Filosofia pela Alfa/Faveni, Mestrado em Educação – UNIUBE

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Educação a Distância pela Universidade Católica de Brasília; em Metodologia do Ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira pela Faculdade São Luís e em Educação pela Faculdade Claretianas. É graduada em Tecnologia em Processamento de Dados pela Universidade de Uberaba e licenciada em Pedagogia (Supervisão e Orientação Vocacional) pela Universidade de Uberaba. É professora, pesquisadora, membro colaboradora do Mestrado em Educação e Consultora Ad Hoc da Universidade de Uberaba. Tem experiência na área de Educação, Formação de Professores, Saberes e práticas docentes, Tecnologia Educacional, Educação a distância. Atua em cursos de Formação de Professores para atuarem em EAD em cursos de Pós-graduação presenciais e a distância. Participa do Programa de EAD da Uniube, no setor de Produção de Materiais para os cursos de graduação a distância e avalia materiais impressos e digitais desses cursos para o ambiente Uniube on-line. Participa do GEPEGH - Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia (UFU) e do GEPRESPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais.

Inclusive education is a policy in defense of human rights and implanted in a gradual way in the country and in constant discussion in the last decades. It is a long road with great challenges for its effectiveness, among them the training of teachers. In this prism, the present study aims to identify the social representations that the teachers of the municipal schools of Frutal/MG have built on inclusive education focusing on the pedagogical practices carried out by teachers. In order to reach the objective presented, a quantitative-qualitative investigation was chosen with a theoretical-methodological trajectory based on materials related to the subject that are published in books, articles, magazines, government agencies and electronic addresses, which were selected and ordered for a better understanding of the subject, besides the field study carried out through the questionnaire (data collection instrument) that counted with the participation of 28 teachers from the teaching network of the municipality that work in inclusive education. After analyzing the data, it was verified that the participants' experiences are anchored in feelings, which is not related to the goal of inclusive education. Therefore, there is a need to learn how to deal with situations to achieve the development and follow-up of the students in a whole to certify the evolution within their limitations and possibilities, which justifies the continuous formation for self evaluation of the practice and new reflections in a collective work .

Keywords: Inclusive education, Teacher education, Perspectives

INTRODUÇÃO

Existe uma vasta discussão sobre a inclusão que ao longo do tempo adquiriu novos rumos apesar de um volume significativo de conceitos legais, de política e programas que contemplam a educação inclusiva, considerada “é um processo dinâmico sem término, uma vez que não é um mero estado de mudança, mas um processo de reestruturação educacional tanto organizacional quanto pedagógico contínuo” (FONSECA–JANES; OMETE, 2013, p. 325-326). Assim, considera-se que a inclusão é um processo que ainda está em construção e é passível de transformação e resignificação.

Não se trata propriamente de incluir, mas de deixar de excluir. Ainda é preciso falar de inclusão enquanto houver práticas sociais de exclusão. Na sociedade, em geral, o que ocorre são ações que evidenciam as pessoas julgadas como indesejáveis, incapazes, ou improdutivas. Na escola isso também é recorrente, pois “a escolarização regular de crianças e jovens com deficiência tem gerado fortes inquietações acerca dos modos de desenvolver o processo inclusivo” (CAIMI; LUZ, 2018, p. 667). Os educadores, os pais e as associações de deficientes reivindicam ideais por uma educação inclusiva que abrange e compreende todos os sujeitos proporcionando condições necessárias para sua aprendizagem e integração, sem fazer distinção das condições físicas e psicológicas das pessoas (ALMEIDA, 2013).

No ambiente escolar os alunos considerados “incluídos” passam por dificuldades tanto na realização das atividades escolares quanto na convivência entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A educação inclusiva, portanto, foi constituída a partir da necessidade da pessoa interagir na sociedade como ser de fato e de direito humanizado. Por meio dela existe a garantia dos direitos sociais, culturais e educacionais na equiparação de oportunidades igualitárias, principalmente para aqueles excluídos pela sociedade.

Concebemos a educação como um instrumento de transformação do indivíduo, voltada para suas necessidades, oportunizando-lhe fazer suas próprias escolhas, desenvolver suas habilidades e competências, tendo em vista um cidadão socialmente ativo e inserido num contexto histórico. Nesse sentido, o objetivo da educação inclusiva vem de encontro com essa formação cidadã no intuito de alcançar o modelo de uma sociedade igualitária e democrática. Nesse contexto, confere-se o crescente interesse em discutir o papel da educação inclusiva uma vez que o ambiente escolar contribui e promove o desenvolvimento social de seus alunos (OLIVEIRA, 2015). Essa transformação requer articulação entre a comunidade escolar, entre a sociedade como um todo e o sistema educacional. Ressalta-se aqui a contribuição de Freire e Illich (1975 apud DUTRA; SILVA, 2012), quando afirmam que é a sociedade que estrutura a educação a partir dos interesses daqueles que detém o poder. A educação, nesse contexto, preserva o poder, agindo de acordo com os valores impostos pela sociedade.

Caimi e Luz (2018) enfatizam que a escola inclusiva exige comprometimento de todos no processo inclusivo a partir das propostas de desenvolver habilidades naturais e explorar talentos, uma vez que cada um tem seu jeito, portanto, as práticas pedagógicas podem ser planejadas para que todos tenham condições de realizar-se.

Nesse contexto, diante das diversidades e particularidades de cada aluno com deficiência, independente de suas necessidades, cabe voltar à atenção para uma política pública que considere a escola inclusiva para todos, além de interagir a favor da inclusão, seja na escola, na sociedade ou no próprio convívio familiar.

No cenário escolar, afirma-se que o papel do professor, na educação inclusiva, é de grande importância, considerando o conhecimento e o discernimento que este precisa ter sobre as especificidades de cada deficiência. Para isso é necessário que o professor tenha um planejamento de suas práticas pedagógicas voltado para o desenvolvimento das habilidades dos alunos com deficiência. Para Caimi e Luz (2018, p. 67), “as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores são consideradas como alicerce no processo inclusivo nas escolas. Neste contexto, não se quer dizer que a responsabilidade é somente do professor”. O professor, ao reconhecer a grande diversidade existente em sala de aula e ao atender aos

desafios da aprendizagem de seus alunos, “percebe que as medidas se articulam e se entrelaçam diante das diferenças sociais, culturais e individuais, pois o conhecimento evolui e se transforma de acordo com o movimento de cada sujeito” (CAIMI; LUZ, 2018, p. 676).

O estudo aqui apresentado é fruto da dissertação de Mestrado em Educação do Programa de pós-graduação da Universidade de Uberaba, fundamentada na linha de pesquisa Desenvolvimento profissional, Trabalho docente e Processo de Ensino-aprendizagem, intitulada “A Educação Inclusiva na perspectiva dos professores da rede Municipal de Frutal: um estudo de representações sociais”. Diante deste cenário, surge a seguinte questão: como os saberes socioculturais dos participantes da pesquisa, influenciam a construção das ações sobre o planejamento escolar realizados em sala de aula?

Ensinar é uma arte complexa e tem como desafio a garantia do acesso e permanência de todas as pessoas, e com isso, exige dos profissionais a promoção efetiva e conhecimentos atualizados num ambiente que acolhe e agrega valores morais, ou seja, é um espaço de socialização e aprendizagem. Diante da discussão proposta, que reúne o ensino, a aprendizagem, a inclusão e a valorização do ser humano, justifica-se a elaboração e desenvolvimento deste estudo.

Diante das inquietações acerca do conjunto de restrições que os alunos com deficiência enfrentam para socializarem-se no ambiente escolar, e também para desenvolverem as suas capacidades com o propósito de produzir aprendizagens que os ajudem a viver com dignidade na sociedade, justifica-se o presente estudo.

Nesse contexto, esse texto tem por objetivo identificar as representações sociais que os professores das escolas municipais de Frutal/MG têm construído sobre a educação inclusiva com foco nas práticas pedagógicas realizadas pelos professores. A hipótese abordada é a de que embora haja um conteúdo significativo de produção bibliográfica sobre a educação inclusiva, o entendimento dos professores envolvidos com a proposta educacional teria pouca correlação com os aspectos apanhados pela literatura. Portanto, é relevante sistematizar os dois campos (teórico-prática) na busca de explorar o assunto para que a educação inclusiva seja efetivamente consolidada.

1 A DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Educação Inclusiva é, sem dúvida, uma modalidade de ensino processual que passa por alterações e por contínuas avaliações, para, de fato, alcançar os alunos com necessidades educacionais especiais e promover a construção da aprendizagem.

Segundo Oliveira e Poker (2013), a proposta da educação inclusiva consiste em uma escola que acredita que o melhor lugar para toda e qualquer criança aprende é na escola comum. Para isso, é necessário viabilizar a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, mesmos os deficientes.

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação inclusiva não seria uma forma apropriada para a estrutura do sistema de ensino, essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial. A partir do reconhecimento dos direitos humanos e do conceito da cidadania foram vários os fundamentos que garantiram a inclusão de pessoas com alguma deficiência nas escolas. Elas caminham para a consolidação dos princípios básicos por meio de movimentos a favor da inclusão das pessoas com alguma deficiência que intensificam no intuito de garantir os direitos fundamentados ao longo dos tempos.

Nessa discussão, busca-se debater a importância da Educação Inclusiva como ambiente de qualidade de ensino e de desenvolvimento das potencialidades e necessidades de cada estudante, sejam elas especiais ou não.

Foi a partir da década de 1990, que a educação inclusiva ganhou força por meio de movimentos e houve o reconhecimento como política prioritária na maioria dos países, inclusive o Brasil. Com o direito assegurado à “educação para todos”, o relatório anual do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), os avanços alcançados pela atual política são refletidos em números “57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns. Em 2008, o percentual era de apenas 31%”. Após dez anos da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), alguns avanços, foram registrados, como os apresentados pela base de dados do Plano Nacional de Educação (PNE), realizada a partir dos micros dados do Censo, indica um aumento de 82% nas matrículas em salas regulares daqueles alunos declarados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (SAKAGUTI, 2018).

Observa-se que são alterações quantitativas que representam um aumento no número de pessoas inclusas matriculadas em classes comuns do ensino regular, isso representa uma tendência evolutiva em relação aos anos anteriores, tendo em vista a política de educação inclusiva. A partir de então, a inclusão escolar passou a ser sinônimo de matrículas de todos

os alunos com necessidades. Assim, o movimento da educação inclusiva prevê a educação como um direito humano fundamental por uma sociedade mais justa, buscando a transformação da realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência, no intuito de promover a efetivação da educação para todos. Observa-se que apolítica pública de educação inclusiva, amparada pelas diretrizes reconhece o princípio da igualdade e das oportunidades para que todos tenham acesso ao aprendizado.

Tais oportunidades de acesso ao aprendizado vêm de encontro com o papel do professor que muitas vezes vem acompanhado de sentimentos e temores diante de novas políticas pedagógicas e da escola contemporânea que são múltiplas e apontam uma nova maneira de pensar em novos métodos de ensino. Com isso, a Teoria das Representações Sociais fundamenta o trabalho no ambiente educacional e possibilita desvendar o pensamento dos professores.

Dentre os principais desafios mencionados pelos pesquisadores neste estudo, destacam-se as dificuldades com que os profissionais da educação se deparam frente à falta de conhecimento das especificidades das deficiências das crianças, o que restringe a inclusão qualificada dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Nesta abordagem, os pesquisadores relatam a falta de práticas articuladas às políticas educacionais, que promovam mudanças curriculares, efetivem a participação dos pais nos processos de inclusão e promovam qualificação dos profissionais da educação que interagem com as crianças com deficiência. Além destes desafios, foi apontada pelos pesquisadores a frágil capacitação dos profissionais da educação, bem como o desconhecimento de estratégias e metodologias adequadas ao trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiência.

Esse processo pode ser melhor compreendido a partir da Teoria das Representações Sociais que ficou por algum tempo restrita ao universo dos pesquisadores deste campo, fato que foi modificado pela interação entre os que ocupam dos estudos dos fenômenos sociais aplicados na atualidade. As representações sociais indicam a maneira de se pensar e de interpretar a realidade individual e coletiva, apropriando-se de conceitos e transformando-os em conhecimentos.

Para Reis e Bellini (2011, p. 151) “[...] a teoria das Representações Sociais trata de operacionalizar o pensamento social em sua dinâmica e sua diversidade. Parte do pressuposto de que existe forma de conhecer e de se comunicar guiada por objetivos diferentes, formas que são móveis”.

Sá (1996) acredita que o termo tanto pode significar o conjunto total dos fenômenos quanto o significado, os conceitos e as teorias que justificam o termo, o que o coloca no campo de estudos da Psicossociologia, uma ciência que estuda a influência da sociedade em diversos aspectos organizacionais de grupos e meios abertos.

A Teoria das Representações Sociais elaborada por Moscovici é uma teoria que pode ser abordada em termos de produto e em termos de processo, pois a representação é, ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real, confrontando e atribuindo uma significação específica (ABRIC, 1994 apud CRUSOÉ, 2004, p. 107).

Moscovici (1978) levantou sua discussão a respeito das representações coletivas como ponto conflitante entre a Sociologia e a Psicologia Social, preocupando-se com a inter-relação entre sujeito, objeto e a construção do conhecimento e que essas possuem dupla dimensão - sujeito e sociedade - e concerne ao encontro dos conceitos sociológicos e psicológicos.

Para Sêga (2000), a representação que um grupo constrói para provocar uma série de relações entre seus membros, pode (re)criar os mesmos objetivos e procedimentos, na tentativa da resolução do conflito.

A teoria explica, então, os fenômenos multidimensionais que as representações sociais produzem, tais como crenças, atitudes, opiniões, culturas, valores e que indicam uma múltipla definição conceitual, dando um enfoque que permita às representações sociais potencializar o nível social e educacional dos indivíduos.

Diante deste conceito, entende-se que a teoria das representações sociais, no entendimento de Moscovici, é um alicerce metodológico que pode ser inserida na produção dos saberes sociais diante de um mundo contemporâneo. A teoria das representações sociais também é definida nas ciências sociais como ideias de pensamento que servem para expressar a realidade, em muitos momentos lhe explicando, em outros lhe justificando, ou até mesmo lhe questionando. Ela apresenta-se como uma categoria que pode romper com as características impessoais que vêm o conhecimento como racionalidade pura, e está efetivamente na base de todos os sistemas de saber, de uma maneira dialógica, pois são geradas pelas inter-relações e auxiliam na sua compreensão (MINAYO, 2012 apud DIORIO; COSTA; SANTANA, 2017).

Ainda sobre o coletivo, Sá (1996) indica como a apresentação das características pontuadas pela memória de um grupo, respaldado em construções sociais, históricas e nos

valores vivenciados por este grupo e que constituem os fundamentos comuns, consensuais, divididas as experiências pelo coletivo para adotar uma identidade mais igualitária no grupo social. São as memórias do grupo que ajudarão na tomada de decisões, pois se basearão nas experiências anteriores desse grupo social.

Sendo assim, Jodelet (1989) assegura que uma forma de estudar e prever ações que visem o coletivo escolar é por meio das representações sociais. Assim, foi tomada neste estudo a teoria das representações sociais como referencial teórico-metodológico, pois tem o objetivo de explicar fenômenos sociais a partir de uma perspectiva coletiva sem, no entanto, perder as características individuais. Estuda-se o comportamento dos indivíduos e, em consequência, o comportamento daqueles que o observam, no qual se indicam as relações interpessoais. A autora acrescenta ainda que as representações sociais atuam como uma forma de construir o conhecimento, edificado coletivamente ou compartilhado entre os grupos, com a finalidade de se obter a construção da realidade comum a um coletivo, ou seja, é nas representações que se firmam as expressões e entendimentos de um grupo e que levam à construção do conhecimento informal e do formal, pois o que se observa nas rodas de conversa, nas relações sociais ou no convívio entre os indivíduos é a aprendizagem mútua, transmitida pelos relatos e experiências vivenciadas pelos indivíduos e que coletivamente se reinventam, moldam-se e adaptam-se à necessidade de cada indivíduo. No campo da inclusão, o coletivo por meio das representações sociais é fator predominante que formou ao longo do tempo na educação de estudantes com necessidades e fundamentada nas representações dos educadores sob os alunos.

Educação essa que titulóu como educação inclusiva com princípio norteador de que todos os alunos, independentemente das suas características e situação socioeconômica tenham seu espaço garantido no ambiente escolar, sem ações discriminatórias ou de exclusão de quaisquer crianças com ou sem deficiências, cujas estruturas físicas devam ser adaptadas às necessidades dos alunos (UNESCO, 1994).

De acordo com o principal objetivo da educação inclusiva consiste em:

Não deixar criança alguma fora do sistema escolar e garantir que todas possam frequentar a sala de aula do ensino regular da escola comum e que esta escola, por sua vez, adapte-se às particularidades de todos os alunos para concretizar o objetivo da diversidade, proposto pelo modelo inclusivista (DECHICHI, 2001, p. 49).

O que se observa, é a transformação de referências curriculares, que indicam que não cabe ao aluno se adaptar à escola tal como foi construída; a escola é que deve se reconstruir para atender a toda a sua comunidade, da qual fazem parte pessoas com e sem alguma necessidade educacional especial. Cenário realçado por Dechichi (2001), quando corrobora que a proposta da inclusão exige uma transformação radical da escola, e cabe a ela adaptar-se às necessidades dos alunos, e não o contrário do que acontece atualmente, quando são os alunos que devem adaptar-se às expectativas e ao modelo da escola.

Neste panorama, algumas escolas ainda enfrentam questões burocráticas para funcionamento a exemplo da implantação de estrutura e demora das adaptações necessárias para o atendimento ao aluno com necessidades especiais. Em relação à adaptação, observa-se que, aos poucos, o ambiente escolar e a educação de maneira geral vêm passando por uma reformulação em seus paradigmas.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Neste prisma, a inclusão dos alunos na escola é um princípio de valorização do ser humano, excluindo assim o preconceito. Para isso, o apoio da escola, dos professores, da equipe multidisciplinar, da família e toda a comunidade são de fundamental importância para a participação ativa no processo de aprendizagem e das atividades paralelas à educação inclusiva.

Considera-se, aqui, que o ambiente que cerca o aluno especial, principalmente a família, tem grande importância no desenvolvimento do indivíduo com necessidades educacionais especiais, pois é nesse ambiente que a criança encontrará as contribuições básicas para enfrentar e superar os problemas, conflitos, dificuldades, enfim, buscar atingir formas de agir e de se adaptar ao convívio social (CUNHA; ENUMO, 2010).

De modo que a família é de suma importância nesse caso, pois é ela que dará a primeira estrutura para essa criança, o amor e a atenção serão necessários para que o indivíduo com alguma deficiência possa se desenvolver com mais rapidez e efetivamente.

De acordo com Carvalho et al. (2017), o principal objetivo da educação inclusiva consiste na construção da escola que acolhe, agrega conhecimentos e valores morais, onde não exista mecanismo de discriminação que impeçam o acesso, a permanência e conclusão de todos os alunos. Portanto, a educação de alunos com necessidades, incorpora os princípios de

que todo aluno seja beneficiado, ou seja, a inclusão de alunos deve ser vista sem diferenças humanas.

Portanto, a educação inclusiva é, sem dúvida, uma modalidade de ensino processual que passa por alterações e por contínuas avaliações, para, de fato, alcançar os alunos com necessidades educacionais especiais e promover a construção da aprendizagem. Para tanto, percebe-se o questionamento sobre as condições de ensino, tanto de professores como da própria estrutura da escola regular, para que os alunos sejam atendidos com qualidade e sejam respeitadas as especificidades de aprendizagem, nas capacidades e limitações que apresentam.

Nesse sentido, um aspecto relevante é a formação dos professores em relação à inclusão. Muitos deles sentem-se inseguros diante da possibilidade de receber um aluno com necessidades especiais em sala de aula

“Se a educação é para todos, tivemos um aumento significativo nas salas de aulas de alunos com algum tipo de deficiência, fazendo com que o professor tivesse que rever suas práticas, causando medo, insegurança e até mesmo preconceitos” (MARQUES; MARCOTTI, 2017, p. 78).

Neste contexto, “o professor deve saber lidar com as diferenças e não com a inclusão, entender as diferenças como algo dinâmico, produzido e não como algo natural e imutável, assim a diferença merece ser compreendida e não somente respeitada e tolerada” (MONTANO, 2015, p. 15).

Segundo Marques e Marcotti (2017) os currículos das universidades vem sendo implementados para a preparação dos professores. Só a teoria não é o bastante para ensinar dar aula ou resolver problemas, sugerem que a teoria aliada às experiências irão subsidiar os professores a enfrentarem a pedagogia nas diferenças e na inclusão “um professor só com praticas e nenhum subsidio teórico para se apoiar, não consegue abranger a todos”.

Mattos (2014) corrobora com o entendimento de que os cursos de licenciatura e formação de professores precisam ser repensados, de modo que favoreçam a formação de um profissional crítico, reflexivo e atuante nas ações transformadoras frente às iniquidades que se fazem presentes no seu campo profissional.

De acordo com Rodrigues D. e Rodrigues L. (2011) “a formação de professores, tanto quanto possível, deve ser “isomórfica”, ou seja, que os estudantes devem ser formados passando por estratégias e metodologias semelhantes àquelas que eles usarão como profissionais”. Adotar essa prática implica assumir, por exemplo, que os ambientes criativos

são os mais propensos quando se quer ensinar futuros professores a promover a criatividade nos seus futuros alunos.

A formação de docentes é um retrato da realidade percebida em sala de aula. Onde o professor na maioria das vezes em sua prática ele não limita no que aprendeu no período de sua formação inicial, ele está sempre ingressando num ciclo de aperfeiçoamento, isso requer que ele tenha uma visão reflexiva para suas práticas e estratégias. Os saberes adquiridos na sua formação são poucos estimuladores e não promovem o crescimento no processo de ensino-aprendizagem. É necessário que o professor seja reflexivo.

Nesse sentido, Schön (1995) discute sobre a formação de um professor reflexivo, que reflita para a ação, na ação e sobre a ação, por meio do pensamento crítico e esteja aberto a ações permanentes de aperfeiçoamento e que estimule a capacidade de seus alunos a questionar e problematizar as situações vivenciadas, que valorize a prática como meio de construção do conhecimento prático, da reflexão-na-ação, que transforme o conhecimento prático em ação, da reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação que produzem o ser reflexivo.

Diante deste cenário, muitos docentes não têm acesso, em sua formação inicial, aos conceitos de educação inclusiva e são obrigados, por conta da diversidade em suas salas de aula, a recorrerem a cursos de formação continuada que os capacitem a lidar com alunos com necessidades especiais (OLIVEIRA, 2015).

Mattos (2014) enfatiza a postura autônoma que se esperada dos futuros docentes que devem ser trabalhados e incentivados antes mesmo do exercício da profissão, ou seja, deve ocorrer durante a sua formação inicial, uma vez que atualmente, o papel dos professores não se resume apenas em ensinar, eles precisam estar preparados para enfrentar as diferenças existentes em seus alunos e nas relações interativas que se apresentam nas escolas.

Nesse prisma, Dias, Rosa e Andrade (2016), argumentam que o papel do professor para a inclusão é de suma importância, pois não se trata unicamente de transmitir conhecimentos, mas da forma que o faz e de sua relação com o saber.

Na Declaração de Salamanca, aponta que o professor é um agente fundamental no processo da inclusão, ele precisa ser apoiado por todos da unidade escolar, porque sozinho não constrói uma escola com concepção incluyente e junto com todos também incluir serviços de apoio que rege as políticas educacionais inclusivas (MARQUES; MARCOTTI, 2017, p. 80).

De maneira geral, a formação continuada dos professores, em contexto deve ter foco nas diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a

criação de espaços para a reflexão coletiva. Possibilita também a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiências.

Todo conteúdo aqui apresentado foi de suma importância para a prática da educação inclusiva, que tem como foco principal alcançar o objetivo apresentado que consiste em identificar as representações sociais que as professoras das escolas municipais de Frutal/MG têm construído sobre a educação inclusiva com foco nas práticas pedagógicas realizadas pelos professores.

2 METODOLOGIA

De acordo com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 61163316.3.0000.5145 certifica o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa que foi aprovado sob o número 1.841.846 para o desenvolvimento do presente estudo.

Os procedimentos metodológicos utilizados nesse estudo teve cunho de pesquisa bibliográfica, quanti-qualitativa e explicativa. Para compor o estudo de campo, contou com a participação de 28 professores da rede municipal de ensino do município que são integrantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores de apoio relacionados à educação inclusiva que contribuíram com suas experiências vivenciadas para promoverem a inclusão na escola como um todo, auxiliando no respeito, na valorização e na diversidade para a efetiva aprendizagem dos alunos.

Entende-se por pesquisa bibliográfica aquela realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, revistas específicas e páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Com objetivo de colher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002).

A opção pela pesquisa quanti-qualitativa deveu-se a ter em “[...] foco principalmente a exploração do conjunto de opiniões e representações sócias sobre o tema” (MINAYO, 2015). A metodologia quanti-qualitativa se mostra um caminho de descobertas com o grupo trabalhado e tendo cuidado com as informações obtidas, revelações expostas no grupo diante alguma situação em questão vivenciada por um de seus membros, podendo apresentar um

caminho a ser seguido de mediação para obter a solução da questão exposta. Como apresenta Minayo (2015, p.80) nessa pesquisa a interpretação assume um foco central, uma vez que “[...] é o ponto de partida (porque se inicia com as próprias interpretações dos atores) e é o ponto de chegada (porque é a interpretação das interpretações)”.

A pesquisa explicativa preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Ou seja, este tipo de pesquisa explica o porquê das coisas através dos resultados oferecidos (GIL, 2008). O autor conceitua o estudo de campo como aquele que procura aprofundamento de uma realidade específica. Basicamente é realizado por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do ocorrem naquela realidade. Observações estas realizadas entre as professoras participantes da rede municipal de ensino, que foram analisadas e discutidas após acesso aos dados coletados.

Na opção pela coleta dos dados, optou-se pela aplicação de um questionário elaborado com base na Teoria das Representações Sociais, Subteoria do Núcleo Central e no referencial teórico de diversos autores que discutem o tema relacionado ao objeto de estudo dessa pesquisa.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. Objetiva levantar opiniões, interesses, expectativas, entre outras situações vivenciadas. Composto por linguagem simples e direta, para que possa ser de fácil compreensão.

As representações coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que os afetam (DURKHEIM, 1978 apud COSTA, 2015). Assim as representações sociais surgem como instrumento de compreensão para auxiliar as perspectivas dos professores da rede de ensino do município de Frutal/MG sobre a educação inclusiva.

Sá (1996) afirma que a teoria ou núcleo central busca elucidar o problema fundamental por meio da constatação de que as representações sociais apresentam duas características já afirmadas, mas que, no entanto, se contradizem, pois, ao mesmo tempo em que se apresentam de forma estável são móveis, e também podem aparentar rígidas, mas também flexíveis, assim como podem ser consensuais e ainda serem fortemente marcadas por diferenças individuais. A forma de condução dessa situação pelo grupo é que formará novos conceitos e medidas e fará com que cheguem a uma conclusão menos conflitante.

Em busca dos objetivos apresentados, contou com a presente pesquisa que traz uma amostragem de 28 profissionais que atuam como professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professoras de apoio no município de Frutal/MG. Todas participantes são do sexo feminino, com faixa etária em média de 40 anos e possuem formação de nível superior e Pós-graduação na área de docência. Os critérios de inclusão das participantes foram: trabalhar na rede municipal e atuar em salas de AEE e apoio com mais de um ano de serviço prestado. Já os critérios de exclusão ficaram para as participantes que trabalham nestas funções na zona rural e com menos de um ano de serviços prestados.

Ao término da análise dos dados da pesquisa constatou-se que as professoras de AEE da rede de ensino do município de Frutal/MG estão em um processo que precisa ser aperfeiçoado para o trabalho da educação inclusiva por meio da ampliação e continuidades dos cursos de capacitação voltados para a educação inclusiva. Portanto, este resultado precisa ser acompanhado e explorado.

Parte das professoras tem a consciência de que só a formação inicial não foi suficiente para atuarem em sala de aula e admitem a falta de qualificação pra tal, uma vez que a docência não pode ser atribuída a qualidade de “dom”, pois as profissionais participantes da pesquisa necessitam de formação para o exercício de suas funções, assim como necessitam de formação continuada, para debater os temas que surgem ao longo do caminho.

A análise possibilitou melhor entendimento quanto às representações sociais das professoras sobre a educação inclusiva, estão comprometidas com a afetividade que estabelecem vínculos com seus alunos. Portanto, existe a necessidade das professoras passarem pelo processo de educação continuada e permanente, consolidando a experiência no papel de fato de um professor reflexivo, pesquisador e elaborador de conhecimentos, no intuito de rever novas habilidades. Foi possível verificar também que para uma educação inclusiva eficaz requer um trabalho coletivo, com responsabilidades compartilhadas, envolvendo toda a equipe técnica e bem como os professores, para um exercício com ações inclusivas.

Em relação ao periférico do núcleo central verificou-se que as palavras mais evocadas foram o amor a socialização e o direito. Essas evocações são indícios de um processo de ancoragem, pois traduzem para o contexto familiar, materializa-se nos sujeitos e influencia o grupo de trabalho.

O aprendizado e a descoberta têm alguns indícios ou atribuições de alguma necessidade de conhecimento, formação e Educação permanente ou continuada, imperativas ao trabalho docente da Educação Inclusiva.

As evocações, “dom”, “comprometimento”, “confiança”, “perseverança” e “desafios” foram encontradas, o que remete que a docência não pode ser atribuída a qualidade de “dom”, pois o profissional necessita de formação para o exercício de suas funções, assim como necessita de formação continuada, para debater os temas que surgem ao longo do caminho. De maneira geral, pode-se conjecturar que o sentimento está mais aparente nas relações do AEE do que a formação profissional.

Para tanto, em se tratando da rede municipal de ensino é viável que a representante legal da educação do município deve incentivar e proporcionar a efetividade de políticas públicas que orientem tanto o trabalho do professor quanto pedagógico como dos professores de apoio, para que haja uma educação pautada no respeito às diferenças. Portanto, deve repensar a formação dos educadores que atuam com alunos especiais ou não, bem como o cumprimento da legislação sobre a formação especificada para a educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do conteúdo teórico possibilitou verificar que a educação inclusiva ainda é um assunto que causa insegurança entre aos professores por ser assunto atuante diante da história da educação. Atualmente os cursos universitários vêm aprimorando os conteúdos curriculares para que possam abranger a inclusão, embora, alguns autores como Mattos (2014) e Marques; Marcotti (2017) repreendem os conteúdos curriculares, por não darem suporte da complexidade do ensinar na educação inclusiva, quando são repassados para os futuros professores apenas a informação e não a formação.

Diante deste cenário é evidente a necessidade de rever e adotar métodos específicos, ou seja, uma mudança no paradigma na educação, no intuito de ampliar a educação inclusiva para que haja estrutura na formação dos professores que venham garantir e desenvolver suas potencialidades a favor da inclusão dos alunos no ambiente escolar para que eles superem suas limitações. Uma vez que própria legislação contemporânea prevê uma escola com reestruturação para receber e atender às necessidades de todos os alunos, sem rótulos.

Em relação às participantes da pesquisa constatou-se que as mesmas estão ancoradas em sentimentos o que não condiz com a proposta da educação inclusiva, embora, reconhecem

que só a formação inicial não respalda para a atuação em sala de aula. Numa análise geral da pesquisa em foco, sugere-se que as profissionais direcionam seus esforços por meio de uma auto avaliação com novas reflexões da própria prática no intuito de aperfeiçoar suas ações a exemplo da formação continuada, para que encontrem bem qualificadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gisella de Souza. Educação especial e/ou educação inclusiva? **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, v. 4, p. 63-71, 2013. Disponível em: <<https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/download/155/139>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa; LUZ Rosângela Nunes da. Inclusão no contexto escolar: estado do conhecimento, práticas e proposições. **Revista Educação Especial**. v. 31, n. 62, p. 665-682, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29202/pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018.

CARVALHO, Maria Aparecida Alves Sobreira; et al. A formação de professores para educação inclusiva. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. **VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/CÁTEDRA UNESCO**. 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/22981_11845.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

COSTA, Leon Denis da. Concepção de representação na sociologia clássica. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano XIV, n 172, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/27294/15136>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia**

da Educação. ano II, n. 3, p. 105-114, 2004. Disponível em:

<http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3792/pdf_121>. Acesso em: 06 set. 2018.

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F. Fundamentos teóricos para construção das práticas em Educação Inclusiva. **Polêmica**. v. 9, n.1, p. 92-99, 2010. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2712/1860>>. Acesso em: dez. 2017.

DECHICHI, Claudia. Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental. 201, 107f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2001.

DIAS, Marian Ávila de Lima e; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia USP**. v. 26, n. 3, p. 453-463, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v26n3/1678-5177-pusp-26-03-00453.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2018.

DIORIO, Ana Paula Inácio; COSTA, Marco Antônio Ferreira da; SANTANA, Gustavo Clayton Alves. A teoria das Representações Sociais como referencial teórico-metodológico na pesquisa em Ensino de Biociências e Saúde. **Revista Praxis**, v. 9, n. 17, p. 23-32, 2017. Disponível em: <<http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/685/1220>>. Acesso em: 06 set. 2018.

DUTRA, Rubenilza Rodrigues; SILVA, Rosangela Luiza do Carmo. A relação escola e comunidade. 2012. Disponível em: <<http://www.lambaridoeste.mt.gov.br/secretarias/educacao-e-cultura/artigos-dos-professores/59/view/677>>. Acesso em:

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; OMOTE, Sadao. Os cursos de pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/03.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. (coord.) Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: Notas Estatísticas. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

JODELET, Denise. *Réprésentations sociales: un domaine en expansion*. In: _____. (Org.) **Les Réprésentations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France. 1989.

MARQUES, Michele Ferreira; MARCOTTI, Paulo. Educação inclusiva: formação e prática docente. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 77-86, 2017. Disponível em: <<http://fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/484/530>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

MATTOS, Lavínia Neves dos Santos. **Identidade e representações**: a formação inicial do professor de língua(s) nas malhas da inclusão. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2015.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; POKER, Rosimar Bortolini. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 8. n. 2, p. 233-244, jul./dez. 2002.

OLIVEIRA, Fernanda Mendes de. A formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Alpha**, n. 16, p. 322-338, 2015, Disponível em: <<http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/1021219/A++forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+e+a+educa%C3%A7%C3%A3o+inclusiva.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e Educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 33, n.2, p. 149-159, 2011. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/10256/pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

RODRIGUES, David; RODRIGUES, Luzia Lima. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**. Curitiba, n. 41, p. 41-60, 2011. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/04.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. 1996. **Temas em Psicologia**. v. 3, p. 19-33, 1996. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a02.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

SAKAGUTI, Paula M. Yamasaki. Aumenta o número de alunos da Educação Especial em escolas regulares. Massa News. **Educação**. 2018. Disponível em: <<https://massanews.com/noticias/educacao/aumenta-o-numero-de-alunos-da-educacao-especial-em-escolas-regulares-3ZJvM.html>>. Acesso em: 23 set. 2018.
SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: _____. **Os professores e sua formação**. São Paulo: Publicações Dom Quixote, 1995.

SÊGA, Rafael Augustus. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**. Porto Alegre, v.13, p. 128-133, 2000. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6719/4026>>. Acesso em: jan. 2018.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. **Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade**. 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.