

O PROFISSIONAL PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM CONSTRUÇÃO

Clarissa Teixeira Kauss – UNIGRANRIO

Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis – UNIGRANRIO

Resumo

Este Artigo é fruto de um trabalho de pesquisa acadêmico-científico sobre as representações sociais dos graduandos do curso de Pedagogia acerca da Educação Inclusiva. Para isto, se analisaram os valores e conceitos que embasam a formação desses futuros educadores. Realizado com o auxílio da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978, 2003) e embasado pelo viés teórico sócio-histórico, esta pesquisa qualitativa reuniu informações que emergiram com o questionário semiestruturado e o Teste de Evocação Livre de Palavras (EVOC), aplicados. Dentre os resultados obtidos, há supervalorização das relações interpessoais no universo educacional, baseadas essencialmente na afetividade, em detrimento do domínio do conhecimento acadêmico-científico evidenciados e interpretados à luz da análise de conteúdos (BARDIN, 1997). Os resultados indicam que entre os valores e os conhecimentos priorizados para pensar e, conseqüentemente, agir estão fortemente vinculados ao cuidado e aceitação das diferenças, sem, no entanto, articulá-los, significativamente, aos conhecimentos técnicos que podem qualificar a *práxis* docente.

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

Introdução

O presente texto é fruto de um trabalho de pesquisa acadêmico-científico e tem por objetivo apresentar as informações coletadas e analisadas sobre os conhecimentos e valores que embasaram as construções cognitivas dos pedagogos em formação acerca da Educação Inclusiva.

Partindo-se da constatação de que a questão inclusão, social ou escolar, vem alimentando profundos debates, não só no Brasil, mas em quase todo o mundo, sendo muitas vezes o discurso pró-inclusão embasado por correntes de pensamentos diversos e em muitos momentos, antagônicos que, mesmo não sendo conscientemente percebidos, causam inquietações e conflitos no contexto educacional, surge a necessidade de realização deste estudo.

Organizada conforme as Dimensões Novikoff (2006), esta pesquisa, inicialmente, foi estruturada em cinco dimensões. Serão apresentados, essencialmente, a pesquisa de campo e as análises que emergiram dos dados coletados e o diálogo destes com os teóricos contemporâneos tecendo considerações com olhar sócio-histórico.

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

Portanto, este trabalho considerou, então, o momento excepcional que os graduandos estavam experimentando para pensar seu papel social e o de sua profissão por disponibilizar informações e viabilizar o exercício do pensamento crítico capaz de, reconhecendo os fatos, criar novas estratégias. Pois, acreditamos tal qual Rodrigues e Rodrigues (2011, p. 97) que “[...] é um momento privilegiado para uma ruptura nesta cadeia de reprodução (e.g., ensinar da forma como se foi ensinado) [...] A formação inicial ou especializada é, pois, um período de possibilidade de interrupção desta lógica reprodutiva”.

Entendendo que o fenômeno educativo se processa dentro da construção social, acreditamos que a Teoria das Representações Sociais (TRS) oferece este novo aporte teórico-metodológico para que se viabilize o repensar de ações para o paradigma da inclusão. Vale ressaltar que, ao buscar a TRS ancoradas em Mocovici (1978; 2003), Jodelet (2005) e Abric (1994) para pensar a Educação Inclusiva e analisar a formação inicial dos professores no ambiente acadêmico, questionamo-nos, então: Quais são as representações sociais com que os estudantes de Pedagogia estão entendendo o paradigma inclusivo de educação? Quais são os valores que permeiam as racionalidades materializadas em seus discursos?

Como Facci (2004, p. 13) constata, os professores se formam profissionais pelas intensas mediações entre as condições subjetivas, fato “que inclui a compreensão do significado da sua atividade”, e as objetivas que “remetem-se às circunstâncias efetivas da realização do trabalho, englobando desde a organização da prática [...], até as políticas educacionais e a remuneração”.

Portanto, por reconhecermos que as representações sociais articulam, aproximam, ligam o sujeito ao objeto e ao mundo, estruturamos a pesquisa com base nesta teoria almejando contribuir para a construção de um movimento de reflexão-ação-reflexão que possa qualificar a aplicação educacional com propostas teórico-práticas

mais humanizadoras voltadas para a inclusão escolar uma vez que esta é uma das finalidades dessa pesquisa.

Metodologia: como, onde e porquê

Este trabalho é fruto de uma dissertação de mestrado em Letras e Ciências Humanas na área interdisciplinar. O espaço acadêmico-científico do Curso de Pedagogia de uma Universidade da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro foi utilizado como lócus da pesquisa e os graduandos de Pedagogia, em especial alunos do 3º e do 6º períodos, foram os sujeitos que participaram das dinâmicas de coleta de dados. Faz-se relevante destacar, também, que a graduação em Pedagogia, nesta instituição, é reconhecida por seu pioneirismo em práticas que buscam ampliar a visão dos graduandos sobre as diferentes nuances da inclusão, dando o devido enfoque à Educação Inclusiva.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, analisou criticamente os valores que permeiam a formação de professores e a sua relação com a *práxis* da Educação Inclusiva a partir das Representações Sociais. Para coleta de dados foram usados o Teste de Evocação Livre de Palavras (EVOc) e um questionário semiestruturado.

Após uma breve apresentação do objetivo do trabalho, de imediato, foi aplicado o EVOc, ou seja, foi entregue aos graduandos uma folha com dezoito (18) linhas organizadas em três (3) grupos. Inicialmente, eles escreveram na primeira linha do grupo um (1) o termo Inclusão, nas cinco linhas seguintes completaram livremente com palavras associadas a esta. O mesmo movimento de registro, foi feito com os demais grupos, iniciando cada qual com os termos Formação e Educação, respectivamente. Posteriormente, foi solicitado que destacassem por grupo a palavra associada aos termos indicados que julgassem de maior relevância.

Das palavras evocadas, a análise ocorreu somente com o primeiro termo, isso é, “Inclusão”. Constatou-se que o sentimento “Respeito”, foi priorizado em detrimento de vocábulos como “Saber” e “Conhecimento”, que poucas vezes foram destacados.

Termos e/ou expressões que emergiram do teste de evocação livre formaram um corpus de 390 palavras, que após a depuração por similitude, foi reduzido a um total de 27 palavras distribuídas, segundo a frequência e a ordem média de evocações, a partir das proposições de Vêrges, adaptadas por Novikoff (2006).

Ressaltamos que a contagem não foi feita no “software” EVOC, mas se deu de modo analítico, considerando a categorização das palavras. A análise resultante do agrupamento e identificação do núcleo central e elementos periféricos podem ser observados no quadro 1.

QUADRO 1: Estrutura da Representação Social acerca de Educação Inclusiva

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

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

O questionário semiestruturado continha 26 questões mistas, sendo a maioria aberta ou com opção para justificativa. Os dados coletados foram apostilados, codificados e transcritos em uma planilha no Excel para Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997). Mostra-se relevante grifar que foi pela linguagem que o reconhecimento das representações sociais foi, prioritariamente, investigado porque são “processos cognitivos socialmente regulados, e referem-se a regulações normativas que verificam as operações cognitivas” (VALA, 2004, p. 465). Por ela, se manifestam a cognição e os valores, as imagens, as emoções, as crenças e outras dimensões que embasam e permeiam as atitudes humanas.

Esse procedimento não é novo, especialmente dentro da TRS, pois ele reconhece a linguagem como meio de análise das ancoragens psicossociais em que os indivíduos organizam simbolicamente as informações - conhecimentos e valores. Para uma organização mais didática, Novikoff (2006) apresenta os valores em cinco dimensões valorativas que interagem, sendo produto e processo das representações sociais e esta sistematização nos auxiliou no processo de análise. O quadro abaixo ilustra as descrições destas dimensões feitas pela autora.

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

VALORES	Valores Socioprofissionais	Valores gnosiológico-pedagógicos	Valores Identitários	Valores Socioreacionais	Valores Normativos
CONHECIMENTO	SÓCIO-PROFISSIONAL	DO GRADUANDO COM RELAÇÃO AO FAZER DOCENTE	DO GRADUANDO SOBRE O CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL	DO GRADUANDO SOBRE A RELAÇÃO SÓCIO-AFETIVO	SOBRE AS NORMAS

Os valores mudam de um tempo histórico para outro, variando entre diversos grupos sociais. Portanto, as representações sociais são configuradas por diferentes valores e de sua interação emerge o processo de objetivação com que os indivíduos dão forma e/ou conceituam os seus conhecimentos, assim como sustentam o processo de ancoragem que dá suporte a esta construção.

Reconhecendo, portanto, o que compõe cada dimensão e a relação dialética existente para a construção dos valores, sob o viés psicossocial das TRS, procurou-se identificá-los por acreditar que estes, enquanto elementos dinâmicos da subjetividade

atuam na construção do núcleo central e periféricos das representações. Portanto, para que a análise do EVOC fosse precisa, o questionário aplicado buscou identificar, de forma ampla, os valores que estavam sendo priorizados.

Resultados obtidos com possíveis articulações: resgatando as questões da pesquisa

Partindo da premissa de que a Educação Inclusiva, reconhecida como paradigma educacional viável e positivo, não pode ser pensada sem se considerar a estrutura social em que está inserida e pressupõe medidas transformadoras que necessitam, essencialmente, da formação consciente do profissional professor, as ambiguidades identificadas na análise foram agrupadas pela essência das mensagens, ou seja, por reflexões específicas.

Portanto, dos termos que emergiram no EVOC, dos valores que sobressaíram na análise do questionário semiestruturado e/ou ainda das atitudes dos graduandos diante destes, ressaltaram questões como: a falta de clareza sobre a construção dialética do processo de inclusão e exclusão, a relação efetiva do conhecimento e da afetividade para a *práxis* docente, a relevância da formação continuada e o dilema destes diante da dificuldade de unir a teoria com a prática quando o foco é a Educação Inclusiva que foram delineando as conclusões desta pesquisa.

Entretanto, a palavra “Respeito”, que emergiu como núcleo central das representações sociais, semanticamente, traz a possibilidade de entrelaçar questões afetivas e cognitivas. Tal se deve ao fato do ato de respeitar exigir consciência crítica e movimento de reflexão constante por parte de quem se propõe a colocá-lo em prática em seu cotidiano. Afinal, o “outro”, o sujeito que merece o respeito tem suas singularidades e necessidades que serão diferentes do que o “eu” entende como certo ou errado. Ele é essencialmente um termo que não se coaduna com a alienação.

No sistema periférico, emergem termos que, analisados com o auxílio do questionário, privilegiam as relações e as questões afetivas. Assim, termos como “Acessibilidade” e “Cidadania”, que não estão explicitamente ligados à afetividade, como “Amor”, quando analisados associados aos valores ressaltados no questionário respondido, receberam peso maior por esse enfoque.

Reconhecemos, portanto que “vivemos em uma época marcada por transformações profundas e contraditórias” (FACCI, 2004, p. 5) e que, além destes termos tantos outros conceitos elementares estão em crise no mundo contemporâneo.

Percebeu-se que na velocidade contrária dos avanços tecnológicos o cumprimento da legislação brasileira, ainda vagaroso, não tem conseguido vencer a exclusão.

Portanto, faz parte do senso comum, no contexto social contemporâneo investigado, que o amor e a solidariedade são elementos indispensáveis para que a Inclusão Escolar aconteça. Porém, deixá-los como elementos basilares sem analisar o porquê destes valores em detrimento de outros, é corroborar com o esvaziamento que afasta o sentido original da Educação Inclusiva.

Contudo, as nuances que foram se delineando a princípio, apenas confirmaram o movimento natural de resistência, mesmo que inconsciente, uma vez que as mudanças propostas estão intimamente relacionadas com aspectos subjetivos diante dos desafios que estão implícitos nas mudanças que este paradigma pressupõe.

Complexo e multifacetado, o movimento dialético entre a inclusão e a exclusão faz-se notar como processo sutil e é pela observação crítica das desigualdades sociais e aferição subjetiva de outras dimensões mais tácitas que exigem prudência por estarem ligadas à ordem social, ao homem em sua integralidade e em suas relações sociais. É necessário um exercício crítico e criativo para que, efetivamente, se consiga romper com a reprodução de antigos movimentos que são antagônicos com os objetivos contemporâneos.

O paradigma da Educação Inclusiva traz a proposta de superação da exclusão, apontando que, para isso, é preciso a clareza da sutileza com que esta se manifesta no processo escolar. A exclusão se apresenta dissolvida em discursos e práticas educacionais naturalizando tanto a criação de estereótipos¹ quanto a culpabilização dos sujeitos envolvidos, seja o professor ou o aluno, pelo fracasso escolar.

Portanto, quando emergiu no sistema periférico das representações sociais, ou seja, quando surgiu elementos que protegem e/ou justificam o núcleo central, os termos como “Cidadania”, “Direito”, “Preconceito”, “Difícil” e “Superação”, mas, no questionário, todas as perguntas que apresentavam opções de comentários ou indagavam sobre o aspecto gnosiológico² ficaram sem informação ou receberam respostas fundamentalmente afetivas, esbarrarmos em pontos que estão naturalizados

¹ Conceituado por Denise Jodelet (1999, p. 59) como “esquemas que concernem especificamente os atributos pessoais que caracterizam os membros de um determinado grupo ou de uma categoria social dada. Eles são considerados como resultados de processos de simplificação próprios ao pensamento do senso comum.”

² Vide Quadro 2 pág. 6

nos discursos sociais que, em geral, são colocados em segundo plano nos debates educacionais, fazendo com que se reforcem movimentos que são antagônicos.

Neste contexto, desnaturalizar a exclusão surge como um ponto relevante, especialmente se considerarmos que tanto o paradigma da Educação Inclusiva como o núcleo central que emerge associado, por essência, são antagônicos à alienação e seus derivados, como a reprodução acrítica de modelos.

Interagindo com a necessidade de se ter clareza sobre a questão dialética da inclusão e da exclusão por, em essência, trazer também como consequência uma postura ingênua diante da influência das construções política, histórica e social no fazer docente, os graduandos confirmaram falas encontradas na literatura especializada sobre as cobranças que são postas na contemporaneidade para o docente e a necessidade de responder a elas como um missionário afetuoso. Sinalizam o desconhecimento ou a menos valia atribuída ao preparo crítico e criativo, priorizando a paixão por ensinar ou a vontade de se dedicar, em detrimento da apropriação do conhecimento científico e da clareza sobre as construções sociais para qualificar a *práxis* profissional.

Nesse sentido, outras falas que envolvem a realização de sonhos e/ou vocações surgem quando inquirimos sobre o porquê da opção pelo curso de Pedagogia. Um percentual expressivo reforçou a necessidade de haver professores “bonzinhos” para se viabilizar a Educação idealizada na contemporaneidade. Mendes, no prefácio do livro que Glat e Pletsch (2011, p. 12). organizaram, comenta que, em uma pesquisa que acompanhou com dezesseis turmas, encontrou apenas uma em que o ensino ali ministrado respondia à característica elementar das classes inclusivas, atendendo, portanto, às necessidades diferenciadas de todos os alunos. Segundo ela, “apesar da boa intenção das professoras, estas não demonstravam ter conhecimento sobre como ajustar a forma de ensinar”.

Pela análise dos discursos dos graduandos, constata-se, também, a falta de clareza sobre o paradoxo que há diante deste discurso que prioriza a amorosidade associada com a passividade ao invés da formação profissional. Pois, como Facci (2004, p. 26) nos lembra “tal visão romântica e idealista do professor traz como consequência a reprodução da alienação da vida cotidiana e uma desqualificação do trabalho docente”.

Quanto a este discurso do professor bonzinho como o profissional ideal para promover a inclusão, enquanto reprodução socialmente aceita, só fortalece as mais difíceis barreiras a serem rompidas para uma formação inicial consciente e crítica do

profissional professor para a mudança desejada. No mesmo caminho ideológico, muitas pesquisas sobre a Educação Inclusiva constataram que “um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula comum continua sendo a falta de conhecimento dos professores” (PLETSCH, 2010, p. 237).

No EVOC, também emergiram os termos “Deficientes” e “Educação Especial” que são carregados de valores da construção dialética da inclusão e exclusão. Eles surgiram por uma associação lógica com a Educação Inclusiva, mas superficial, que prevaleceu nos discursos. Vale lembrar que, como processo histórico construído socialmente, a Educação Especial tem muito conhecimento sistematizado e, efetivamente, pode oferecer suporte pedagógico significativo para a Educação Inclusiva. Porém, mais que instrumentalizar a prática docente, a Educação Especial esclarece pontos que erroneamente estão na base das representações sociais. Como exemplo, podemos citar a ideia de deficiência como sinônimo de necessidades educacionais especiais que surge também nesta pesquisa (GLAT; PLETSCH, 2011; SENNA, 2008).

Destaca-se a relevância de se delinear desde a formação inicial do professor a noção do processo sócio-histórico brasileiro que originou os discursos atuais para que este ancore sua verdade em informações mais concretas do que as que circulam no senso comum sobre a inclusão e que, em geral, camuflam o movimento de exclusão da construção social, além de transferir ao profissional as responsabilidades do paradigma da Educação Inclusiva. Afinal, é preciso defender a função do professor como o ato de ensinar e a escola como “instituição de socialização das formas mais desenvolvidas e mais ricas do conhecimento humano” (FACCI, 2004, p. 17) para que este assuma conscientemente os fazeres profissionais que lhe são próprios.

Vinculados a relação dialética do conhecimento com a afetividade na formação docente alguns conceitos atuais foram pontuados. “Aprender a aprender” e/ou “Competência” são exemplos de falas do contexto atual que emergiram no questionário, associadas essencialmente, à afetividade e postas como mais naturais e/ou positivas.

De fato, naturalizadas estas ideias influem diretamente nas práticas educacionais, mas ao serem analisados criticamente, objetivos e discursos, trazem dicotomias significativas (MARTINS, 2007; DUARTE, 2006, 1999; FACCI, 2004). Não há nada de fácil na prática construtivista em sua essência filosófica e pedagógica. As ações educacionais que estimulam o aprender fazendo não podem ser desassociadas do conhecimento socialmente construído, exigindo do profissional um olhar mais

holístico e complexo para as informações, saberes e valores, até que estes sejam apropriados, ganhem sentido e se tornem conhecimento.

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

As falas indicam que o olhar para estes está na superficialidade do tema e que foram memorizados sem um exercício crítico de análise. As diferenças sutis que vão sendo veladas e acabam assumindo posição de destaque nos discursos são elementos geradores de conflitos, mesmo que inconsciente (DUARTE, 2006, 1999).

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

Sem desconsiderar a relevância da legislação e das políticas públicas – condições imprescindíveis à consolidação da Educação Inclusiva no país –, é relevante que se valorize a imensurável contribuição dos profissionais responsáveis por estudar estratégias que viabilizem o aprendizado dos alunos, seja em nível superior e ou médio, para o exercício docente, seja através da formação continuada.

Conscientes de que a formação continuada é relevante a todo profissional preocupado em aprofundar seus conhecimentos para o domínio das especificidades da área em que atua e, assim, possibilitar acompanhamento das descobertas científicas e dos avanços tecnológicos que evoluem em uma velocidade cada vez maior, indagamos quais aspectos positivos e negativos seriam perceptíveis para uma provável formação continuada de professores que os qualificassem futuramente como especialistas.

Faz-se relevante pontuar que, no paradigma da Educação Inclusiva, o aluno deve ser inserido, preferencialmente, no ensino regular e que a escola articule ações de profissionais que viabilizem seu processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, espera-se que a escola inclusiva conte com profissionais que saibam mediar ações e

criar oportunidades para todos se desenvolverem. Este cenário se forma com a absorção de diplomados egressos oriundos do ensino superior de cursos de licenciaturas e ou Pedagogia, perfis profissionais generalistas que apresentem condições para interagir no contexto escolar vigente.

Positivamente, identificamos, na maioria das falas dos graduandos, o entendimento de que a formação continuada é oportunidade para aprender mais e se qualificar como profissional. Porém, paralelamente, emergiu, explicitamente, a ideia de que esta, também, cumpre o papel de preencher lacunas que a graduação não daria conta de suprir. De fato, o tempo de permanência na graduação, provavelmente, é insuficiente para que se tenha a pretensão de aprender todo o conhecimento necessário para resolver os inúmeros dilemas que surgem em qualquer profissão.

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

Este movimento dicotômico assinala uma falta de nitidez sobre como promover o paradigma da Educação Inclusiva. Ele é um dos delicados nós que a contemporaneidade oferece ao professor, pois todo profissional que faz o que gosta e que se mantém atento às novidades sobre sua área de atuação, exercerá sua função com mais prazer. E, em geral, estes profissionais de qualquer área, tem a “vocação”. Afinal, a formação docente para lidar com a complexidade da Educação Inclusiva sinaliza, segundo Bueno (1999, p. 14), a necessidade de duas modalidades de formação: uma com um mínimo de formação para/sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais; e outra de professores especializados nas diferentes necessidades educacionais especiais.

Tanto os profissionais generalistas quanto os especialistas têm seus conhecimentos reconhecidos como relevantes para o paradigma inclusivo de Educação por parte dos sujeitos da pesquisa. Torna-se preocupante, entretanto, a associação aferida à ideia de que o profissional professor é aquele que se dedica à missão de ensinar - como algo nato, espontâneo - de tal modo que sua realização se desvincule dos aspectos financeiros, tão essenciais para dar continuidade à formação.

De maneira geral, as questões econômicas marcam e provocam rupturas com os ideais pedagógicos. E, o que emergiu na fala dos graduandos é que eles têm consciência de que a graduação não forma especialistas, e que a formação continuada é relevante, mas encaram os desafios sociais como parte da “missão docente”. Portanto, reconhecem esta crise, quando em suas falas indicam o conflito da “missão com a formação”.

Não é por coincidência que estas questões estão articuladas no contexto social contemporâneo brasileiro. Suas origens se enraízam na construção histórica da formação do professor enquanto profissional no Brasil e são reforçadas pela estruturação empregada na década de 70, na qual a identidade do professor começou a ser comprometida com iniciativas que reduziam a formação e os custos da profissão.

Mesmo após o fim do regime militar, quando ocorreram as primeiras mudanças econômicas e sociais e o profissional professor começou “a resgatar sua natureza fundamentalmente social e humanista, abraçando como um dever ético a causa da inclusão das minorias sociais” (SENNA, 2008, p. 208/210), não alcançou mudança significativa. Ao contrário, a superficialidade fez com que nenhuma medida adotada viabilizasse a mudança do núcleo em que se ancoravam os valores que, juntamente com as informações, foram sendo transmitidos e influenciaram a construção dos discursos sociais de gerações.

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

Contudo, outra questão que perpassou por todas as outras e ainda assumiu posição de destaque entre as inquietações pontuadas pelos graduandos foi a relação teoria e prática que, segundo eles, trata-se de um dos maiores impasses que experimentam. Pensar a teoria dissociada da prática como essência profissional em Educação, também, tem sido um processo histórico. Uma construção gradativa em que hiatos foram sendo ignorados por envolverem pontos de natureza política e econômica que vêm impedindo a análise crítica sobre a *práxis* educativa até a atualidade.

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

Quando as respostas destacaram que, no curso de Pedagogia, deveria existir relação mais consistente entre teoria e prática, na verdade, sinalizavam a falta de clareza sobre o valor de se apropriar das teorias para analisar situações concretas, de modo mais profundo dentro de seus contextos singulares. Esta lacuna, entre o pensar e o fazer pedagógico, indicou a ausência do exercício crítico e criativo e a prática presa a métodos que, mesmo descontextualizados, dão a noção do que é “certo” e do que é “errado” (SENNÁ, 2008).

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

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

De fato, como indispensável, emerge a capacidade do docente construir as relações necessárias entre teorias e prática, transformando a reprodução inconsciente dos valores sociais repassados há séculos em uma construção consciente que pode ser “re”modelada.

Considerações finais

Pensada e estruturada para identificar as representações sociais que os graduandos de Pedagogia têm acerca da Educação Inclusiva, esta pesquisa, partiu do

reconhecimento de que: este momento é proeminente na formação profissional; por entender a relevância do exercício de análise crítica e criativa, consciente e constante, que está implícito neste modelo educacional; e, por reconhecer que “a mudança da cultura escolar só se dará gradativamente, a partir da análise e da reflexão das propostas e práticas pedagógicas no âmbito de cada sala de aula e de como estas se concretizam no processo ensino-aprendizagem de alunos com diferentes necessidades especiais” (GLAT e PLETSCHE, 2011, p. 143).

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

Reconhece-se, também, que a “Constituição Brasileira” de 1988 preconiza, em seu Art. 205, que a educação é o meio de se viabilizar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, ou seja, a educação e o sistema escolar são espaços potencialmente relevantes e indispensáveis para se iniciar o processo de inclusão social.

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

Assim sendo, do reconhecimento de que a Educação Inclusiva, em essência, é um movimento paradoxal à alienação do sujeito, à reprodução acrítica de discursos e à criação de preconceitos os dados foram sendo trabalhados e as representações sociais sendo delineadas na busca por identificar a capacidade de análise crítica do que está posto social e historicamente, além do reconhecimento da sua dimensão de cidadão e da sua capacidade de se portar como tal diante de seus direitos e deveres.

Portanto, do diálogo entre os termos que emergiram no EVOC e os valores que surgiram no questionário sociocultural se destacaram os sociorrelacionais e identitários

centrados, essencialmente, nas questões afetivas e similares, em detrimento dos que dão ênfase ao pensar-fazer pedagógico, esvaziando o fazer crítico, que é almejado para que a Educação alcance as transformações desejadas. Percebeu-se que o imperativo que se fez presente na abrangência do paradigma da Educação Inclusiva assusta pela necessidade da grandiosidade de conhecimento a ser dominado a fim de que se dê conta da diversidade.

Por fim, reconhecermos que na base das representações sociais dos graduandos sobre Educação Inclusiva predominou o aspecto afetivo. E, embora isso não signifique a condenação deste paradigma ao fracasso, sinaliza a urgência de, partindo desta construção já alicerçada, lembrar ao profissional/professor que para superar a exclusão é preciso transpor a ingenuidade e que para isso são indispensáveis análises críticas constantes e os conhecimentos para articulá-las.

Noutras palavras, as representações sociais que permearam as construções acadêmico-científicas sobre Educação Inclusiva, indicam que entre os valores e os conhecimentos priorizados para pensar e, conseqüentemente, agir estão fortemente vinculados ao cuidado e aceitação das diferenças, sem, no entanto, articulá-los, significativamente, aos conhecimentos técnicos que podem qualificar a *práxis* docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude. A organização das representações sociais: sistema central e sistema periférico. In: GUIMELLI, C. H. Tradução de: J. C. Abric. "L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. 1994.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRASIL. *Lei n° 9.394. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dez de 1996*.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937*.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Rev. Bras. Educ. Espec.* v. 3, n. 5, p. 07-25, 1999. ISSN 1413-6538.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. São Paulo: Autores Associados, 2006. Coleção Educação Contemporânea.

FACCI, Marilda G. Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação Inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Revista Educação, Dossiê: Educação Inclusiva*, v. 32, n. 2, 2007.

GLAT, Rosana (Org.). *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2007. Coleção Questões Atuais em Educação Especial.

JODELET, Denise. Experiência e representações sociais. In: MENIN, Maria Suzana De S.; SHIMIZU, A. de M. *Experiência e Representação Social: questões teórico e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

JODELET, Denise. (Org.) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ 2001. Tradução: Lilian Ulup.

LIBÂNEO. José Carlos. Perspectivas de uma Pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. *Revista Pensar a Prática*, Universidade Federal de Goiás, 1998. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/8/2613>. Acesso em: 15 abr. 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOVIKOFF, Cristina. *As representações sociais acerca de ensino superior para professores de graduação da área da saúde*. [Tese de doutorado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Edur, 2010. Série Docência.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT Rosana. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 41, Disponível em: <http://www.rieoei.org/experiencias139.htm>. Acesso em: 10 maio de 2012.

RODRIGUES, David. *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2011. Organizador: RODRIGUES, David.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de Professores e Inclusão: como se renovam os reformadores? In: RODRIGUES, David (Org.). *Educação Inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação*. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2011. Coleção Horizontes Pedagógicos.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Formação Docente e Educação Inclusiva. *Caderno de Pesquisa*, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a09v38n133.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

VALA, Jorge. *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.