

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

GRAZZIELA PONCE COSTA DE ALMEIDA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INCLUSÃO POR
PROFESSORES E PROFESSORAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL**

**Dissertação apresentada à
Universidade Estácio de Sá como
requisito parcial para obtenção
do grau de Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Helenice Maia

**Rio de Janeiro
2012**

Dedico este trabalho aos meus pais, Douglas e Lourdes, que sempre acreditaram em mim e apesar de todas as dificuldades, sempre apoiaram minhas escolhas.

Dedico também ao meu marido e grande companheiro, Luiz Fernando, que foi o principal incentivador nesta empreitada e meu colo nas horas mais difíceis.

À minha filha Gabriela, que é minha razão de viver!

Sem vocês eu jamais teria chegado até aqui!

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão, primeiramente, à Universidade Estácio de Sá , que me abriu suas portas para que eu pudesse cursar o Mestrado.

À minha orientadora, Professora Dr^a Helenice Maia, que munida de competência e paciência diante de minha imaturidade, me orientou ao longo desses dois anos de caminhada acadêmica.

À minha família, principalmente à minha filha Gabriela, que suportou minhas ausências provocadas pelos compromissos com o mestrado. E ao meu bebê Luiz Felipe que me permitiu concluir minhas tarefas, aguardando o bom tempo para chegar a este mundo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que foram fundamentais no processo de crescimento pessoal e profissional, que é o Mestrado.

Aos meus colegas do programa, em especial à Maria Tereza, com quem pude compartilhar momentos alegres e agradáveis durante essa caminhada.

A vida nunca deu nada aos mortais sem grandes fadigas.

Horácio.

RESUMO

A presente pesquisa visava investigar as representações sociais de inclusão, elaboradas por professores e professoras de classes inclusivas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, a investigação se fundamentou na teoria das representações sociais desenvolvida por Serge Moscovici, partindo do princípio que as suas representações são elaboradas na relação dos indivíduos em seu grupo social, no espaço coletivo comum a todos, sendo diferente da ação individual. Interessava verificar também as possíveis diferenças nessa representação social de acordo com o sexo dos professores, homens e mulheres. Assim, o conceito de gênero adotado neste trabalho está relacionado à construção social de homens e mulheres como sujeitos distintos, onde as características biológicas femininas são transformadas em desigualdades sociais. Realizada em duas escolas públicas do Distrito Federal, a pesquisa definiu como sujeitos 10 professores e 10 professoras de turmas inclusivas do ensino fundamental, séries finais. Seu desenvolvimento foi baseado na abordagem processual, que segue no sentido de compreender as representações não apenas como produtos do pensamento, mas como processos produzidos e mantidos socialmente. Foram utilizados instrumentos de investigação variados como: análise documental de projetos políticos pedagógicos das referidas escolas; relatórios dos alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE); documentos relativos aos planejamentos realizados nas salas de recursos; observação em vários momentos escolares onde estavam presentes alunos PNEE como sala de aula, intervalo, entrada e saída do turno, atendimentos na sala de recursos das escolas em que estavam lotados os professores entrevistados. Por fim, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professores cujo roteiro contou com questões relativas aos temas inclusão e gênero. O tratamento do material coletado foi realizado com base na Análise do Conteúdo proposta por Laurence Bardin. No sentido de dar mais respaldo às análises, também foram realizadas entrevistas com mães e alunos PNEE das escolas onde a pesquisa foi realizada. Pôde-se concluir que a falta de informação sobre inclusão por professores e professoras é um dos principais motivos do insucesso da proposta inclusiva e o que os leva a atribuir sua efetivação aos professores da sala de recursos, identificados como as pessoas mais preparadas para lidar com os alunos PNEE. Quanto às representações sociais de inclusão de professores e professoras, estas parecem estar ancoradas na exclusão do diferente, processo enraizado na história da humanidade e da educação e, por isso, familiar a eles. Quanto ao processo

de objetivação, as dificuldades para implementar a Educação Inclusiva são justificadas por meio de problemas inerentes à escola como a superlotação das turmas, o excesso de trabalho e as dificuldades de aprendizagem dos alunos PNEE, que são suplementados. O despreparo dos professores, sua formação deficitária em relação à Educação Especial é subtraída, pois durante a formação inicial, os professores não aprenderam a lidar com os PNEE. Portanto, ela em nada contribuiu. Quanto à formação continuada, embora alguns professores e professoras tenham afirmado que o curso de extensão ou pós graduação posteriormente realizado tenha contribuído para o seu trabalho, parecem não utilizar o aprendido, que também é desqualificado. Tais representações sociais refletem nas práticas pedagógicas usadas por professores e professoras. Em seu trabalho, os professores focalizam no ensino; as professoras, as relações interpessoais. Ambos os posicionamentos acabam por fortalecer a exclusão dos alunos PNEE, por ressaltarem suas dificuldades e deficiências. Os docentes, sejam eles homens ou mulheres, não acreditam que a inclusão ocorra de fato na escola, sendo apenas m paliativo e utilizam a metáfora “tapar o sol com a peneira” para expressar essa ideia.

Palavras chave: Inclusão; Gênero; Representações Sociais.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the role of social inclusion as developed by male and female teachers of socially inclusive classes in the early years of elementary school. To this end, the research was based on the theory of social representations developed by Serge Moscovici, on the basis that your representations are developed from the relationships among individuals in your social group, in your collective communal space, as opposed to through individual actions. It was also important to verify the possible differences in this social representation according to the sex of the teachers – men and women. Thus, the concept of gender as adopted in this study is related to the social construction of men and women as distinct subjects, where female biological characteristics are transformed into social inequalities. Conducted in two public schools in the Brazilian Federal District, the study's subjects were defined as 10 male and 10 female teachers of socially inclusive classes in the final elementary school grades. Its development was based on the procedural approach, which follows the path of understanding the representations not only as products of thought, but as processes that are both produced and maintained socially. A variety of research instruments were used, such as: documental analysis of political pedagogical projects from the referenced schools; reports from Special Educational Needs (PNEE) students; documents pertaining to the planning made in resource rooms; observation at various times during the school day where PNEE students were present, such as in the classroom, during break time between classes, arrival and dismissal from school, and assistance in the schools' resource rooms where interviewed teachers were gathered. Lastly, semi-structured interviews, whose scripts featured questions relating to inclusion and gender, were conducted with teachers. Handling of the collected material was carried out based on the Content Analysis proposal by Laurence Bardin. In an effort to further support the analyses, interviews were also conducted with mothers and PNEE students from the schools where the study was conducted. It can be concluded that the lack of social inclusion information by both male and female teachers is one of the main reasons for the failure of the inclusion proposal, which leads to the effectuation of resource room teachers, who are identified as those most prepared to deal with PNEE students. With regard to the social inclusion representations of male and female teachers, these appear to be anchored in the exclusion of the different, a process rooted in the history of humanity and education, and therefore familiar to them. With regard to the process of

objectification, the difficulties in implementing Inclusive Education are justified by problems inherent to schools, such as overcrowded classrooms, excess work, and PNEE students' learning difficulties, which are supplemented. The unpreparedness of teachers, their deficient training relating to Special Education is subtracted, because during their initial studies, teachers do not learn how to work with PNEE students. Therefore, it does not in any way contribute. With regard to continual training, although some teachers affirm that their subsequently completed extension or post-graduate courses had contributed to their work, they do not in fact appear to utilize what they learned, which is therefore also disqualified. Such social representations are reflected in the educational practices used by both male and female teachers. In their work, male teachers focus on the teaching; female teachers, on interpersonal relationships. Both positions end up intensifying the exclusion of PNEE students, by highlighting their difficulties and deficiencies. Educators, be they men or women, tend to not believe that inclusion actually occurs at school, appearing to be merely palliative. They use the metaphor "blocking the sun with a sieve" ("putting a band-aid on the problem") to express this idea.

Key words: Inclusion; Gender; Social Representations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	18
CAPÍTULO 2 – INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO PORTADOR DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	27
CAPÍTULO 3 – GÊNERO E DOCÊNCIA	36
CAPÍTULO 4 – CAMINHOS PERCORRIDOS	45
1 – Caracterização do local	45
1.1 - Centro de Ensino Fundamental 11 de Taguatinga	47
1.2 - Centro de Ensino Fundamental 16 de Taguatinga	48
2 – Sujeitos participantes	50
2.1 – Professoras	50
2.2 – Professores	51
2.3 – Alunos	52
2.4 – Pais	52
3 - Análise documental	53
4 – Observação	55
5 – Entrevistas	56
6 – A Análise de dados	57
CAPÍTULO 5 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INCLUSÃO DO ALUNO PNEE	59
1 – Professoras	59
2 – Professores	68
3 – Mães	74
4 – Alunos	76
5 – Representações sociais de inclusão por professoras e professores	79
CONCLUSÃO	83
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O tema inclusão escolar da pessoa com necessidades educativas especiais é atual e polêmico; vem ganhando cada vez mais espaço não somente nas discussões travadas no campo da Educação, mas em diferentes locais e segmentos sociais, tendo em vista a importância de a escola atender as diferenças individuais. A inclusão é um processo que exige a participação de todos os atores escolares e não apenas daqueles que se dedicam à Educação Especial.

Na presente pesquisa, o objeto de estudo é a inclusão de Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE)¹ que estão matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas regulares de proposta inclusiva, firmada em uma nova postura escolar que aceite, respeite e valorize as diferenças, sejam elas de ordem orgânica, cultural ou social.

O caminho educacional percorrido por crianças e jovens PNEE foi norteado por diversos pensamentos e propostas, tanto no exterior quanto no Brasil, até que se chegasse à inclusão. Na primeira metade do século XX, a educação das crianças e jovens com deficiências acontecia juntamente com a reabilitação dos mutilados de guerra. No Brasil, até a década de 1970, as preocupações educacionais eram direcionadas a crianças e jovens que haviam sido impedidos de ingressar na escola comum ou para aqueles passaram a ser encaminhados para classes especiais por não conseguirem avançar nos estudos.

Essa prática de segregação baseava-se na crença que esses alunos seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em classes diferenciadas. Dessa maneira, a Educação Especial foi se constituindo como um outro sistema educacional até que, por razões morais, científicas e políticas de ordem mundial, surgiram as bases para uma proposta de unificação.

No âmbito mundial, começava a acontecer eventos que iriam formalizar mudanças filosóficas na educação do PNEE. Dentre eles, destaca-se a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de

¹ O termo Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE) é utilizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva versão preliminar de 2007 (PNEE/2008) que considera a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar e caracteriza as necessidades educativas especiais, a saber: transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, que substitui o termos condutas típicas e deficiências. Além disso, o termo segue a tendência de se usar termos menos estigmatizantes e atenuar a conceituação negativa da terminologia adotada para se identificar os indivíduos em suas diferenças.

aprendizagem” realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Nesse encontro, promovido pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), estiveram presentes educadores de diferentes lugares do mundo, inclusive do Brasil, que aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Pouco mais tarde, no ano de 1994, o governo da Espanha e a UNESCO, promoveram a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, que produziu a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), conhecida como o marco mundial na difusão os ideais da Educação Inclusiva. A partir daí, se propagam teorias e práticas inclusivas em todo o mundo.

A trajetória histórica da inclusão em solo brasileiro compreende pensamentos diferenciados no que diz respeito às razões que a fez nascer. Segundo o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (1997), dois pensamentos devem ser considerados. O primeiro entende que a Educação Especial nasce com a sociedade industrial, período em que a democratização do ensino se fez necessária para qualificar extensa mão de obra para realização de atividades que ocorriam no chão das fábricas. Naquele momento, com a garantia de acesso à escola a todos, a Educação Especial nasce com a intenção de atender não somente alunos que por alguma razão não conseguiam acompanhar a escola regular, mas também de responder às necessidades da população de portadores de necessidades educacionais especiais. O segundo segue em direção oposta e considera que a Educação Especial nasceu para segregar o indivíduo deficiente, pois as instituições que atendiam a esse grupo possuíam, na verdade, características asilares e serviam como instrumento básico para a exclusão social de alunos especiais.

Sejam quais forem as razões que deram origem à Educação Especial, parece ser essencial mencionar que proposta de inclusão escolar foi precedida pela proposta de integração e não é raro que, ainda hoje, se instale certa confusão em relação aos termos e suas propostas.

Tanto inclusão como integração priorizam a inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular, porém de modos diferentes. Segundo Batista e Enumo (2004, p. 102),

a palavra inclusão remete-nos a uma definição mais ampla, indicando uma inserção total e incondicional. Integração por sua vez, dá a ideia de inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, já

que o pressuposto básico é de que a dificuldade está na pessoa portadora de deficiência, e que estas podem ser incorporadas no ensino regular sempre que suas características permitirem.

Glat e Duque (2003) consideram que, tecnicamente, integração e inclusão são duas propostas educacionais diferenciadas, pois na primeira os alunos com necessidades especiais (geralmente oriundos do ensino especial) são integrados em classes regulares ou na sala regular, na medida em que mostrem condições para acompanhar a turma, recebendo atendimento complementar em salas de recursos. Na segunda, os alunos devem ser incluídos diretamente em classe regular, cabendo à escola se adaptar para atender às suas necessidades específicas.

Diversos autores têm se debruçado sobre o tema inclusão, além de Glat e Duque (2003), tal como Arantes (2006), Mendes (2006) e profissionais que integram entidades como o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (1997). Lázaro e Maia (2009, p. 5), por exemplo, registram que

o atual paradigma da inclusão, considerado um movimento nacional e internacional em prol dos direitos humanos, enfatiza que o sistema educacional deve se apropriar da filosofia fundamentada em princípios democráticos e igualitários, com estrutura baseada nas necessidades de todos os alunos. Seu alvo é dar visibilidade à diferença, favorecendo a eliminação de práticas discriminatórias e propiciando educação de qualidade para todos, independentemente da cor, da raça, da classe social, do sexo ou da deficiência.

A política de inclusão está prevista em diversas leis nacionais como, por exemplo, na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei n. 8069 (BRASIL, 1990), conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e na Lei n. 9394, que normatiza as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal tem como um de seus principais objetivos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). No artigo 206, inciso I, é garantida a “igualdade de condições, de acesso e permanência na escola” e no artigo 208, “a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O ECA confirma esses princípios, determinando que “pais ou responsáveis tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) dispõe que os

sistemas de ensino assegurem a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências.

O princípio da Educação Inclusiva, que é o da educação para todos, só se concretiza nos sistemas educacionais que atendam todos os alunos, não apenas alguns deles. A inclusão exige da escola novos posicionamentos e representa mais um motivo para que o ensino se modernize e os professores repensem suas práticas. É uma ação que implica em ações como atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas públicas de nível básico.

Para que o processo inclusivo possa ser implementado existem inúmeras dificuldades que, de acordo com o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (1997, p. 71), são de várias ordens, mas “se resumem basicamente a uma valoração negativa da deficiência, à descrença na capacidade intelectual da criança, ao desconhecimento de suas potencialidades para o aprendizado”.

De acordo com Mendes (2006), os poucos alunos que têm tido acesso ao ensino regular não estão recebendo educação apropriada, tanto pela falta de profissionais qualificados, quanto pela falta generalizada de recursos, além da predominância de serviços que envolvem a segregação escolar. De acordo com a autora, há evidências que indicam um descaso do poder público, uma tendência de privatização e uma evolução ainda que lenta no crescimento da oferta de matrículas, em comparação com a demanda existente.

Em resumo, para ela não há evidências de que as diretrizes políticas anunciadas pelos sistemas públicos de ensino estejam sendo bem-sucedidas, porque houve um aumento muito discreto na cobertura escolar em relação à demanda em potencial, porém a maioria dos alunos PNEE continua à margem de qualquer tipo de escola. Aqueles que conseguem acesso ainda estão, na maioria, em escolas especiais privadas filantrópicas, ou em classes especiais de escolas comuns.

Os dados oficiais ainda são imprecisos porque os procedimentos de identificação desses alunos, adotados no censo escolar, não são confiáveis, tendo em vista que não há no país normas claras para a notificação e para a classificação das necessidades especiais. Conforme explica Mendes (*op. cit*) as raízes históricas do acirrado debate sobre a inclusão escolar no Brasil representam mais uma adoção ao modismo importado e, especificamente, mais uma influência da cultura norte-americana, que tem demarcado até mesmo a forma que o movimento vem assumindo no Brasil.

Entendemos que as escolas deveriam ter lugar para todas as crianças

independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (BRASIL, 2006) e que o êxito ou o fracasso da inclusão na escola regular decorre das possibilidades de se conseguir avanços na adequação das práticas pedagógicas, apesar de todas as dificuldades, como a formação deficiente dos professores, a estrutura física escolar inadequada, a falta de informação, a ausência familiar e políticas públicas ineficazes para atendê-las.

Podemos afirmar, então, que a busca pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência diz respeito especialmente à busca da qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, no sentido de se tornarem aptas para responder às necessidades de seus alunos, de acordo com suas especificidades.

No entanto, a inclusão não pode ser analisada isoladamente, pois a mesma subsiste por meio de seu processo inverso, a exclusão. O par exclusão/inclusão escolar está estritamente ligado a movimentos sociais de maior alcance. A partir da década de 90, o processo de inclusão escolar passou a ser proposto por meio de legislação internacional como a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão (2001) e a Convenção da ONU (2006). Esta última estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas e modalidades de ensino.

Segundo Mantoan (2006), fazer valer o direito à educação para todos está além de se fazer cumprir a lei de maneira sumária às situações discriminadoras, pois o assunto merece um entendimento mais profundo.

A inclusão escolar exige processos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ela propõe um tratamento desigual no sentido de proporcionar uma igualdade que inexistente em função da segregação no ensino, presentes tanto na escola regular como na especial. A implantação de políticas educacionais que atendam alunos incluídos exige domínio do conceito de inclusão escolar bem como definição clara e direta das diretrizes dos programas elaborados, de maneira que se permita redefinição dos papéis da educação e da escola.

O sistema educacional do nosso país, diante da democratização do ensino, tem tido grandes dificuldades para garantir a escola de qualidade a todos. Na verdade, o ensino escolar enfrenta dificuldades quanto ao número de alunos que precisa atender; à postura conservadora das escolas e dos professores; e das diferenças regionais. A inclusão do estudante portador de necessidades educacionais especiais acentua ainda mais essas dificuldades.

Há quase duas décadas professores trabalham com o aluno PNEE na escola pública, instituição que não tem se mostrado preparada para isso, principalmente em turmas regulares. A literatura especializada no tema inclusão tem evidenciado que a sua implementação não tem acontecido na plenitude de sua proposta. No sentido de compreender possíveis razões do fracasso da inclusão, algumas considerações acerca da profissão docente devem ser feitas, por ser essencial no panorama da educação brasileira.

Uma delas, e a que nos interessa nesse estudo, se refere à feminização do magistério. Dados do Censo do Professor de 2007² mostram que a carreira de magistério é uma atividade exercida na sua grande maioria por mulheres: da creche aos anos iniciais do Ensino Fundamental elas ocupam mais de 90% dos postos de trabalho disponíveis no Brasil. Se as mulheres representam a profissão docente em número, estando à frente da maioria das classes escolares brasileiras, não se pode desprezar a relevância do conhecimento desse universo predominantemente feminino, bem como de suas peculiaridades no que diz respeito à docência e à inclusão escolar. As mulheres, segundo Gilligan (1982, p. 27) “não apenas se definem num contexto de relacionamento humano, mas também se julgam em termos da sua capacidade de cuidar”.

Na escola, a figura feminina sempre esteve relacionada aos ideais de maternidade, pureza e moralidade como mostram pesquisas realizadas recentemente, como as de Aragão e Kreutz (2010), Cota (2007) e Lima (2006). Alves-Mazzotti et al (2004, 2007, 2008a, 2008b) ao buscarem as representações sociais de identidade docente de professores do Ensino Fundamental, mostraram que as professoras dos anos iniciais associavam dedicação ao cuidar, amar e proteger e, conseqüentemente, à maternidade. O ato de educar, para as próprias docentes, estava intimamente ligado à experiência de ser mãe.

Portanto, a presença feminina na educação é um aspecto que deve ser constantemente levado em consideração, mas Vianna (2002) ressalta que a produção acadêmica sobre trabalho docente que contemple especificamente a mulher é pouco comum. Apenas nas duas últimas décadas a temática tem sido abordada com mais ênfase em pesquisas sobre educação (ALMEIDA, 1996; CHAMON, 2006; MAIA, 2009; SCHAFFRATH, 2000; UEKANE, 2007; WERLE, 2005 entre outros). A maior

² O Censo do Professor realizado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2007 mostrou que os docentes do sexo feminino estão na maioria das salas de aula brasileiras, nas diversas modalidades, com exceção da Educação Profissional, quando ocupam 46,7% dos postos de trabalho (Ver em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>).

parte das pesquisas realizadas no campo educacional mostra, sobretudo, a escola permeada por diferenças sociais, mas parecem desconsiderar questões como a de gênero. Os estudos desenvolvidos por Eugênio (2011), Fávero (2007), Ferreira (2008) e Lassala (2009) são alguns exemplos de trabalhos que se voltam à questão de gênero, que ainda é tema pouco explorado.

Acreditamos que os olhares de professores e professoras sobre a inclusão escolar de PNEE nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola regular são diferenciados, de acordo com o seu sexo, tendo em vista que, historicamente, a formação social e acadêmica masculina e feminina seguiram caminhos diferentes, portanto homens e mulheres pensam e vêem o mundo de maneiras distintas. Este é um fator que deve ser considerado nos estudos sobre o fracasso da inclusão escolar dos alunos PNEE.

As diferenças entre gêneros fazem parte do processo de socialização durante toda a escolarização. Há mais de 30 anos “a educação dos meninos os preparava para a vida no espaço público e, em oposição, a das meninas as preparava para as atividades de doméstica e cuidadora” (OLIVEIRA; JODELET, 2009, p. 228).

A história da educação no Brasil revela que a necessidade de formar as mulheres estava ligada à ideia da criação de um sentimento nacional. Segundo Schelbauer e Nogueira (2007), foi no meio desse contexto que a mulher se torna educadora, uma vez que para reverter o quadro de analfabetismo escolas foram criadas, o que consequentemente aumentou a demanda de educadores. Surge, assim, espaço para a mulher adentrar no magistério, conforme explica Chamon (2006, p. 10):

Enquanto muitos professores homens buscavam novas oportunidades de trabalho, que surgiam quer no setor público, quer no privado, apelos ao trabalho de ensinar foram chegando às mulheres, normalistas ou não, para quem o trabalho na esfera pública surgia como uma concessão.

Voltar-se a questões de gênero pode contribuir para a compreensão da docência para além da presença do sexo feminino. Para Vianna (2002), a relevância de estudos que tenham esse foco, repousa na superação do determinismo biológico, o qual, baseado apenas nas diferenças sexuais, reforçadas por argumentações provenientes da medicina e das ciências biológicas, tenta justificar a caracterização de mulheres e homens como seres distintos. Conforme exposto por Santos (2009, p. 4-5), por meio desses estudos é possível

questionar as crenças, os valores, os supostos ideológicos que estabelecem, com base nas diferenças biológicas, a descrição diferenciada de características sociais que situam a mulheres e a homens em distintas posições. O conceito “gênero” põe de manifesto a relação desigual entre mulheres e homens enquanto sujeitos sociais.

Com o intuito de trazer novos elementos à discussão sobre o tema inclusão, sob o viés de gênero, essa pesquisa tem como objetivo buscar indícios das representações sociais de professores e professoras sobre inclusão escolar do aluno PNEE nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escola regular.

As representações sociais são uma modalidade de conhecimento cuja finalidade é elaborar comportamentos e comunicação entre as pessoas (MOSCOVICI, 1979). Esse conhecimento é constituído pelas experiências vividas e pela circulação de informações sobre um objeto social entre os elementos de determinado grupo social. Mas especificamente, “uma representação é um sistema cognitivo que age ao mesmo tempo sobre os indivíduos que o elaboram como sobre a situação social na qual ela se insere” (ALMEIDA; JODELET, 2009, p. 106).

Portanto, a pertinência da utilização da teoria das representações sociais na perspectiva moscoviciana nesse estudo reside na possibilidade de compreender que significados são atribuídos por professores e professoras à inclusão e que comportamentos desenvolvem com relação à inclusão do aluno PNEE, uma vez que as representações sociais servem como guias da ação, modelando e constituindo os elementos do contexto em que ocorrem (MOSCOVICI, 1978).

Para entender como as representações sociais de professores e professoras sobre inclusão podem exercer influência na implementação da proposta de Educação Inclusiva, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras:

- Que informações professores e professoras têm sobre inclusão escolar?
- Como e onde professores e professoras obtiveram essas informações?
- Que diferenças são observadas nas representações sociais de inclusão de professores e professoras?
- Como as representações sociais de inclusão escolar se refletem nas práticas pedagógicas usadas por esses professores e professoras?
- Como professores e professoras incluem os alunos PNEE?
- Como professores e professoras lidam com a inclusão?

No sentido de contemplar essas questões, o presente estudo foi organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo, **A Teoria das Representações Sociais**, apresenta e discute o referencial teórico no qual a pesquisa está assentada.

No segundo capítulo, **Inclusão escolar do aluno portador de necessidades educacionais especiais**, a partir do contexto histórico, procurou-se descrever a legislação pertinente ao tema até chegar à realidade escolar brasileira dos alunos deficientes, destacando-se as diretrizes da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

No terceiro capítulo, **Gênero e docência**, o objetivo foi contextualizar o lugar da mulher na docência e os caminhos que a levaram até o magistério, caracterizando-o como profissão feminina.

O quarto capítulo, **Caminhos percorridos**, apresenta a metodologia desenvolvida para a realização da pesquisa: a contextualização das escolas que participaram, os sujeitos envolvidos e os procedimentos para coleta e na análise dos dados. O quinto capítulo, **Representações sociais de Inclusão do aluno PNEE**, traz a discussão dos resultados encontrados.

Finalmente, na **Conclusão**, são evidenciadas as respostas às questões de estudo e as lições aprendidas.

CAPÍTULO 1

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A teoria das representações sociais (TRS) é o referencial teórico em que a presente pesquisa se fundamenta. Há cerca de 50 anos o estudo da teoria das representações sociais, iniciado na psicologia social tem se tornado um importante campo de pesquisa das ciências sociais e humanas.

Serge Moscovici desenvolveu estudo pioneiro a respeito de como a psicanálise se difundiu no pensamento popular na França, em meados do século passado. A ideia era conhecer a maneira e os motivos pelos quais diferentes grupos compartilham determinado conhecimento, construindo uma realidade que lhes é comum.

A introdução dessa teoria na Europa ocorreu com muitas resistências do meio acadêmico, assim como no Brasil. De acordo com Almeida (2009), entre a obra inicial, *La psychanalyse, son image et son public*, publicada na França em 1961, e a expansão da teoria nos meios acadêmicos, transcorreu um longo período de latência. Sua entrada no país se deu pelas universidades situadas em centros considerados periféricos do ponto de vista da produção científica nacional da época, o nordeste e o centro-oeste.

Moscovici partiu do conceito de representações coletivas, elaborado por Durkheim em 1898, entendidas como um conceito ou suporte para ideias e crenças, de modo estático e condensado, calcadas nas tradições culturais, em instituições sociais fixas e sedimentadas, e no culto a mitos. De acordo com Alves-Mazzotti (2005, p. 3), Moscovici retoma o conceito de representações coletivas que

se referia a uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais, englobando entre eles os referentes à ciência, aos mitos e à ideologia, sem a preocupação de explicar os processos que dariam origem a essa pluralidade de modos de organização do pensamento.

A proposta de Moscovici (1978) ao conceituar representações sociais, apresentava diferenças em relação ao conceito de representações coletivas, sobretudo no sentido das condições que a modernidade trouxe ao funcionamento da sociedade: sua dinâmica foi fator determinante na preferência de Moscovici pelo termo social, pois ele estava preocupado com a estrutura e a dinamicidade das representações sociais.

Em sua opinião, uma representação pode tornar-se social de três maneiras: (1)

podem ser compartilhadas por todos os elementos de um grupo estruturado, mas essa representação não foi produzida pelo grupo; são as representações hegemônicas que se mantêm implícitas nas práticas simbólicas e parecem ser uniformes e coercivas; (2) conhecimento e ideias circulam entre grupos que têm contato entre si; são as representações emancipadas que têm certa autonomia e função complementar porque são resultado do compartilhamento das versões que os grupos elaboraram sobre determinado objeto; e (3) um conflito ou controvérsia social geram representações que não são compartilhadas pela sociedade; são as representações controversas que só podem ser levadas em consideração no contexto de disputa entre grupos (MOSCOVICI, 1988).

As representações sociais referem-se, portanto, às sociedades atuais que estão em constante movimento e, imbuídas de suas facetas científica, política, humana por vezes não têm tempo suficiente para cristalizarem tradições e as tornarem imutáveis. A modernidade trouxe novas formas e meios de comunicação que permitiram uma facilitação na circulação das informações, numa rapidez jamais vista. São fenômenos complexos que são sempre ativados na vida social, constituindo-se de elementos informativos, cognitivos, ideológicos e normativos (JODELET, 1989).

Para Moscovici (2003) as representações sociais possibilitam conhecer como o senso comum transforma os conteúdos científicos ou saberes formais em explicações práticas sobre a realidade social. Estão relacionadas a um modo particular de compreender e se comunicar que tanto cria a realidade quanto o senso comum. Este é reconstruído continuamente, tendo em vista que sem ele nenhuma coletividade pode existir.

As representações sociais, para Jodelet (2001, p. 22), configuram-se em uma “forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo prático, contribuindo para a construção de uma realidade comum a determinado grupo social”. A comunicação que se estabelece na dinâmica entre os atores é o meio que permite que se formem as representações.

O que caracteriza as interações entre as pessoas são as representações. Seres humanos se representam psicologicamente bem como suas relações no decorrer da cooperação e da comunicação. Essas representações são elaboradas coletivamente e norteiam atitudes e comportamentos sociais e, quanto mais antigas, mais fortemente exercem influências sobre o grupo. É o que ocorre com os modelos de feminilidade e de masculinidade definidos pela diferentes sociedades de acordo com normas, atitudes,

crenças, valores, estereótipos e que, enraizados e cristalizados, apontam direitos e deveres, privilégios e proibições, que cada sujeito deve ter por ser de um sexo ou de outro (SANTOS, 2009). É a sociedade que legitima o grau de importância e de participação de cada um, fornecendo as regras que definem comportamentos adequados e esperados para os papéis sociais.

Na TRS, a realidade se divide em dois universos: consensual e reificado, cada qual possuindo conhecimento e linguagem próprios. O universo reificado é o lugar da formalidade, onde existe um sistema de entidades sem individualidades e identidades, cada um exerce o papel que lhe cabe.

O universo consensual é o mundo onde os homens estão sempre presentes, o grupo social é visto como pessoas livres, com direito de representar seu grupo. A presença de chavões e de frases feitas é comum nessa esfera, que é formada por bares, clubes e associações. Mas para tanto é necessário que haja um estoque implícito de imagens e ideias consideradas aceitas e convenções sociais para que a vida social subsista.

Esses dois universos possuem características distintas e causam contraste, pois o universo reificado se refere às ciências, que são a maneira que a sociedade possui de compreender o universo, e o universo consensual se refere ao senso comum, aos saberes compartilhados coletivamente, os quais são objeto de interesse das representações sociais.

As representações sociais são, conforme explica Moscovici (1978, p. 21),

um sistema de valores, idéias, práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

A TRS tem como pressuposto a diversidade dos homens em sua imprevisibilidade e tem como objetivo descobrir como, a partir dessa tão vasta diversidade, se pode construir um mundo tão previsível. A magia, o horóscopo e a religião, por exemplo, são praticados e fazem sucesso. Apesar de contraditórias, essas práticas sociais têm muito a nos ensinar sobre como pensam e o que pensam os grupos sociais.

Essa teoria é única no sentido de caminhar “na direção de se tornar uma teoria geral dos fenômenos sociais, e uma teoria específica dos fenômenos psíquicos” (MOSCOVICI, 2010, p. 173). Refere-se a como percepções, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo a sistemas de significação compartilhados nos e pelos grupos sociais que os orientam e justificam suas ações. Funcionam como sistemas de referência que usamos para classificar pessoas, grupos e a interpretar acontecimentos do cotidiano.

As representações sociais, sob o ponto de vista psicossocial, contemplam duas funções: contribuem com os processos de formação de conduta e com a orientação da comunicação no âmbito social. Segundo Moreira (2001), inicialmente foram atribuídas essas duas funções às representações e, mais tarde, em 1994, Abric (2000) acrescentou mais duas funções às representações sociais: a função identitária, que permite a salvaguarda da imagem positiva do grupo social; e a justificadora, que permite aos atores manterem os comportamentos de diferenciação social nas relações entre os grupos.

Essa teoria apresenta três linhas de investigação conhecidas, que representam diferentes modos de apropriação da teoria: a abordagem processual, a abordagem estrutural, também conhecida como teoria do núcleo central, e a abordagem societal, que variam de acordo com o objetivo e com a maneira de compreender as representações. Cada uma delas trouxe suas contribuições para o desenvolvimento da teoria. São abordagens que não desautorizam umas às outras, ao contrário, se complementam, na medida em que se originaram todas na mesma matriz teórica, a *grand théorie*.

A abordagem processual refere à gênese das representações sociais, e tem como os principais estudiosos Moscovici e Jodelet e segue no sentido de compreender as representações não apenas como produtos do pensamento, mas como processos produzidos e mantidos socialmente. A vida em sociedade pressupõe opiniões, julgamentos e decisões. Assim as representações vão sendo construídas no interior dos grupos, verdadeiros saberes teóricos são incorporados, facilitando a comunicação e justificando atitudes e construindo a identidade daquele grupo.

Essa abordagem se baseia no processo de construção das representações sociais e trabalha com os elementos que constituem a representação, valores, crenças, informações, comportamentos etc. Além disso, a abordagem processual investiga também os princípios estruturantes desse campo que são os esquemas cognitivos e os

modelos e atitudes normativos. Nessa perspectiva, assim como nas demais, a coleta de dados é realizada por meio de metodologias variadas, como a entrevista, a análise documental, a observação, entre outras, na tentativa de desvelar as diferentes fases de elaboração da representação social.

Moscovici definiu dois processos formadores das representações sociais, dois processos interligados, porém distintos, denominados objetivação e ancoragem.

A objetivação é o processo de tornar real ou até mesmo tangível o que antes parecia abstrato; é a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas que se transformam em supostos reflexos do real. Ela permite que o não familiar torne-se a verdadeira realidade. Toda representação materializa a realidade e se mantém na coletividade, não existindo por si própria. Essa materialização constitui uma das mais notáveis características da fala e do pensamento. O homem transforma a coisa em palavra e a palavra em coisa e subjuga os demais.

A objetivação se assemelha a conceituar uma palavra, compará-la a outra de acordo com seu sentido. Ao compararmos Deus a um pai imediatamente atribuímos a ela um sentido já conhecido. Quando categorizamos uma pessoa ou objeto, estamos escolhendo paradigmas e relacionando essa categorização com algo positivo ou não.

No estudo das representações sociais da psicanálise realizado por Moscovici (1978) o autor fala sobre um certo exagero sobre algumas características geradas pela necessidade de se colocar em conformidade com as normas sociais. Ao classificarmos, estamos comparando com um modelo e buscando enquadrá-lo nos padrões da normalidade do grupo ao qual fazemos parte.

Essa classificação tem por objetivo facilitar o entendimento das ações das pessoas e formar opiniões. É o que o autor chama de mania de conceitos. O que hoje parece incompreensível para uma sociedade, poderá tornar-se familiar para outra, e esse processo se faz mais pela objetivação, que junta o que é real com o não familiar.

Para se objetivar é necessário transformar um conceito em uma figura ou imagem e as mudanças vão ocorrendo paulatinamente, respondendo ao que foi aceito. As diversas maneiras pelas quais o conceito de psicanálise foi percebida e difundida fora da universidade é um exemplo de objetivação presente no estudo inicial de Moscovici (*op. cit.*).

De acordo com Jodelet (2001), o processo de objetivação é constituído por meio de três fases: a construção seletiva, que se refere a um mecanismo pelo qual o grupo seleciona os elementos para se apropriar do saber científico, com base em critérios

culturais; a esquematização estruturante, que organiza e determina a significação da representação social e, por isso é fundamental; e a naturalização, que permite que o pensamento se concretize.

A ancoragem pode ser entendida como constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. Ela se refere ao processo de tornar algo que incomoda por sua estranheza, tornar familiar por meio de algo que possui alguma semelhança e que é comum. Ancorando damos um nome e classificamos o que é inclassificável e somos capazes então de representá-lo.

O processo de ancoragem está assentado sobre três condições, de acordo com Jodelet (2001): a atribuição de sentido a um objeto, com base em valores comuns àquela cultura; a instrumentalização do saber, que atribui ao saber um caráter funcional enquanto referencial para o entendimento da realidade; e o enraizamento no sistema de pensamento, que torna a novidade social em algo familiar.

Por meio das experiências vividas, lembranças e memórias do ocorrido, criamos imagens e gestos de que precisamos para superar o novo. Os processos de objetivação e ancoragem são jeitos de lidar com a memória, seja ela voltada para o passado, ou mesmo para tornar coisas desconhecidas, conhecidas, a partir do que já sabemos.

Alguns nomes se destacam em produção e estudos sobre essa perspectiva na Europa e na América Latina, como Moscovici (2010), Jodelet (2001), Duveen (1994), Arruda (1993) e Jovchelovitch (1993), com destaque para o trabalho de Jodelet que é considerada paradigmática, tendo em vista sua metodologia variada e pelo refinamento de suas análises que conseguiu alcançar as perspectivas histórica e cultural das representações sociais. Seu trabalho pioneiro que deu origem ao livro *Loucuras e representações sociais* representa um marco no estudo das representações sociais.

A abordagem estrutural está centrada na estrutura das representações sociais e tem como pioneiro Jean Claude Abric, para quem uma representação se organiza a partir de um núcleo que possui uma característica específica denominado núcleo central ou estruturante. Esse núcleo é o responsável pela estabilidade da representação, sendo o elemento que mais resiste às mudanças. Possui uma dimensão qualitativa, ainda que sua frequência seja um fator frequentemente levado em consideração. Uma mudança no núcleo central provoca uma mudança completa da representação (ABRIC, 2000). O núcleo central exerce funções essenciais à representação, que são as de gerar a representação, organizar os seus elementos e estabilizá-los.

A partir de Abric (1994), Alves-Mazzotti (2002, p. 21) explica que o núcleo

central é

diretamente determinado pelas condições históricas sociológicas e ideológicas e, portanto, fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se refere... Só podemos afirmar que dois ou mais grupos têm a mesma representação do objeto se eles partilharem o mesmo núcleo central; não basta que tenham o mesmo conteúdo: se os núcleos centrais forem diferentes, elas serão diferentes.

Ao redor do núcleo central organizam-se os elementos periféricos, que são outros elementos que entram na composição da representação. Esses elementos possuem as funções de concretizar o núcleo central, regular a representação, orientar os comportamentos, proteger o núcleo central e elaborar representações relacionadas às vivências pessoais do sujeito.

Os elementos periféricos são o resultado da ancoragem da representação da realidade, que permitem a elaboração da representação em termos concretos e funcionam como a defesa da representação, pois o núcleo central é resistente às mudanças. É justamente no sistema periférico onde aparecem e são toleradas as contradições.

Conforme Abric (1994), as representações sociais possuem quatro funções essenciais. A primeira delas seria a função de compreender e explicar a realidade, pois elas representam o senso comum. Num ambiente social, como a escola, as representações de inclusão do aluno deficiente definem o quadro de referência comum e facilitam a comunicação e as trocas sociais.

A segunda função refere-se à definição da identidade, de maneira a determinar a especificidade de um determinado grupo, situando os papéis individuais ou grupais. Normalmente a representação de um grupo é marcada por uma avaliação extremamente positiva de seus membros com o intuito de se conquistar uma imagem positiva do mesmo. Assim também ocorre com os segmentos que compõem o ambiente escolar. Alunos, professores e pais têm seus papéis definidos no grupo por meio das representações compartilhadas com os seus pares.

Com papéis bem definidos, as práticas e comportamentos também serão orientados pelas representações sociais. A terceira função funciona, então, como um guia para a ação, precedendo e determinando a interação, de maneira que as conclusões já estejam colocadas antes mesmo da ação.

Nas relações que se estabelecem entre os que excluem e os que são excluídos, as representações definem antes das atitudes e das práticas, as conclusões de ambos os atores sociais. A realidade da escola com proposta inclusiva é um bom exemplo dessa função orientadora. Aqueles que promovem a exclusão são guiados pelas estratégias e orientação de condutas de seu grupo, que determinam seus comportamentos.

As representações interferem na avaliação da ação. A quarta função das representações, que seria a justificadora, evidencia como condutas são legitimadas pelo comportamento esperado pelo grupo. A representação é determinada pela prática das relações, que pode reforçar a posição social de outro grupo. Ela contribui para a discriminação, manutenção dos estereótipos e da distância social entre grupos.

A abordagem estrutural privilegia a coleta e análise qualitativa de dados assim como a triangulação, combinando múltiplas técnicas, com o objetivo de garantir a confiabilidade das informações e um maior aprofundamento do objeto de estudo.

De acordo com Banchs (2004), essa abordagem se caracteriza por considerar que para chegar ao conhecimento das representações sociais é necessário primar pela interpretação, considerando o ser humano como produtor de sentidos e focando na análise das produções simbólicas e da linguagem, através dos quais o ser humano constrói o mundo em que vive.

A abordagem societal representa a terceira corrente da TRS. Nas palavras de Arruda (2002):

Aqui temos um peso ainda maior dado aos processos como o de ancoragem, tomando as determinantes sociais como fundamentais, e buscando encontrar o princípio organizador das representações a partir dessa perspectiva mais sociologizante. Como a teoria do núcleo central, cabe ressaltar, as escolas de pesquisa em representações sociais na perspectiva psicossociológica não se vêem exatamente como antagonistas, e sim como frutos da grande teoria de Moscovici, como afirma Doise: são esforços de aplicação e aprofundamento, cujas características as tornam mais adequadas ou mais interessantes segundo o objeto e o objetivo que se tenha para pesquisar.

Essa abordagem dá ênfase à articulação da TRS com a inserção social dos indivíduos sob uma ótica mais sociológica, procurando contemplar o individual e o coletivo na busca por explicações de caráter individual e valorizando a inserção dos sujeitos como principais motivos da variação das representações.

Para Alves-Mazzotti (1994), a teoria das representações sociais:

investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

A TRS representa um instrumental teórico-metodológico singular para o entendimento das redes de significados que constituem os processos educacionais. É uma teoria que vem se mostrando um campo fértil na análise das relações entre prática escolares e sua influência nos processos de construção da identidade social de grupos excluídos. Assim, permite investigar como se formam os sistemas que professores e professoras utilizam para interpretar a inclusão do aluno PNEE em escola regular e compreender aspectos de ordem simbólica ligados às interações entre sujeitos excluídos e sujeitos que excluem, gerando práticas pedagógicas que se desenvolvem na instituição.

Estudos realizados a partir de representações sociais construídas em situações de exclusão escolar, segundo Sousa (2002), sugerem possibilidades de uma ação educativa eficiente, pois permitem o aprofundamento da análise dinâmica dos processos psicossociais dos sujeitos e grupos envolvidos.

Desse modo, a TRS é um referencial teórico pertinente aos estudos das diversas formas de exclusão. A área educacional tem se utilizado desse referencial teórico-metodológico porque possibilita a identificação e a análise dos fatores simbólicos que estão envolvidos nas situações de exclusão. Por meio do estudo das representações sociais é possível a compreensão tanto dos significados que um determinado grupo atribui a uma situação quanto dos comportamentos nela envolvidos. Conforme defende Campos (2003, p. 109):

A teoria das representações sociais é um importante instrumento de estudo das situações de exclusão social a medida em que ela abre uma possibilidade de identificar e analisar os fatores simbólicos que nela se encontram imbrincados. Fatores estes que são, na mesma intensidade que os fatores objetivos, determinantes da situação.

O entendimento de como os professores enquanto grupo social constroem seu pensamento e comportamento em relação aos seus alunos PNNE representa um avanço no sentido de compreender as questões que inviabilizam o processo de inclusão escolar.

CAPÍTULO 2

A INCLUSÃO ESCOLAR

Os primórdios da Educação Especial datam do século XVI, quando experiências inovadoras foram realizadas e registradas por pedagogos e médicos que realizaram estudos pessoalmente com seus aprendizes. Apesar dos relatos surpreendentes, a educação institucionalizada se concentrava em asilos e manicômios, pois se acreditava que a pessoa diferente seria melhor atendida em instituições separadas de modo a proteger a sociedade dos “anormais”.

A sociedade tem estabelecido, ao longo da história, modos de classificar ou categorizar os indivíduos de acordo com a aproximação ou desvio de comportamentos tidos como esperados. Dessa maneira, características humanas consideradas dentro do padrão determinado e consideradas “normais”, estabelecem um modelo idealizado de homem. Todos aqueles que fogem desse padrão são rotulados, marcados ou estigmatizados³, sendo sempre comparados com os “normais” e denominados por “anormais”. Os “anormais” possuem um lugar diferente dos demais, onde não gozam dos mesmos direitos dos que possuem as qualidades necessárias para se viver naquela sociedade.

Esse é o modo que a sociedade encontrou para manter sua ordem, classificando os indivíduos em “normais” e “anormais”. Por meio da identificação do que é tido como “normal” é possível conhecer as regras daquela sociedade e assim perceber quem são aqueles indivíduos que fogem à regra social.

Apenas no século XIX, com o advento da escolaridade obrigatória é que surgem as primeiras classes especiais nas escolas regulares. Entretanto, de acordo com Mendes (2006, p. 387), “tanto as classes quanto as escolas especiais somente iriam proliferar como modalidade alternativa às instituições residenciais depois das duas guerras mundiais”.

No século seguinte, na Europa, como consequência das mutilações provocadas pela guerra, a indústria de reabilitação que tratava os feridos e mutilados representa uma alternativa para a educação de crianças e jovens com algum tipo de deficiência. Esses

³ Goffman (1988) aponta que o termo estigma surgiu na Grécia e referia-se a sinais corporais que evidenciavam alguma coisa extraordinária ou ruim relacionada à moral daquele que os apresentava. A partir daí, o marcado, o diferente, passava a ser ignorado pelos demais.

alunos continuavam segregados em ambientes separados para receberem atendimento específico para suas necessidades educacionais.

As décadas de 60 e 70 foram marcadas pela estruturação de propostas de atendimento às pessoas com deficiência, influenciadas pelos movimentos sociais e pelos direitos humanos de cunho nacional e internacional, que reivindicavam o acesso aos bens e serviços sociais para todos os segmentos da sociedade. A partir de então surge a proposta de integrar os portadores de deficiência física ou mental e aqueles que se encontrassem com atraso considerável em relação à idade regular de matrícula. Cabe lembrar que os superdotados deveriam receber tratamento especial, conforme normas colocadas pelos Conselhos de Educação (GLAT; FERNANDES, 2005).

O princípio da normalização ou da integração, que começou a se consolidar no Brasil no início da década de 80, teve seu nascedouro nos países escandinavos e, conforme aponta Mendes (*idem*, p. 389), tinha como pressuposto básico

a ideia que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes.

Estudos a respeito da proposta de integração foram realizados na Suécia e no Reino Unido e indicaram uma utilização cuidadosa do conceito de normalização, com a intenção de controlar melhor os alunos que eram colocados na classe comum da escola regular. Havia uma preferência pela colocação dos alunos deficientes na escola comum, mas se fosse mantido atendimento diferenciado, de acordo com o nível de integração.

A integração escolar pretendia proporcionar às pessoas com alguma deficiência, uma existência próxima aos padrões sociais. Isso representava para os “diferentes” a possibilidade de participar de ambientes escolares mais desafiadores, além de viver e conviver em ambientes mais competentes e facilitadores.

Esse modelo, de acordo com Mantoan (2006, p. 38) propõe que “os alunos sejam atendidos em suas necessidades, segundo duas orientações: encaminhá-los para recursos especializados ‘somente quando necessário’ e movê-los a fim de ocupar a classe comum ‘tão logo possível’”.

As práticas integradoras eram fundamentadas em argumentos morais, racionais e bases empíricas. Quanto aos primeiros, seriam eles: o direito soberano de participar como as demais crianças de atividades e de programas escolares diários; os benefícios

para alunos deficientes de participar dos ambientes normalizantes e para os não deficientes, que de conviver e aceitar as diferenças no meio social, bem como as próprias limitações. Com relação aos argumentos empíricos, estes eram traduzidos pela produção científica que evidenciava a capacidade de aprendizagem dos deficientes.

Outro fator que contribuiu para o fortalecimento da proposta integradora foi o aumento da demanda pelo ensino especial, tendo em vista que o número de alunos matriculados era crescente e as escolas careciam de profissionais especializados. Em conseqüência, o ensino especial cresceu e se consolidou, sendo responsável também pela organização de grupos que exigiam mudanças na própria proposta.

Inúmeras críticas foram feitas à integração escolar no Brasil sendo mais contundentes aquelas que se referiam às classes especiais direcionadas a alunos com deficiência mental. Essas críticas não evidenciavam um desrespeito às indicações dos alunos, mas ao que não foi oferecido, isto é, serviços que respeitassem suas características individuais e suas necessidades. O aluno era geralmente encaminhado para a Educação Especial por ser rejeitado na classe regular e o princípio da normalização garantia sua permanência nas classes especiais por tempo determinado, o que não foi seguido (MANTOAN, 2006). As classes especiais se tornaram espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino e não facilitaram o ingresso de alunos com deficiências na rede pública. Estes alunos continuavam em instituições privadas, pois a Educação Especial ainda era vista como um serviço paralelo, com currículos próprios e utilizando métodos com ênfase clínica (BUENO, 1993; FERNANDES, 1999).

Glat e Fernandes (2005) explicam que o modelo de integração ainda é o mais prevalente no sistema escolar brasileiro e o *slogan* “o deficiente pode se integrar na sociedade” passou a ser matriz filosófica e científica da Educação Especial.

O debate sobre a inclusão escolar chegou ao Brasil na década de 90, quando se amplia a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas portadoras de deficiência (GLAT; FERNANDES, 2005). Muitos autores atribuem exclusivamente essa mudança a marcos promovidos por movimentos mundiais na década de 90. Entretanto, de acordo com Mendes (2006), o movimento pela inclusão surgiu de forma mais intensa nos Estados Unidos da América e ganhou a mídia e o mundo devido à forte penetração da cultura norte-americana. Uma evidencia que corrobora com essa tese seria a de que até a primeira metade da década de 1990, a literatura dos países europeus ainda conservava o termo integração, enquanto nos países

de língua inglesa, mais especificamente nos Estados Unidos da América o termo inclusão já estava presente.

Nos anos 1990, na Tailândia foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida por entidades como a UNESCO, UNICEF entre outras, da qual participaram representantes de diversos países do mundo. Nesse evento foi elaborada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, que em sete artigos expõe os objetivos definidos pelos participantes: (1) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; (2) expandir o enfoque; (3) universalizar o acesso à educação e promover a equidade; (4) concentrar a atenção na aprendizagem; (5) ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica; (6) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e (7) fortalecer as alianças.

Pouco tempo depois, no ano de 1994 o governo espanhol e a UNESCO realizam conferência sobre necessidades educacionais especiais que focalizava o acesso à educação e sua qualidade. Nesse encontro foi produzida a Declaração de Salamanca, considerada referência na divulgação filosófica da Educação Inclusiva em proporções mundiais, que fez com que a inclusão ganhasse terreno no Brasil e em outros países. Nesse documento são apresentados princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e definida a estrutura de ação em Educação Especial por meio de três seções: (1) Novo pensar em educação especial; (2) Orientações para a ação em nível nacional, por sua vez composta pelos seguintes itens: Política e Organização; Fatores Relativos à Escola; Recrutamento e Treinamento de Educadores; Serviços Externos de Apoio; Áreas Prioritárias; Perspectivas Comunitárias; Requerimentos Relativos a Recursos; e (3) Orientações para ações em níveis regionais e internacionais.

Apesar do paradigma da inclusão ter sido globalizado, novas e velhas questões surgem no debate educacional no que se refere à efetivação da proposta, como para quem é direcionada a inclusão, qual seu impacto na vida dos demais alunos e o quais aspectos ela deve priorizar.

A escola brasileira enfrenta desafios no sentido de incluir o aluno PNEE, de modo a não segregá-los ou tratá-los com discriminação. O direito à educação não se resume apenas ao acesso à escola. Para se chegar à educação justa não se pode partir apenas do princípio de igualdade entre os homens, como registra Mantoan (2006, p. 17):

Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente.

A questão da igualdade nas escolas sustenta o modelo mais almejado de educação. Entretanto, não se pode deixar de observar as desigualdades entre os alunos. O que é desejável é que as desigualdades sociais sejam eliminadas e as diferenças naturais consideradas.

O discurso na modernidade⁴ está pautado numa igualdade padronizada, com o objetivo de organizar a vida e os seres humanos. É ele quem norteia a ação pedagógica nas escolas regulares e naquelas que possuem proposta inclusiva. De acordo com esse discurso, o aluno diferente desestabiliza o pensamento escolar que é pautado pela lógica, pois representa a imprevisibilidade, a indefinição e a multiplicidade, que são contrárias ao pensamento educacional em vigor. A igualdade pode, por exemplo, garantir o acesso à escola comum, mas ela é cruel quando não garante a permanência na escola em todos os níveis da educação.

A legislação brasileira garante a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 dispõe que o dever do Estado com a educação dos portadores de deficiência ocorrerá “preferencialmente na rede regular de ensino” (Artigo 208). Há ainda uma vasta legislação complementar, no que se refere à educação ofertada aos deficientes, como a Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelece as normas gerais e critério básicos para a promoção da acessibilidade e a Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Nesse sentido podemos destacar o Decreto n. 3.956 de 08 de outubro de 2001 que promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e o Decreto n. 6.571/2008 que estabelece que os estudantes público alvo da Educação Especial sejam assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme registro no Censo escolar/MEC/INEP do ano anterior.

⁴ No campo educacional, o discurso na modernidade se refere “aos vários projetos em disputa que apresentavam a educação do povo e o desenvolvimento nacional como duas faces da mesma questão. Formação da nacionalidade, industrialização e modernidade são empreendimentos considerados impensáveis sem o enfrentamento da questão educacional” (VIEIRA, 2004, p 03-04).

O MEC também apresenta a sua Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Inclusão Educacional (MEC/SEESP, 2008), cujo objetivo é garantir acesso, participação e condições adequadas de aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente em classes comuns do ensino regular.

Essa política sustenta a Educação Especial como parte integrante da proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes PNEE. Nos casos que implicam transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua articulada com o ensino comum, dando orientações para o atendimento a esses estudantes.

Com a inclusão fazendo parte da pauta do dia na educação brasileira, ficam evidentes os desafios a serem vencidos, no sentido de acolher as diferenças que a tendência contempla. A realidade, no entanto, tem revelado que a inclusão do PNEE tem sido restrita a matrícula de alunos com deficiência em classes regulares de ensino.

De acordo com Mantoan (2006, p. 35), a implementação de políticas educacionais que atendam aos alunos com necessidades educacionais especiais exigem “domínio conceitual sobre inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção [...] bem como a clara definição [...] dos papéis da Educação Especial e do *locus* do atendimento desse alunado”.

Para tanto, as intervenções realizadas na escola devem ser identificadas no sentido de um aprimorar a elaboração de novas propostas e conseqüentemente novas práticas pedagógicas. A relação entre os alunos e seus professores, bem como a formação destes últimos são fatores decisivos no processo inclusivo.

Na educação brasileira, o desenvolvimento satisfatório do processo de inclusão dos PNEE demanda ações do sistema de ensino, ultrapassando o patamar em que se encontram. Apesar do fortalecimento dos princípios da inclusão, o modelo de integração escolar é ainda o que prevalece, conforme já mencionado anteriormente.

A proposta de integração apresenta dois pontos questionados pela proposta inclusiva: o acesso restrito de alguns alunos nas classes regulares e a manutenção da escola no seu atual modelo, de modo que o aluno se adaptasse a ela, e não o contrário.

Podemos considerar a inclusão como um movimento político que procura construir na escola um espaço democrático, de forma a aceitar a diferença dos seus alunos de maneira a respeitá-las, garantindo o acesso e a permanência dos alunos PNEE, que foram segregados e excluídos ao longo da história.

Segundo Omote (2003, p. 154), o conceito de Educação Inclusiva “abrange crianças deficientes e superdotadas, bem como aquelas pertencentes a grupos marginalizados ou em situação de desvantagem” [...]. A escola inclusiva seria apenas parte desse todo que é um imperativo moral das sociedades ocidentais da atualidade, que buscam a inclusão social.

A definição de inclusão pode assumir outros nuances que se encontram na literatura como diferentes posicionamentos que vão desde a inclusão total⁵ até a colocação de alunos PNEE em classes comuns, com o uso de ambientes diferenciados como sala de recursos, classes especiais parciais, escolas especiais parciais ou residenciais (MENDES, 2006).

A escola tem função essencial no projeto social inclusivo porque representa o meio para prover todos os que sofrem da exclusão cultural e de bens intelectuais, sem os quais o exercício da cidadania fica comprometido. Além disso, é através da formação de novas gerações de pessoas com uma mentalidade inclusiva que se conseguirá uma sociedade com esse pensamento.

Glat e Fernandes (2005, p. 4), ao abordarem o conceito de Escola Inclusiva, explicam que,

de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação *Especial* (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade.

A implementação da proposta inclusiva deve proporcionar, portanto, o atendimento das necessidades de todos os alunos, com vistas a desenvolver suas habilidades, respeitando diferenças e particularidades, aproveitando ao máximo suas potencialidades. Nesse sentido, se faz necessário que a escola esteja apta para atender a diversidade de seus discentes, eliminando as diferenças sociais e respeitando as diferenças naturais. Quando defendemos que as oportunidades sejam iguais, reconhecemos que a diversidade deve ser observada e respeitada, tanto de alunos ditos “normais” quanto de PNEE.

⁵ Defende a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum e a total eliminação do modelo de prestação, baseado num contínuo de serviços de apoio especial.

Apesar das divergências, a inclusão tem trazido discussões acaloradas para a escola e com diferentes tons, que vão do exagero ao ceticismo, as quais renderam posições sensatas e coerentes, contribuindo para o debate em torno da Educação Inclusiva.

Uma questão importante e que reconhecemos não estar resolvida é como proporcionar situações de ensino em condições a atender ao diverso grupo que a escola atende. Um dos pontos principais a serem observados seria levar em consideração as características singulares dos alunos que resultarão na diferenciação do ensino. Essa tarefa está na grande maioria dos casos concentrada nas mãos do professor que deve estar qualificado para propor situações pedagógicas que satisfaçam a todos.

De acordo com Omote (2003), os professores do ensino comum carecem de conhecimentos e também de experiência acerca das questões relevantes sobre necessidades educacionais especiais e os recursos que podem ser utilizados na aprendizagem escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais.

A formação dos professores representa um dos pilares na construção do projeto inclusivo, pois essa mudança requer recursos humanos potenciais para colocar a proposta em prática. O professor da classe inclusiva deve dominar o trabalho com a diversidade de maneira a garantir ao aluno a sua permanência com sucesso na escola.

Na prática, isso representa que a formação dos professores deve observar os princípios éticos da inclusão, preparando esses profissionais para trabalharem com a diversidade, com formação específica na Educação Especial. É essencial se considerar a interdisciplinaridade com as diversas áreas, em especial com o Ensino Especial.

Na escola, o trabalho parceiro entre os professores pode render frutos por meio do auxílio que os professores da Educação Especial podem dar aos das classes comuns na organização e construção de práticas que contemplem os alunos PNEE. A inclusão dos alunos PNEE depende de vários fatores, especialmente a capacidade dos professores de promoverem o ensino e a aprendizagem nas classes inclusivas.

Mas os docentes estariam preparados para atender às necessidades dos seus alunos de acordo com sua diversidade?

Conforme a literatura tem mostrado, a maioria dos professores não se encontra preparado para assumir classes mistas e, de fato, incluir os PNEE. Pesquisas realizadas recentemente mostram que os professores não se encontram preparados para o trabalho inclusivo (BERGO et al, 2002; GOMES; BARBOSA, 2006; MONTEIRO, 2003, entre outros).

Vitalino (2007) realizou pesquisa com professores da cidade de Londrina, no Paraná, e verificou que 84% dos participantes consideraram que não tinham conhecimento suficiente para incluir PNEE; 63% se interessaram em participar de um programa de formação para inclusão de alunos PNEE e indicaram os temas a serem abordados, bem como a metodologia de ensino a ser utilizada. Os estudos de Beyer, (2003), Hummel (2007), Oliveto e Manzini (1999), Vitaliano (2002) e Santos (2002, 2006) confirmam esse fato. Portanto, se faz urgente adotar políticas no sentido de preparar os professores para o trabalho com PNEE.

Na perspectiva da educação, o processo inclusivo se constrói através da participação dos alunos das classes normais, com o reconhecimento das variadas diferenças que constituem o ser humano e, conseqüentemente, nas mudanças que se fazem necessárias no sistema educacional, que não atende ao seu alunado da forma desejada pela sociedade.

Embora a política da Educação Especial adotada pelo Ministério da Educação estabeleça que a Educação Inclusiva seja prioridade e tenha aumentado a oferta de vagas na educação básica valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno, seu alcance ainda não é suficiente.

O Censo Escolar de 2010 constatou que houve um aumento de 10% no número de matrículas nesta modalidade de ensino. Em 2009 havia 639.718 alunos matriculados e em 2010, 702.603. O número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e em Educação de Jovens e Adultos (EJA) representou um aumento de 25%. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas houve diminuição de 14% no número de alunos.

O aumento da busca por atendimento na escola pública também foi constatado pelo Censo: 62,7% do total de matrículas da Educação Especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2010, estes percentuais alcançaram 75,8% nas públicas e 24,2% nas escolas privadas, mostrando um crescimento da Educação Inclusiva nas redes de ensino públicas.

Apesar de esses dados parecerem expressivos, podem não representar um avanço tão grande, pois frequentar o ensino regular não corresponde necessariamente a garantia de receber atendimento de qualidade. Apenas por meio de uma avaliação minuciosa dos contextos escolares é que se pode afirmar ou negar ganhos e perdas da inclusão na escola brasileira.

CAPÍTULO 3

O GÊNERO E A DOCÊNCIA

A presença feminina na profissão do magistério é comum em grande parte dos países ocidentais desde meados do século passado. Apesar disso, estudos de gênero na historiografia da educação têm sido recentes (CHAMON, 2006).

Do ponto de vista social, pode-se dizer que o capitalismo reordenou a hierarquia do trabalho, atribuindo maior valor às profissões que representavam o mundo industrializado. Com essa nova ordem, a educação das classes populares passou a ser responsabilidade do Estado, que incluía os filhos dos trabalhadores das indústrias.

A sociedade brasileira até o século XIX era uma sociedade essencialmente agrária. A história revela que as mulheres não tinham quase nenhuma participação na vida pública. Os costumes e as leis em vigor eram herança da colonização portuguesa, com forte influência da Igreja Católica, de modo que a cultura nativa foi execrada. A mentalidade patriarcal estava estabelecida em terras nacionais, o que influenciava a situação das mulheres. Elas eram tuteladas pelo homem enquanto pais e maridos.

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, no ano de 1808, teve início o processo de urbanização em várias regiões do país. As mudanças provocadas pela presença da Corte Portuguesa ampliaram o universo social e cultural das famílias ricas e, conseqüentemente, de suas mulheres.

As mulheres das classes populares, por sua vez, também conseguiam alargar seus horizontes sociais por meio do trabalho no comércio e nos serviços, fato que representou maior complexidade na estratificação social, com o surgimento de uma camada social intermediária (CHAMON, 2006).

O processo de abertura social e cultural permitiu também a entrada de religiões e ideologias filosóficas diferentes das que aqui estavam. A partir de então as bases da cultura nacional, que estavam apoiadas nos usos e costumes de Portugal começaram a sofrer oposição.

O positivismo de Comte começava a influenciar o Brasil e, em consonância com a ideologia vitoriana, vislumbrava-se a mulher como um ser superior em função de suas virtudes morais e espirituais. Por isso, a elas cabia a responsabilidade do bem estar moral, físico e espiritual de sua família e de seu país. Esse pensamento trouxe o debate

sobre a educação das meninas, que até então era inexistente, e sobre a educação nacional, colocando as mulheres no lugar de responsáveis pela ordem moral.

Do ponto de vista legal, a primeira lei que regulamentava o ensino público no Brasil foi sancionada no ano de 1827. Em razão da realidade histórica do país naquele momento, o sistema de educação básica surgiu sob condições bastante precárias, tendo em vista que o pequeno número de escolas não atendia a necessidade da população, que era extensa e estava espalhada num vasto território. Não havia garantias de oferta de ensino à população, já que não eram feitos investimentos voltados ao ensino público.

Nas palavras de Chamon (2006, p. 6),

a educação não fora tratada quer como uma necessidade nacional quer como um direito de seu povo. Era vista como uma concessão para muitos, uma forma de fornecer ilustração para poucos, ou ainda como um modelo a ser copiado, mas não como um instrumento necessário para a preparação de seu povo.

Nesse contexto educacional é que se abrem as primeiras oportunidades de vagas para as mulheres, que até então só estudavam ensino religioso em lugares reservados, como os conventos. Por razões de ordem religiosa e moral, os professores deveriam ser do mesmo sexo que seus alunos.

As relações de gênero também reforçavam as diferenças em termos de salários. As mulheres recebiam salários inferiores aos seus colegas homens, ainda que a legislação determinasse que fossem os mesmos para ambos os sexos. Um artifício utilizado para justificar essa prática era utilizar o ensino da Geometria para estabelecer níveis salariais, uma vez que a Geometria não fazia parte do currículo ensinado às mulheres (RABELO; MARTINS, 2006).

A posição social da mulher era secundária, assim como a educação oferecida às meninas. A elas só era permitido estudar na escola primária. As filhas de famílias ricas recebiam sua educação por meio de professores que as atendiam em casa ou em escolas particulares, ligadas à entidades religiosas, e o currículo também era voltado para habilidades manuais, canto e dança. A única leitura recomendada para as meninas era o livro de orações.

O lugar ocupado pela mulher na educação representava um prolongamento de seu papel de mãe e educadora exercido no ambiente doméstico. A profissão docente era a única aprovada socialmente para a mulher, pois podia ser conciliada com as funções

do lar. Além disso, era a solução para a ocupação dos espaços no magistério, pouco procurado pelos homens devidos aos baixos salários. Os homens passaram a buscar atividades melhor remuneradas, fator que contribuiu para o aumento do número de mulheres no magistério. A segmentação do gênero nas origens do sistema educacional brasileiro fica evidente, tendo em vista que as mulheres tinham acesso inferior à educação em comparação aos homens, principalmente nos mais elevados graus de ensino.

De acordo com Remer (2010), até os últimos anos do Império as Escolas Normais permanecem estagnadas quanto ao número de matrículas de mulheres. Se a mulher tinha dificuldades de acesso ao ensino elementar, a situação piorava na educação superior. Elas foram excluídas nos primeiros cursos superiores como os de Medicina, Engenharia e Direito, apesar de o Decreto Imperial que permitiu à mulher o ingresso ao ensino superior datar do ano de 1881 (BELTRÃO; ALVES, 2009).

Como os cursos normais não habilitavam as mulheres para as faculdades, a exclusão feminina dos cursos secundários, que eram masculinos e bastante caros, continuou nesse nível de ensino. Nas camadas medias e mais altas da sociedade, o magistério começou a ser visto com mais simpatia devido à estreita semelhança atribuída a ele e aos cuidados domésticos e maternos. O ideal de mulher, mãe, esposa dedicada ao marido e aos filhos é cultivado pela família burguesa e está presente na literatura para mulheres e nas obras de arte do século XIX e início do século XX. Esse ideal feminino é bem descrito por Gilligan (1982, p. 27):

As mulheres não apenas se definem num contexto de relacionamento humano, mas também se julgam em termos da sua capacidade de cuidar. O lugar das mulheres na vida dos homens tem sido aquele de alimentadora, cuidadora e também de companheira.

O imaginário social da época veiculava um estereótipo de mulher adotado pela sociedade de Portugal, que possuía como seus maiores representantes e divulgadores a Igreja Católica. As idéias disseminadas por ambas conseguiam manter as mulheres no lar, não as educando para uma vida profissional ou social.

O discurso disseminado entre as classes populares e elitizadas teve a sua origem no Brasil colonial, cujas marcas ainda não se apagaram. Uma carreira no serviço público ou mesmo a oportunidade de estudar era a realidade dos homens. Às mulheres cabia o bom desempenho das tarefas da casa e o cuidado com os filhos e para isso

bastava uma educação básica, que incluía saber ler, escrever e contar.

As características femininas consideradas próprias às mulheres se relacionavam à sua capacidade de humildade, fidelidade, docilidade e brandura. A principal delas seria o desempenhar do papel de mãe zelosa. Esses valores representavam o objetivo de convencer a sociedade da adequação da mulher a esse papel, que estava presente nas profissões de professoras e enfermeiras.

No decorrer da história do Brasil, a educação feminina tem ocupado uma posição secundária, de modo a manter a mulher longe do conhecimento, para a manutenção do poder nas mãos masculinas. Nesse contexto, a docência representou uma das melhores oportunidades de a mulher alcançar uma condição profissional.

A mulher passou então a exercer a docência, principalmente nos anos iniciais, pois permanecia a ideia que prevalece até os dias atuais de que a mulher é a única pessoa considerada apta para cuidar de crianças, como se sua condição feminina lhe permitisse naturalmente ser cuidadora. Assim, o magistério exercido pela mulher era comparável às mais nobres tarefas no espaço público (REMER, 2010).

O magistério foi uma das poucas atividades profissionais aceitas pela sociedade, passíveis às mulheres. Conseqüentemente, a educação das crianças tornou-se uma atividade estritamente feminina, apesar de a ausência masculina nessa atividade ser ocasionada por diversos fatores, dentre os quais estão a diminuição progressiva de homens em cursos destinados à formação de docentes, o processo de urbanização e industrialização e o surgimento de novos postos de trabalho com remuneração superior à do magistério.

O magistério foi se feminizando aos poucos e podemos afirmar que essa feminização se deu de forma mais intensa no ensino básico. Entretanto, atualmente, o número de docentes mulheres é superior aos docentes do sexo masculino (Ver Censo do professor de 2007, disponível em <http://portal.mec.gov.br>).

A mudança ocorrida na carreira de magistério, representada pela predominância de mulheres em seus postos de trabalho trouxe uma ressignificação da profissão. Com o passar do tempo é possível observar que as professoras têm participado ativamente das lutas reivindicatórias por melhores salários e condições de trabalho. O termo “professorinha” foi substituído paulatinamente pelo termo “educadora”, “profissional de ensino” e por fim, pelo termo trabalhadora da educação”.

A presença masculina na docência está restrita aos espaços de poder e tomada de decisões, haja vista que são os homens que em sua maioria ocupam reitorias, ministérios

e secretarias de educação, deixando a mulher numa posição subalterna, mesmo num espaço profissional ocupado predominantemente por elas (PINANGÉ; SILVA, 2009).

Como exposto pela história da educação brasileira, os homens começaram a esvaziar os postos de docência e os cursos de formação de professores desde o século XIX, motivados por razões econômicas, sociais, culturais e políticas que movimentavam o país naquele momento. Apesar das mudanças na sociedade, o papel de provedor era atribuído ao homem, e ainda o é apesar de as mulheres terem alcançado mais espaço no mercado de trabalho há pelo menos meio século.

Segundo Vianna (2001, p. 93), os homens permanecem: “agressivos, militaristas e racionais”. Ideologicamente, o papel social atrelado à figura masculina é o de provedor e único responsável pelo sustento da família, apesar da inegável aceitação da presença da mulher no mercado de trabalho. Para esse autor, pesquisas que consideram os homens nos estudos de gênero são recentes.

Atualmente, professores do sexo masculino se encontram inseridos numa carreira socialmente desvalorizada, com baixos salários, sem prestígio social e que requerem comportamentos socialmente convencionados como femininos.

Para Carvalho (1998), a postura masculina no magistério varia entre discursos diferenciados, que defendem argumentos também diferenciados: há aqueles que integram características femininas como parte de opções ideológicas associadas à identidade masculina do professor e, contrariamente a esse pensamento, há também os discursos que diferenciam os professores homens das professoras mulheres, recusando a justificativa da vocação e do apego às crianças numa tentativa de diferenciá-los das mulheres, mantendo sua superioridade e reforçando traços considerados masculinos.

Não apenas o magistério, mas também outras carreiras femininas sofrem de precarização, principalmente aquelas atreladas aos papéis femininos de mãe e de cuidadora. Durante cerca de 450 anos, o hiato de gênero favoreceu aos homens. Entretanto, na segunda metade do século XX as mulheres ultrapassaram os homens em termos de anos de escolaridade. Conforme Beltrão e Alves (2009), o Brasil é um país que conseguiu reverter tal hiato, mas este não teve o mesmo destino no mercado de trabalho. As mulheres buscam melhor qualificação para vencer barreiras impostas pelo mercado de trabalho que geralmente oferece mais oportunidades aos homens, ainda que esse possuam menos tempo de escolaridade.

Apesar do avanço feminino na educação, ainda existe polarização de sexos por área de estudos: as mulheres ainda se concentram em cursos nas áreas das ciências

humanas e os homens nos cursos das áreas exatas, sendo que as mulheres ainda escolhem carreiras menos valorizadas socialmente.

A presença prevalente da mulher na educação suscita relevantes questões sobre a relação entre educação e gênero, como, por exemplo, até que ponto o sistema educacional influenciou e/ou reforçou os papéis masculinos e femininos nos anos iniciais da escolarização? E como esses papéis são representados nas diferentes classes sociais? E de que maneira o currículo escolar contribuiu para isso?

No meio acadêmico, a produção científica que enfoca a mulher e o magistério ainda é escassa. Conforme Pires et al (2005), estudos sobre a mulher são pouco articulados com os da área da educação. Para Silva et al (1999) são raros os estudos que incorporam estudos sobre gênero com a profissão de professor.

Pesquisas realizadas entre as décadas de 70 e 80, não levavam em consideração a maciça entrada das mulheres nessa atividade, a qual havia incorporado elementos da submissão feminina e que dessas referências derivassem outras implicações.

A ausência de integração das áreas educação e gênero, alerta para os prejuízos provocados para a produção de saberes das duas áreas. Considerar a história da socialização feminina bem como os motivos que a levaram a esta ocupação, fundindo os papéis de mãe e de professor, levaria a uma avaliação mais completa e clara da sua prática profissional e da sua relação com seus alunos. Considerar a história da educação feminina é entender a prática da professora. Os estudos sobre gênero indicam o modo de ser de homens e mulheres como um aprendizado social.

O termo gênero pode ser considerado como um sinônimo para a palavra sexo. Entretanto, a palavra gênero pode admitir outro sentido, ligado ao caráter social e histórico dos diferentes papéis representados pelo feminino e pelo masculino, definidos pela sociedade, distanciando-se do sexo que se associa a diferenças apenas biológicas que definem homem e mulher (PINANGÉ; SILVA, 2009).

Nesta perspectiva, o conceito de gênero adotado neste trabalho, incentiva a busca de significado atribuídos à identidade, ligada a construção social de homens e mulheres como sujeitos distintos, onde as características biológicas femininas são transformadas em desigualdades sociais. Assim, o conceito busca superar o determinismo biológico, comumente usado como justificativa para as diferenças sociais entre homens e mulheres.

O gênero pode ser entendido como um conceito no qual estão envolvidas relações de poder que definem a posição social dos atores ao longo da história. Desta

maneira, as explicações acerca das relações entre sexos saem da ótica biologizante, que estão assentadas sobre argumentos simplistas, e passam a repousar sobre questões histórico-sociais.

Sob esse enfoque o conceito de gênero abrange a construção das identidades femininas e masculinas imbricadas nas relações de poder e práticas sociais. As identidades são construídas ao longo da vida, por sujeitos diferentes que possuem percepções diferentes sobre o mundo de onde surgem as diferenças de poder.

A exclusão ligada ao gênero ocorre de maneira velada e se legitima por meio do discurso da igualdade dos direitos e oportunidades, definida pelas diferenças naturais entre os indivíduos. Entretanto, enquanto não se expõe que a condução dessas diferenças naturais fazem parte de uma construção social, não é possível trazer à discussão o caráter ideológico do discurso patriarcal que permeia as relações em nossa sociedade.

A situação da mulher nas sociedades patriarcais está intimamente ligada às relações de poder social e de gênero, onde sua posição é de desvantagem em função da trama de poderes disseminados pelo aspecto social. Ora, uma compreensão do trabalho da mulher no interior da escola só acontece quando é considerada a identidade feminina nas relações estabelecidas pela sociedade capitalista e patriarcal e a identidade docente.

A educação, enquanto instituição social foi fortemente influenciada por essa ideologia, que reforça as diferenças sexuais e os estereótipos. Com esse pensamento é que a ideia de que a mulher era um ser biologicamente preparado para socializar as crianças se difundiu, tendo em vista a estreita ligação do ensino com as funções de mãe. O trabalho docente representava uma continuação do trabalho doméstico, quer a mulher fosse mãe ou dona de casa. Esse discurso afirmava que quem cuidava de um lar podia cuidar dos filhos de uma nação. A profissão de professora era a mais adequada às características femininas, pois envolvia atividades que dela exigiram docilidade, paciência e dedicação (ACORDI, 2007).

As características biológicas eram usadas no sentido de justificar esse pensamento naturalista, o que contribuiu para que o conceito de vocação ganhasse espaço no imaginário educacional. O termo vocação carrega em si um caráter assistencialista, que justifica então o discurso dominante no magistério, e conseqüentemente, o discurso das mulheres (WERLE, 2005).

Assim, qualquer movimento que atribua um caráter mais profissional ao trabalho docente é desqualificado por esse discurso. A condição de vocacionada atribui à mulher

a capacidade de suportar toda e qualquer precariedade na sua missão de educar, como os baixos salários, a precariedade nas condições de trabalho e os problemas de ordem pessoal. Tal condição também torna ilegítimas ações que reivindiquem melhorias nas condições de trabalho ou de salário.

A desprofissionalização da docência, além dos fatores ora citados, está ligada também a ausência de uma sólida formação de natureza científica que parece ainda não existir no Brasil. O modelo nacional adotado na formação de professores está centrado na certificação dos profissionais sem a preocupação de oferecer uma boa qualificação aos futuros mestres e aos leigos que atuam no sistema educacional.

As políticas públicas em favor da educação não atribuem o devido valor ao magistério. Na verdade, têm contribuído para o processo de desqualificação do profissional da educação quando diminui ou subestima a importância do processo de formação dos profissionais ou quando diminui o tempo de formação ou mesmo reduz os conteúdos de seus cursos (FREITAS, 1999).

Os problemas enfrentados pela educação como a desvalorização profissional, a ausência de políticas voltadas à carreira e os baixos salários refletem diretamente na condição subalterna da docência, que é um reduto consideravelmente feminino.

Essa prevalência torna a escola um ambiente onde os valores e modelos femininos influenciam os resultados dos desempenhos de meninos e meninas Silva et al, (1999) salienta que as meninas apresentam um melhor desempenho escolar e depois dessa faixa etária há uma inversão nessa tendência, pois elas percebem que a educação não tem para elas caráter instrumental para ascender socialmente, uma vez que o futuro reserva a elas o papel de donas de casa. As meninas são, então, mais submissas pois foram educadas para submeter-se à autoridade, conseguindo ajustar-se perfeitamente à disciplina da escola.

Os garotos são mais rebeldes, mais criativos e independentes, características rechaçadas pelo modelo escolar feminino, que justificaria seus resultados inferiores aos das meninas até a idade média de 12 anos. Nessa fase, as meninas por um mecanismo de compensação, se apegam a escola por acreditarem que podem ser tratadas como iguais aos garotos, ao contrario de suas famílias, que se organizam em torno da superioridade masculina. Mais tarde, ao perceberem que a eficácia da escola não é tão grande, as meninas passam a apresentar resultados inferiores aos obtidos até então.

A educação dada a meninos e meninas é muito diferente dentro da escola. Apesar de terem os mesmos professores, lerem os mesmos livros e desenvolverem as

mesmas tarefas, professores interagem de maneira muito diferente com meninos e meninas, estimulando e reforçando comportamentos socialmente esperados, de maneira sutil e quase imperceptível.

Para Silva et al (1999), o processo educativo se desenvolve permeado pelos estereótipos de gênero, autorizando ou interditando certos tipos de comportamento considerados masculinos ou femininos, tornando os saberes e as áreas do conhecimento sexuais. Assim, a maneira feminina de exercer o magistério favorece o desempenho escolar das meninas.

No interior da profissão docente, portanto, ainda se pode perceber posições hierárquicas definidas de acordo com a formação e o *status* proporcionado de acordo com a área de conhecimento ensinada, que alimenta a discriminação. De acordo com Censo do Professor publicados no Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 (MEC, 2009) os dados evidenciam que a presença das mulheres é maior nas séries iniciais da escolarização e vai diminuindo nas séries mais avançadas. Nas etapas de ensino que requerem menor qualificação, as vagas são preenchidas na sua maioria por mulheres e os homens ocupam as funções em etapas mais elevadas, que possuem melhores salários e maior prestígio social (PINANGÉ; SILVA, 2009).

CAPÍTULO 4

CAMINHOS PERCORRIDOS

A pesquisa realizada é qualitativa, isto é, se refere a um conjunto de técnicas variadas que têm como objetivo descrever e decodificar os elementos de um sistema complexo de significados, ou seja, traduzir os sentidos do mundo social (NEVES, 1996). Para descrevê-la, esse capítulo apresenta seis seções: (1) Caracterização do local onde foi realizada a pesquisa; (2) Sujeitos participantes; (3) Análise documental; (4) Observação; (5) Entrevistas. Utilizar mais de um tipo de técnica de coleta de dados, permite novos caminhos, reforçando aspectos qualitativos da pesquisa sem perder a fidedignidade; e (6) A análise de dados. No decorrer da realização das entrevistas com professores e professoras, surgiu a oportunidade de entrevistar alunos PNEE e pais de alunos PNEE, o que consideramos oportuno, pois seria possível comparar as representações sociais de inclusão elaboradas por todos os envolvidos.

1 – Caracterização do local

A presente pesquisa foi realizada em escolas públicas do Distrito Federal, já que a pesquisadora é funcionária desta secretaria e o prazo para conseguir a autorização no DF seria mais curto. A partir do momento em que a autorização foi concedida, foram definidas as escolas em que os dados seriam coletados.

Como esse estudo trata da questão de gênero, era necessário encontrar escolas que contemplassem quantitativo de docentes do sexo masculino em turmas de inclusão. Além disso, era necessário que a instituição escolhida nos recebesse com disposição para participar.

Assim, para dar início à busca de escolas com o perfil almejado, a pesquisadora entrou em contato com Centro de Ensino Fundamental do Areal, localizado na cidade satélite de Taguatinga, onde ela já havia trabalhado, e que serviu de ponto de apoio, pois possui profissionais na sala de recursos com conhecimento geral das demais escolas da região no que se refere ao quantitativo de professores e professoras.

Cabe ressaltar, que Taguatinga foi a região administrativa escolhida para realização da pesquisa por atender ao critério de concentrar população carente, que

desenvolve atividade laboral no comércio, nas indústrias de transformação e construção civil.

A cidade de Taguatinga foi fundada em 05 de junho de 1958, em terras do município de Luziânia (GO), na fazenda Taguatinga, localizada a oeste de Brasília, a 19 km da capital. Com apenas seis meses após a instalação dos primeiros habitantes, a cidade já possuía escolas, hospitais e estabelecimentos comerciais. No ano de 1970 Taguatinga foi reconhecida como cidade por meio do Decreto 571/70, do então governador Hélio Prates da Silveira.

Taguatinga foi a primeira cidade criada para diminuir a quantidade de pessoas que migrava para Brasília. O seu planejamento não obedeceu nenhum estudo antecipado. A cidade foi organizada na medida em que foi crescendo, acomodando o que já havia sido feito pelos precursores de maneira intuitiva.

Atualmente a cidade possui uma população estimada 221.909 habitantes⁶. Cresceu em função do comércio e criação de empregos, abastecida por lojas, atacados, fábricas, faculdades, hotéis e supermercados e se consolidou como principal pólo de investimentos em torno de Brasília, sendo a mais rica do quadrilátero candango e acumulando o maior número de empresas: 12 mil.

Pelo menos 100 mil pessoas trabalham em Taguatinga, Ela está dividida em quadras residenciais, comerciais e industriais. Ao procurar espaço no mercado de trabalho, a população de outras cidades satélites como Ceilândia e Samambaia ainda recorre à cidade vizinha considerada motor econômico do DF, que possui uma das maiores taxas de arrecadação de ICMS do país.

Das escolas indicadas pelo Centro, duas se destacaram por possuir quantitativo de professores do sexo masculino em turmas de inclusão que atenderia nossa especificação: Centro de Ensino Fundamental 11 de Taguatinga (CEF 11) e Centro de Ensino Fundamental 16 de Taguatinga (CEF 16). Essas escolas foram visitadas em seguida para apresentação da pesquisa que seria ali realizada.

Primeiramente foram contatadas as direções de duas escolas e agendado o primeiro encontro, ao qual comparecemos com a autorização da SEDF para realizar a pesquisa e com o Projeto de Pesquisa. Ao solicitarmos aos professores autorização para observação em sala de aula e para efetuar as entrevistas, foi percebida uma certa desconfiança por parte dos docentes em relação ao objetivo da pesquisa. Para dirimir

⁶ Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2010/2011. Disponível em <http://www.codeplan.df.gov.br/sites/200/216/00000600.pdf>. Acesso em: 09 de dezembro de 2011.

quaisquer dúvidas, a direção das escolas permitiram nossa participação nas reuniões de coordenação pedagógica, para que pudéssemos explicar detalhadamente tanto o objetivo como a metodologia a ser desenvolvida. A partir daí, os professores evidenciaram estar mais à vontade para participar das entrevistas, bem como para abrir as portas de sua sala para as observações.

1.1 - Centro de Ensino Fundamental 11 de Taguatinga

O Centro foi inaugurado em 1966 pelo Decreto n. 481 – Governo do Distrito Federal. Localizado na CND 05 - Área Especial e se encontra na Praça do Bicalho, em Taguatinga Norte.

O CEF 11 relaciona-se com muita dificuldade com a comunidade que o cerca. A praça é freqüentada por famílias, jovens e pessoas desconhecidas e desocupadas durante todo o dia. Os alunos da escola são perigosamente abordados por estranhos (usuários e traficantes de drogas, aliciadores para prostituição, gangues, etc.), o que exige policiamento constante na área.

No ano de 2007, a escola foi comunicada pelo MEC de que não havia atingido a nota mínima exigida pelo o IDEB. Assim, executa o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) sob a orientação da Diretoria Regional de Ensino de Taguatinga (DRET), por meio do Núcleo de Monitoramento Pedagógico (NMP).

Embora esteja situada em uma região central de Taguatinga, recebe alunos das mais diversas regiões administrativas do DF, além de outras, conforme seus dados cadastrais. A escola possui alunos oriundos de Colônia Agrícola Vicente Pires, 26 de setembro e Vila São José, Samambaia, Riacho Fundo II, Ceilândia, Setor P e Águas Lindas (GO).

Os alunos foram aqui matriculados, de acordo com relatos de pais e de membros da direção da escola, devido à alta criminalidade, falta de estrutura física das escolas e de estrutura pedagógica eficiente nas escolas das cidades em que residem. Optaram por essa escola também em função dela estar próxima aos seus locais de trabalho. Os pais reclamam que seus filhos ficam longe deles porque trabalham em outras cidades satélites e acabam por não terem tempo de acompanhá-los em seu processo de aprendizagem. Apesar dessa justificativa, os pais não participam de forma efetiva da vida escolar de seus filhos, segundo professores e direção da escola.

O CEF 11 possui 15 salas de aula; um auditório; uma sala de recursos para alunos com necessidades educativas especiais, uma sala de coordenação disciplinar;

uma biblioteca; uma sala de professores; uma sala de coordenação/mecanografia; uma sala de auxiliares de conservação e limpeza e vigilantes; um banheiro para PNEE; dois banheiros com seis boxes para alunos; uma sala com banheiro para o serviço odontológico; uma sala de direção; uma sala para atividade administrativa; uma secretaria; quatro salas para a Oficina Pedagógica; uma sala de recursos; uma sala para Serviço de Orientação Educacional uma sala de Educação Física; dois banheiros externos para alunos; uma quadra adaptada para atividade física; e um pátio interno.

Os serviços especializados possuem sala de recursos para alunos PNEE; equipe de atendimento e apoio à aprendizagem; Oficina Pedagógica; e Serviço de Orientação Educacional. A escola atende aos 31 alunos PNEE nela matriculados com necessidades variadas, com exceção dos deficientes auditivos e visuais.

A equipe da Sala de Recursos é formada por duas professoras com experiência no trabalho com alunos do Ensino Especial e atende exclusivamente a alunos desta escola no horário contrário àquele em que o aluno frequenta a sala regular. A proposta de trabalho desenvolvido pelas professoras é a realização de projetos distribuídos pelas áreas de conhecimento Linguagens e Sinais e Educação Matemática. Os alunos PNEE realizam atividades correspondentes aos conteúdos da série que frequentam, mas sem que haja integração entre planejamento das docentes e o planejamento do professor regente. Não foram encontradas nos documentos disponibilizados pelo CEF 11 tabelas que mostrassem a distribuição de alunos PNEE de acordo com o tipo de deficiência.

1.2 - Centro de Ensino Fundamental 16 de Taguatinga

O Centro é a antiga Escola Classe 47, situada no setor denominado Chaparral, na QNL 22, Área especial 24, na zona urbana da cidade de Taguatinga.

Os habitantes do setor são em grande parte oriundos das invasões “Boca da Mata”, “Chaparral” e “Vila Maestro”, que receberam casas semi-prontas, sem infraestrutura e saneamento básico, no ano de 1984. Com a criação do novo setor, surgiu a Escola Classe 47 (Portaria n. 37, de 25 de julho de 1988), a princípio improvisada e com estrutura de lata. Foi posteriormente transformada em Centro de Ensino em 30 de abril de 1996.

O CEF 16 está localizado na periferia da cidade de Taguatinga, no limite com a cidade de Taguatinga, microrregião que apresenta problemas sociais mais agudos que no restante da região administrativa, tais como casos recorrentes de violência, em grande parte consequência do tráfico de drogas. Pode-se observar o acúmulo de lixo e

entulho nas redondezas da escola.

Seus alunos são oriundos de classe social de baixa renda e não têm acompanhamento familiar sistemático. Parte significativa dos estudantes mora com a mãe, avós ou tios, observando-se com frequência a ausência da figura do pai. A renda das famílias, em grande parte oriundas das regiões norte e nordeste do Brasil, não permite proporcionar condições para a satisfação das necessidades familiares.

A maioria dos alunos do turno diurno não trabalha, fato que se contrapõe com os alunos do noturno, onde a maioria trabalha. Neste turno a escola oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Desde 2008, a escola passou a abrir as portas para a comunidade, com o início do funcionamento do Programa Escola Aberta do MEC, com diversas oficinas durante o final de semana, como pintura, corte de cabelo e informática.

Em 2009, a escola foi inserida no PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), dentro das metas do Todos Pela Educação, também do MEC, devido à baixa média no IDEB.

A partir de abril de 2010, a escola oferece atividades complementares também para os estudantes no turno contrário ao das aulas, dentro do Programa Mais Educação do MEC em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, na chamada Educação Integral.

Um fator relevante a ser considerado é a alta rotatividade dos professores. Anualmente, em virtude do processo de lotação de professores, muitos deixam a escola, preferindo trabalhar em locais mais próximos de suas residências. No início do ano de 2010, no turno diurno, a escola teve uma renovação de cerca de 80% do quadro docente, o que provoca certa descontinuidade nas ações pedagógicas.

A escola é formada por 10 salas de aula; uma sala destinada ao programa Mais Educação/Educação Integral; uma sala de recursos; uma sala de artes; uma sala de vídeo; uma biblioteca; uma sala para Orientação Educacional; uma sala de coordenação; uma sala de professores; uma cantina; um pátio; uma quadra de esportes descoberta; uma secretaria; uma sala de mecanografia; e duas salas onde funciona a direção da escola.

Os serviços especializados possuem uma sala de recursos para alunos PNEE; equipe de atendimento e apoio à aprendizagem; e Serviço de Orientação Educacional. A escola atende alunos PNEE distribuídos conforme exposto na Tabela 2, apresentada em seguida.

Tabela 1 – Distribuição de alunos PNEE de acordo com o tipo de deficiência no CEF 16.

Tipo de deficiência	Quantidade
Deficiente intelectual	9
Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	8
Transtorno Geral do Desenvolvimento (autismo)	1
Altas Habilidades	1
Deficiente Visual	1
Deficiente Físico	1
Deficiente Intelectual (EJA)	1
Deficiências Múltiplas (EJA)	1
Deficiente Auditivo (EJA)	1
Total	24

Fonte: Projeto Político Pedagógico do CEF 16 do ano de 2011.

A equipe da Sala de Recursos é formada também por duas professoras com experiência no trabalho com alunos do Ensino Especial e atende exclusivamente a alunos desta escola, no horário contrário àquele em que o aluno frequenta a sala regular.

A proposta da equipe da sala de recursos é de trabalho desenvolvido por meio de reforço escolar. Os alunos PNEE realizam atividades solicitadas em sala de aula com o auxílio dos profissionais da sala de recursos que também auxiliam os professores na aplicação de provas aos alunos PNEE.

2 – Sujeitos participantes

2.1 - Professoras

As docentes do sexo feminino foram entrevistadas de acordo com sua disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Seus perfis variavam de acordo os itens idade, formação, tempo de formação, tempo de magistério, tempo de atuação na escola e tempo em docência em turma inclusiva.

Das 10 professoras entrevistadas, as idades foram distribuídas da seguinte forma: 26 a 30 anos: uma professora; 31 a 35 anos: três professoras; 36 a 40 anos: duas professoras; 41 a 45 anos: três professoras; 56 a 60 anos: uma professora.

A formação das professoras é de nível superior: Matemática: três professoras; Biologia: duas professoras; Letras: duas professoras; História: uma professora; Geografia: uma professora; Ciência da computação: uma professora.

O tempo de formação varia entre: 0 a 5 anos: uma professora; 6 a 10 anos: duas professoras; 11 a 15 anos: uma professora; 16 a 20 anos: três professoras; 21 a 25 anos: duas professoras; 36 a 40 anos: uma professora.

Quanto ao tempo de magistério: 0 a 5 anos: uma professora; 6 a 10 anos: duas professoras; 11 a 15 anos: quatro professoras; 16 a 20 anos: uma professora; 21 a 25 anos: uma professora; 36 a 40 anos: uma professora.

O tempo de atuação dos professores na escola é assim distribuído: 0 a 12 meses: seis professoras, 1 a 5 anos: uma professora, 11 a 15 anos: três professoras.

O tempo de experiência com turma inclusiva: 0 a 5 anos: cinco professoras; 6 a 10 anos: duas professoras; 11 a 15 anos: uma professora; 21 a 25 anos: duas professoras.

De acordo com os dados, as professoras entrevistadas têm curso superior, com mais de 10 anos de formação, atuando há mais de 10 no magistério e com experiência em turmas inclusivas. Têm pouco tempo de atuação na escola aonde foram entrevistadas, variando entre um e três anos.

2.2 - Professores

O perfil dos professores do sexo masculino, assim como o das professoras, variava de acordo os itens idade, formação, tempo de formação, tempo de magistério, tempo na escola e tempo em docência em turma inclusiva. Dos 10 professores entrevistados, cinco do CEF 11 e os outros cinco do CEF 16. Eles participaram das entrevistas de acordo com sua disponibilidade. As idades variavam da seguinte maneira: 26 a 30 anos: três professores; 31 a 35 anos: um professor; 41 a 45 anos: dois professores; 46 a 50 anos: dois professores; 51 a 55 anos: dois professores.

A formação, todas de nível superior, se distribuía em diversas áreas: Matemática: dois professores; Educação Física: um professor; Letras: dois professores; História: um professor; Contabilidade: um professor; Física: um professor; e Estatística: um professor.

O tempo de formação dos professores variou da seguinte forma: 0 a 12 meses: um professor; 1 a 5 anos: dois professores; 6 a 10 anos: dois professores; 11 a 15 anos: um professor, 16 a 20 anos: dois professores; 21 a 25 anos: um professor; 31 a 35 anos: um professor.

Em relação ao tempo de magistério: 0 a 12 meses: dois professores; 1 a 5 anos: dois professores; 6 a 10 anos: dois professores; 10 a 15: um professor; 16 a 20: um professor, 21 a 25 anos: um professor, 36 a 40 anos: um professor.

O tempo de atuação na escola: 0 a 12 meses: seis professores; 1 a 5 anos: três professores, 11 a 15 anos: um professor.

O tempo de experiência com turma inclusiva: 0 a 12 meses: três professores; 1 a

5 anos: cinco professores; 6 a 10 anos: um professor; 26 a 30 anos: um professor.

O perfil dos professores entrevistados revelou que todos possuem curso superior e estão em faixas etárias bastante diversificadas, assim como o tempo de formação. Eles também possuem pouco tempo de atuação no magistério na escola pesquisada.

2.3 - Alunos

Para entrevistar os alunos os responsáveis autorizaram por escrito sua participação. Estas aconteceram no horário em que os alunos estavam recebendo atendimento na sala de recursos.

Quanto ao perfil dos alunos, no CEF 11 foram entrevistados três alunos PNEE, todos do sexo masculino. Os alunos tinham 11, 15 e 22 anos de idade. O aluno de 11 anos é deficiente físico e faz uso da cadeira de rodas. Os outros são alunos com deficiência intelectual, sendo o de 15 anos portador de uma deficiência mais severa, de maneira que teve muita dificuldade para responder às questões da entrevista. Todos já haviam estudado em outras escolas regulares. Apenas o cadeirante havia estudado em escola especial e, segundo suas próprias palavras, “a escola inclusiva é melhor que a escola especial”.

No CEF 16 foram entrevistados quatro alunos, sendo duas meninas e dois meninos. Dentre as meninas, uma delas tinha 12 anos de idade, era deficiente física e estudava na escola há dois anos. A outra aluna tinha 17 anos e era portadora de deficiência intelectual e estava na escola há um ano. Apenas a deficiente física já havia estudado em escola especial e, também segundo suas próprias palavras, “a escola especial era melhor que a escola inclusiva”.

Os meninos entrevistados nesta escola possuíam 11 e 15 anos de idade e eram portadores de deficiência intelectual. O mais novo estava na escola há um ano e o outro já estudava ali há dois anos. Nenhum deles havia estudado em escola especial.

2.4 - Pais

A entrevista com os responsáveis foi precedida de um contato com a equipe da sala de recursos, que informou aos pais e mães a respeito do trabalho que estava sendo realizado na escola e sobre a data e horários das entrevistas. É preciso registrar que nenhum pai compareceu, apenas as mães se dispuseram a falar sobre sua experiência de mãe de PNEE.

Entre as mães entrevistadas, apenas uma era mãe de aluno do CEF 11, com 35

anos e era dona de casa. Seu filho era deficiente físico, cadeirante. As demais eram mães de alunos matriculados no CEF 16, sendo uma com 60 anos, cabeleireira, mãe de um deficiente intelectual; a outra com 33 anos, decoradora, era mãe de aluna deficiente física e a última com 49 anos, dona de casa, mãe de deficiente intelectual. Nenhuma dessas crianças recebe atendimento especializado fora da escola.

3 - Análise documental

A análise documental se baseia em estudos de documentos como material essencial de onde é extraída a análise. Esse material deve ser organizado e interpretado de acordo com os objetivos da investigação proposta (PIMENTEL, 2001).

Os documentos analisados foram variados, como os Projetos Político Pedagógicos das duas escolas; a Orientação Pedagógica da Secretaria de Educação do DF para a educação especial; e os relatórios individuais dos alunos PNEE participantes.

Foi realizada uma leitura extensa do Plano Orientador das Ações de Educação Especial nas escolas públicas do DF e do Projeto Político Pedagógico de cada escola com o intuito de conhecer sua proposta inclusiva.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) publicou no ano de 2006 o Plano Orientador das Ações de Educação Especial nas escolas públicas do DF, com o objetivo de organizar as ações pedagógicas do atendimento aos alunos PNEE por ela atendidos. Esse documento visa a atender às atualizações da legislação vigente sobre o tema e adequar-se à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008 do MEC. Pretende também contemplar o previsto na avaliação institucional desta secretaria por meio do Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE). O plano encontra-se disponível no site da SEDF, sendo o principal norteador das práticas escolares dos profissionais envolvidos na proposta de Educação Inclusiva das escolas públicas.

A SEDF assume sua posição em relação a um sistema educacional inclusivo: ele deve ser fundamentado nas práticas inclusivas, sustentadas por meio do exercício docente inclusivo, pautado na confiança e no preparo de seus docentes para ensinar a todos os seus estudantes, indistintamente. No entanto, em entrevistas realizadas com professores que atuam em escolas públicas do DF, no âmbito da pesquisa em tela, suas falas revelaram que a secretaria não oferece formação satisfatória no que se refere à Educação Inclusiva.

As ações inclusivas não extinguem as instituições educacionais especiais, tendo em vista a busca por um processo inclusivo efetivo e responsável, garantindo ao educando independente de suas necessidades, o direito à educação.

O pressuposto básico da Educação Especial é a acessibilidade do PNEE à educação de qualidade. A Educação Inclusiva corresponde ao processo para a formação educacional da pessoa com deficiência, numa educação voltada ao respeito pelas diferenças. A concepção de educação adotada, então, centrada no potencial do estudante, enfatizando o papel do docente como agente educativo mediador e facilitador da aprendizagem. Os desafios a serem enfrentados referem-se à discriminação e eliminação de barreiras que impeçam o acesso do aluno a uma educação de qualidade.

Dentre os quadros que abrangem as necessidades educacionais especiais relacionadas a uma deficiência, a SEDF considera as seguintes:

- Deficiência intelectual/mental: diz respeito a um estado particular de funcionamento intelectual, ou seja, da habilidade mental geral, iniciado na infância;
- Deficiência sensorial: relaciona-se à deficiência auditiva ou à deficiência visual;
- Deficiência múltipla: refere-se a duas ou mais deficiências associadas e ao seu grau de comprometimento para o aluno PNEE;
- Deficiência física: é caracterizada pelo comprometimento das condições motoras, de mobilidade e da fala.
- Transtornos globais do desenvolvimento: diz respeito a um comprometimento grave e global no desenvolvimento e possuem diagnósticos de autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil, de acordo com a classificação do Ministério da educação.
- Altas habilidades/ superdotação: está relacionada a elevado potencial nas áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, isoladas ou combinadas, bem como potencial criativo e envolvimento na aprendizagem de áreas de seu interesse.

Esta Secretaria prevê, no sentido de dar suporte aos PNEE nas salas comuns, ações como adaptações curriculares de acordo com a necessidade especial do estudante,

que considerem o sentido prático dos conteúdos e metodologias de ensino adequadas às deficiências apresentadas e que já devem estar previstas no projeto pedagógico escolar, ainda que na prática isso não seja uma realidade.

Segundo o PPP do CEF 11, os professores que atuam nesta sala se esforçam para auxiliar os docentes a promoverem as adaptações curriculares necessárias ao sucesso escolar dos alunos PNEE e desenvolvem projetos que visam a melhorar a auto-estima, as habilidades motoras e cognitivas importantes para a formação de habilidades e competências mais amplas. Isto permitiria a aproximação deles com a sociedade, em busca de oportunidades variadas e de possibilidades criativas que respeitem as suas diferenças.

Apesar da existência da sala de recursos, o trabalho da equipe de atendimento não é integrado com o dos professores. Os planejamentos são separados e segundo relatos da equipe, os projetos executados levam em consideração os conteúdos a serem ministrados durante o ano letivo em que o aluno está matriculado. Professores e equipe da sala de recursos executam suas ações separadamente.

O PPP do CEF 16 tinha como um de seus principais objetivos para o ano de 2011 oportunizar um melhor acompanhamento dos alunos com necessidades especiais, destinando um espaço para a sala de recursos, onde seriam realizados atendimentos específicos a essa clientela. Esse objetivo foi atingido, mas está longe da proposta da secretaria, tendo em vista que o trabalho ainda é incipiente. As adaptações curriculares, segundo relatos dos próprios professores, ainda não é uma prática corrente e que eles tenham domínio total.

4 – Observação

O uso da observação permite ao pesquisador a visualização e o conhecimento da realidade pesquisada. Diz-se que uma observação é fidedigna quando o observador é preciso e seus registros são confiáveis. Não basta olhar, é necessário registrar (BELEI et al, 2008).

As observações aconteceram nos horários matutino e vespertino, de acordo com a pertinência das atividades realizadas nas turmas de inclusão. Além dos momentos observados e registrados em sala de aula, também foi possível observar atendimentos realizados na sala de recursos; horário de intervalo dos alunos; horário de troca de sala por parte dos alunos entre uma aula e outra; e a saída do turno de aula. Essa série de observações nos permitiu perceber a interação dos PNEE com os colegas, seu

comportamento em relação às diferentes atividades realizadas na sala, sua rotina na sala de recursos, a postura de todos os membros que compõem a escola em relação aos alunos especiais nos diferentes momentos do seu dia-a-dia.

Cada indivíduo observado, inclusive os alunos PNEE comportam-se de uma maneira particular, por isso a observação se faz essencial no sentido de desvelar esses comportamentos e compreender as falas dos entrevistados.

5 – Entrevistas

O uso de entrevistas é reconhecido como um método de qualidade na coleta de dados. De acordo com Belei et al (2008), ela exige um planejamento prévio que passa pela escolha do entrevistado, do local, do momento para a sua realização, bem como a observância do componente ético.

O tipo de entrevista utilizado foi a entrevista semi-estruturada, que direciona as questões através de um roteiro, que dá ao entrevistador possibilidades de adequar suas questões de acordo com as respostas que o entrevistado fornece. O roteiro utilizado nas entrevistas encontra-se anexado nos apêndices.

Foram entrevistados 10 professores e 10 professoras do Ensino Fundamental, séries finais, de turmas inclusivas de duas escolas públicas do Distrito Federal. Além dos professores e professoras, foram entrevistados também alunos PNEE e mães de alunos PNEE.

As entrevistas aconteceram sempre nos horários de coordenação coletiva dos professores, que corresponde ao turno contrário ao que estão em regência. Todos os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal que possuem carga horária de 40h semanais têm direito a coordenação pedagógica remunerada de 15h, quando devem preparar suas atividades pedagógicas, oferecer reforço escolar aos alunos com dificuldades escolares e realizar cursos e treinamentos oferecidos pela própria Secretaria de Educação.

As entrevistas com os alunos foram efetuadas em datas e horários marcados com antecedência, tendo em vista que os alunos só poderiam ser entrevistados no horário contrário ao que está em sala de aula e com a autorização por escrito dos pais ou responsáveis.

O mesmo ocorreu com pais e mães, que tiveram datas e horários marcados previamente para serem entrevistados. Embora tenhamos empreendido esforços para realização das entrevistas com responsáveis, apenas as mães compareceram; nenhum

pai esteve presente. Todas as entrevistas foram marcadas pelas equipes da sala de recursos, que foram essenciais na realização dessa etapa da pesquisa. São os profissionais da escola que possuem um contato mais direto e frequente com pais, mães e alunos PNEE.

6 – A Análise de dados:

A análise material coletado foi realizada de acordo com a Análise do Conteúdo proposta por Bardin (1979, p. 42) e que é definida como:

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

Essa técnica tem por finalidade explicar o conteúdo da mensagem e seu significado por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem e o contexto dessa mensagem. Dentre as diversas etapas da análise de conteúdo, está a definição de categorias, que define a qualidade da análise.

As três categorias definidas para análise das entrevistas com os professores foram estabelecidas a partir das questões de estudo, compostas pelas seguintes perguntas:

Categoria 1 - Inclusão: Como é feita a inclusão de PNEE na escola onde você trabalha? Como você acha que um aluno deficiente deve ser tratado na escola? Como as escolas em geral conseguem incluir o aluno deficiente? Como a sua escola consegue incluir o aluno deficiente?

Categoria 2 - Trabalho Docente: O que você considera que é mais difícil no seu trabalho com alunos PNEE? O que você faz em sala para incluir o aluno deficiente? A quem você recorre quando necessita de informações sobre inclusão do aluno deficiente?

Categoria 3 - Gênero: Como seus alunos do sexo masculino, os meninos, lidam com o deficiente? Como suas alunas do sexo feminino, as meninas, lidam com o deficiente? Essas questões foram feitas igualmente para professores e professoras.

Como foram realizadas também entrevistas com alunos PNEE e pais de alunos PNEE, as respostas foram analisadas segundo duas categorias, Inclusão e Gênero. As questões relativas a essas entrevistas foram compostas pelas seguintes perguntas:

Alunos:

Categoria 1 - Inclusão: E dessa escola que você está agora, você gosta? Por que? O que você mais gosta de fazer nessa escola? E o que menos gosta? Você participa das atividades realizadas na escola? Em quais? Você acha que participa pouco dessas atividades? Como você acha que um aluno como você deveria ser tratado pelos professores?

Categoria 2 - Gênero: Como você é tratado pelos professores homens? Como você é tratado pelas professoras mulheres? Quem trata você melhor, seus colegas meninos ou suas colegas meninas? Por que?

Pais:

Categoria 1 - Inclusão: Como seu filho chegou a essa escola? Há quanto tempo ele estuda aqui? O que é ruim nessa escola?

Categoria 2 - Gênero: As professoras mulheres tratam seu filho melhor que os professores homens? Por que? As meninas tratam seu filho melhor que os meninos? Por que?

No capítulo a seguir serão apresentados os resultados conforme os sujeitos participantes e de acordo com as categorias Inclusão, Trabalho docente e Gênero.

CAPÍTULO 5

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INCLUSÃO DO ALUNO PNEE

Muitos profissionais não têm nenhum tipo de formação para atender alunos com deficiência, nem de Libras, nem de nada. Então, o que acontece é a exclusão e não a inclusão.

Susana Gutierrez, 2012⁷

O professor não preparado deve solicitar um estagiário para ajudá-lo e pedir para participar de curso de capacitação, que é feito ao longo do ano.

Helena Bonemy, 2012⁸

Escolas e salas de aula verdadeiramente inclusivas têm que dar conta das especificidades das crianças com todo o apoio necessário. E chegar a uma escola inclusiva é algo que se consegue aos poucos.

Claudia Werneck, 2012⁹

Até agora, minha filha não recebeu apostilas adaptadas em braile. E eles não dão mobilidade para ela dentro do colégio, ela anda com a ajuda das amigas. Na escola há rampas, mas não existem placas e o piso está solto.

Dalva Zuttion, 2012¹⁰

A análise dos dados coletados será apresentada de acordo com os sujeitos participantes — professoras, professores, alunos, mães — e pelas categorias Inclusão, Trabalho docente e Gênero.

1 - Professoras

a) Categoria 1 – Inclusão

Nesta categoria estão reunidas as questões: “Como professores e professoras incluem os alunos PNEE?” e “Como professores e professoras lidam com a inclusão?” Tais questões foram elaboradas baseadas nas seguintes questões norteadoras: “Como

⁷ Professora e Coordenadora do Sindicato Estadual de Profissionais de Educação do Rio de Janeiro, em entrevista cedida ao Jornal O Globo e publicada em 12 de março de 2012, seção O País, p. 04.

⁸ Subsecretária de Ensino da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (idem).

⁹ Fundadora da ONG Escola da Gente (idem).

¹⁰ Mãe de deficiente visual de 13 anos (idem).

professores e professoras incluem os alunos PNEE?” e “Como professores e professoras lidam com a inclusão?”

Durante as entrevistas, propiciou-se que professores e professoras falassem sobre como percebem a inclusão na escola em que trabalhavam e em outras escolas e sobre sua prática pedagógica com alunos incluídos.

De acordo com as professoras, com relação à pergunta “Como é feita a inclusão de PNEE na escola onde você trabalha?”, essa é realizada pelos profissionais da sala de recursos. Suas respostas revelaram distanciamento com o trabalho inclusivo, que deve ser desenvolvido em sala de aula com os alunos PNEE, conforme a orientação pedagógica da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Pouco é feito por elas no sentido de incluir esses alunos nas atividades propostas em sala de aula:

A inclusão como o título a gente inclui na sala, e a gente tem que se adaptar com os alunos com as dificuldades deles, então, é assim, eles tem o laudo médico, jogam na sala, e aí a gente tem que trabalhar com as dificuldades dele. (Professora H)

Quando tem aluno que tenha maior dificuldade em fazer a prova em sala de aula, a gente encaminha para a sala especial, de preferência dois fazem a prova com eles. (Professora I)

Eu tento direcionar o trabalho com eles, mas eu não conheço especificamente as limitações deles, no meu diário tem escrito quem é DM e quem é TDH, quem tem visão baixa. Nós temos dois alunos com visão baixa, a gente tenta adequar, mas nem sempre é da maneira que eles realmente necessitariam. (Professora B)

Essas falas remetem a Mendes (2006) que considera que para os poucos alunos PNEE que têm acesso ao ensino, a educação ainda não é adequada, seja pela falta de recursos materiais, seja pela falta de profissionais preparados para esse trabalho. Isso foi percebido por meio dos relatos dos professores e dos demais profissionais que atendiam aos alunos PNEE: a escola está desprovida de recursos materiais e humanos para dar o suporte necessário aos alunos especiais, tendo em vista as peculiaridades de cada necessidade especial que irá requerer recursos diferenciados. Esses não são os únicos problemas encontrados na escola que impedem ou dificultam a inclusão dos PNEE, mas devem ser considerados quando refletimos sobre a proposta inclusiva.

Uma das queixas que apareceu com muita frequência entre as professoras e que contribui para dificultar a inclusão é a da superlotação das salas de aula, que as impede de se dedicarem aos PNEE e atendê-los de acordo com suas necessidades, conforme fala

a professora:

Mas como eu estou falando pra você, é muito complicado, a sala muito cheia, isso [a inclusão] não acontece. (Professora G)

A orientadora educacional é vista um apoio aos professores, passando informações sobre os alunos e suas necessidades especiais como expressado nas palavras das professoras:

A orientadora, ela passa pra gente as informações, o quê que ele tem, qual que é a deficiência que ele tem... (Professora A)

Eles são incluídos em sala, no horário normal de aula e no horário contrário eles recebem um apoio da orientação, porque eles auxiliam, tenta ajudar os trabalhos conteúdo de prova... (Professora I)

A pergunta “Como você acha que um aluno PNEE deve ser tratado na escola?” gerou respostas contraditórias, pois as professoras diziam que este aluno deve ser tratado como qualquer outro aluno, mas de forma “diferente”:

Como os outros, não é? Normal. Como aluno normal, então, tem um olhar diferente, mas é uma criança como outra. (Professora H)

Eu acho que ele tem que ser tratado, não diferente dos outros, não ficar muito naquela, “ah, é deficiente, é coitadinho”. Claro que ele tem que receber um tratamento diferenciado, mas não que o deixe em destaque em relação aos outros alunos. (Professora I)

Eu acredito o seguinte: se é uma inclusão ele deve ter um tratamento semelhante aos demais e algumas adaptações curriculares, para que ele possa acompanhar esse trajeto... (Professora D)

As professoras parecem ter dificuldade em falar abertamente que o aluno deve receber um tratamento diferenciado e que este vai variar de acordo com as suas necessidades educativas especiais e que facilitarão sua inclusão. Esse princípio está presente desde a Declaração de Salamanca (BRASIL, 2007): os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular e esta deveria acomodá-los conforme uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

A dificuldade em falar do tratamento diferenciado permanece, junto com as

soluções simplistas que se resumem a tratá-lo bem e socializá-lo, como afirma a Professora J:

Acho que ele tem sido tratado bem, com respeito, tem que ser socializado, ele não é tratado diferente dos outros alunos.

Outras professoras afirmam que o que acontece de fato é uma exclusão, pois as necessidades educativas especiais não estão sendo contempladas. Os alunos permanecem à margem, excluídos na escola:

O aluno deveria ser de fato incluído. Eu na verdade, eu questiono essa inclusão, porque pra mim é uma exclusão, porque o nosso aluno não está incluído... (Professora F).

As professoras mencionam a necessidade de ter u outro profissional para auxiliá-las junto aos alunos incluídos, como aponta a Professora A:

Tinha que ter um monitor pra você trabalhar melhor com esses alunos...

O desejo por auxílio de algum profissional que esteja preparado para orientar as professoras parece estar relacionado ao seu despreparo e às dificuldades em atender o excessivo número de alunos classes inclusivas. Para a professora B:

Nós deveríamos sentar, ver qual é o conteúdo que deveríamos aplicar ao longo do ano, o quê que desse conteúdo seria o básico pra ele saber, porque a gente aplica o básico para todo mundo e vai aprofundando, dependendo da deficiência dele, não vai querer adiantar esse aprofundamento com ele, ele simplesmente vai ficar sem prestar atenção e bagunçando em sala de aula. Então, eu sentar com o professor ou com outra pessoa, talvez, não com o professor da sala de recurso ou com o coordenador, alguém que tenha esse preparo, para a gente fazer uma seleção do quê que é básico, o quê que é aprofundamento pra esse aluno, com esse aluno eu trabalhar mais o básico, porque realmente é mais básico para ele aprender...

Entretanto, o processo de inclusão exige a participação de todos os segmentos que compõem a escola, e não somente dos que representam o ensino especial, como professores, monitores e profissionais da sala de recursos. Pais, alunos, professores,

auxiliares da educação, direção, coordenação, secretários etc todos devem se envolver com o processo inclusivo.

Em relação à pergunta “Como as escolas em geral conseguem incluir o aluno deficiente?”, grande parte das professoras não acredita que a inclusão acontece nas escolas de forma geral:

Eu acho assim, de 1ª a 4ª, eu acho que a inclusão funciona melhor, porque é um professor só, agora de 5º ao 6º ano e até o 9º ano, eu acho que os alunos por serem maiores, já não funciona tão bem... (Professora A)

Na minha visão não tem inclusão. É tapar o sol com a peneira. (Professora B)

Eu não vejo essa inclusão como ela deveria ser, não vejo nenhuma escola, eu estou achando incrível. Se você chegar para mim [e disser] que existe alguma escola que consegue isso..., porque é muito complicado... (Professora G)

Acho que não são todas as escolas que estão incluindo, eles não incluem os alunos... (Professora H)

Ela inclui dentro do possível, porque não tem como incluir esse aluno totalmente, eles não são inclusos totalmente, não são, tem coisas realmente que eles são excluídos (Professora E).

O que fica em evidência, é a que a proposta da inclusão acontece nos moldes da proposta de integração, como identificam Batista e Enumo (2004, p. 102):

A integração dá a ideia de inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, já que o pressuposto básico é de que a dificuldade está na pessoa portadora de deficiência, e que estas podem ser incorporadas no ensino regular sempre que suas características permitirem.

Apesar de a integração não ser a proposta que está em vigor, a realidade escolar mostrou que o aluno PNEE é que tem se adaptado à escola e não o contrário. Ele é matriculado e frequenta as aulas sem o suporte necessário por parte dos professores.

A pergunta “Como a sua escola consegue incluir o aluno deficiente?” trouxe à tona novamente as dificuldades encontradas para concretizar esse trabalho, sendo novamente enfatizado o atendimento oferecido pela sala de recursos:

Ah essa aqui [sala de recurso] é a melhor, eu já tinha dito, eles dão assistência no caso, o grupo de apoio dá uma assistência nesse

sentido, em horário inverso, eles dão um direcionamento ao aluno, um apoio, nesta escola é a melhorzinha. (Professora C).

As professoras dizem que ao perceberem algum problema, procuram a sala de recursos:

Aqui a gente trabalha, nós temos aqui a sala pra eles, a sala de recurso, e quando a gente verifica o problema que ele tem, as dificuldades, a gente procura a sala de recurso, procura a orientadora educacional que a gente tem aqui, e leva o problema para lá... (Professora G)

Os alunos são matriculados, a gente percebe que já vem com laudo médico, e tem alunos, que não tem laudo médico, mas você percebe na sala de aula, aí a gente passa para a orientadora e chama os pais para ver, e faz assim na escola (Professora H)

Acho que com tudo isso que eu já falei, eles já sabem previamente, porque o menino já tem com um diagnóstico, já tem a sala de recurso para ser atendido em horário contrário, todos os professores são orientados qual é a maior dificuldade daquele aluno, a gente tem o apoio da sala de recursos de como trabalhar com esse aluno... (Professora J).

A baixa expectativa que as professoras depositam nos alunos PNEE é apontada na literatura. De acordo com Silveira e Neves (2006), uma das muitas dificuldades para a implementação da inclusão é na descrença da capacidade intelectual da criança e no desconhecimento de suas potencialidades para o aprendizado. As palavras das professoras expressa esse sentido:

No meu tempo de coordenação eu pego sempre os meus alunos deficientes, tento tirar as dúvidas deles, vou à sala de recursos, a professora de recursos tenta trabalhar ao nível do aluno mesmo. Tem aluno que não adianta, que você passa muita coisa pra ele e esquece logo, porque ele tem uma memória muito curta... (Professora G)

A gente tem o apoio da sala de recursos de como trabalhar com esse aluno. Agora, fica difícil. É realmente a dificuldade dele, porque a gente sabe que eles não vão vencer com muita facilidade, por mais que a gente tente a dificuldade é do aluno. (Professora J)

O que pode ser verificado pelas falas das professoras com relação à Inclusão, é que as dificuldades são muitas: falta recurso, as salas são superlotadas e os alunos PNEE também têm muitas dificuldades. Por isso, elas não conseguem dar conta de

trabalhar com esse aluno em suas salas de aula. Apesar de esses alunos serem diferentes, “são iguais aos demais, também fazem bagunça” quando não são monitorados. A saída, para elas, é “passar o serviço” para a sala de recurso, já que elas não têm um profissional, um monitor, um ajudante para ajudá-las.

Nota-se que nenhuma das entrevistadas mencionou suas próprias dificuldades ou sua formação deficitária/inadequada como um fator que contribui para o baixo desempenho ou para a não inclusão do aluno PNEE.

b) Categoria 2 – Trabalho Docente

O perfil das entrevistadas foi apresentado anteriormente, mas nos parece oportuno acrescentar informações sobre a formação das professoras com foco na Educação Inclusiva: das 10 professoras entrevistadas, apenas quatro fizeram cursos na área de educação inclusiva, e entre elas, três afirmaram que os cursos realizados contribuíram para suas atividades docentes em turmas inclusivas.

A categoria Trabalho docente reúne questões relativas ao trabalho desenvolvido pelo professor relacionado à proposta inclusiva: “O que você considera que é mais difícil no seu trabalho com alunos PNEE?”; “O que você faz em sala para incluir o aluno PNEE?”; e “A quem você recorre quando necessita de informações sobre inclusão do aluno PNEE?” Tais questões foram elaboradas baseadas nas seguintes questões norteadoras: “Que informações professores e professoras têm sobre inclusão escolar?”; “Como e onde professores e professoras obtiveram essas informações?”; e “Como as representações sociais de inclusão escolar se refletem nas práticas pedagógicas usadas por esses professores e professoras?”

As respostas relacionadas à pergunta: “O que você considera que é mais difícil no seu trabalho com alunos PNEE?” trazem elementos que já foram mencionados na categoria inclusão, como as salas de aula superlotadas:

As salas normalmente são muito cheias, mesmo ele falando assim-ah, vamos reduzir o número de alunos, às vezes não acontece... (Professora A)

Eu tenho um conteúdo programático a seguir, eu tenho a quantidade de alunos excessiva... (Professora B)

Nessa categoria, a formação deficitária que não prepara o professor para a docência com alunos especiais aparece fortemente:

Eu não tenho preparo para trabalhar com aluno que requer uma necessidade, uma atenção diferenciada... (Professora A)

Não tem preparo nenhum na minha faculdade para trabalhar com esse tipo de aluno... (Professora B)

A literatura tem que a maioria dos professores não se encontra preparado para assumir classes mistas e de fato, incluir os PNEE (VITALIANO, 2007; BEYER, 2003; 2006; HUMMEL, 2007). No trabalho realizado por Vitaliano em Londrina no ano de 2007, 84% dos docentes declararam não ter conhecimento suficiente para incluir os alunos PNEE, o que também foi evidenciado em nossa pesquisa.

As baixas expectativas dos professores com relação ao aluno PNEE reaparecem noutras respostas:

Como eles são incluídos a gente não pode nivelar os nossos alunos por baixo, por causa deles... (Professora G)

E aí fica difícil a gente trabalhar com eles dentro do nível que eles estão numa sala cheia e com conteúdo que eles não podem acompanhar. (Professora J).

As professoras atribuem ao aluno PNEE baixo rendimento, ainda que sua deficiência seja física e não cause prejuízo cognitivo. Os alunos são classificados no grupo “deficiente” onde toda sorte de deficiências são igualadas.

Na questão “O que você faz em sala para incluir o aluno deficiente”, as respostas revelaram mais ações físicas, como colocar o aluno sentado na frente, perto da professora:

Meus alunos de visão baixa, eu coloco mais à frente. (Professora B)

Eu procuro deixá-lo mais perto de mim... (Professora E).

A prática de adaptações curriculares apareceu nas palavras da professora F: “Faço adaptações das avaliações”, mas revelam certa preocupação com a avaliação propriamente dita, não com o currículo.

A escolha por atividades em grupo também são apontadas como as mais utilizadas:

Eu procuro, por exemplo, vou organizar algum trabalho em grupo, procuro já chamar alguns colegas mais próximos, incluir aquele aluno ali, para ele não ficar... (Professora A)

É trabalho em grupo que a gente faz, pede aos colegas que estão ao redor, que tem mais facilidade, para pode ajudar também... (Professora G)

Esse tipo de estratégia é uma maneira que as professoras encontraram de socializar os alunos incluídos, pois as falas estão sempre associadas a colaboração dos demais colegas.

Na questão “A quem você recorre quando necessita de informações sobre inclusão?”, as professoras responderam que procuram os profissionais da própria escola e que desenvolvem um trabalho na sala de recursos, ou a orientadora educacional, como fala a Professora C: “[Eu procuro a] orientadora educacional e o pessoal da sala de recursos da escola”.

Os professores não mencionaram que buscam informações no documento disponibilizado pela Secretaria de Educação em seu site ou em outras fontes como internet.

O que pode ser depreendido por meio da análise das falas das professoras com relação ao trabalho que elas realizam com o aluno PNEE é que as salas de aulas superlotadas inviabilizam as atividades pedagógicas diferenciadas que elas poderiam (e deveriam) realizar com eles. Embora reconheçam que sua formação não contribuiu para que pudessem desempenhar seu trabalho com esses alunos, não expressam movimento em direção à busca de informações sobre Educação Inclusiva ou nos documentos oficiais ou em outros locais. Assim, as poucas estratégias que utilizam para incluir os alunos PNEE se restringem a atividades em grupo e a aproximação deles a elas, traduzida em colocá-los nas cadeiras dispostas na frente das demais.

c) Categoria 3 – Gênero

Essa é a categoria que traz as questões relativas ao gênero: como os alunos, meninos e meninas lidam com o aluno deficiente?

A presença marcante da mulher na educação e os valores femininos que a escola defende estão presentes na literatura. De acordo com Silva et al (1999) a escola se tornou um ambiente onde os modelos femininos influenciam os resultados dos desempenhos de meninos e meninas.

Na questão “Como os seus alunos do sexo masculino, os meninos, lidam com o deficiente?” as respostas confirmam os valores socialmente construídos para o homem, onde estão envolvidas relações de poder que definem a posição social dos gêneros ao longo da história.

De acordo com Silva et al (1999), processo educativo se desenvolve permeado por estereótipos sociais de gênero, que surgem nas respostas dadas à essa questão: os meninos são infantis, imaturos, cruéis, rejeitam os colegas PNEE e são preconceituosos. E essas características são apresentadas como próprias para meninos:

Os alunos do sexo masculino, eles normalmente tem uma tendência de excluir mais do que as meninas... (Professora F)

O masculino geralmente exclui, eles deixam pra lá. (Professora H)

As respostas a essa pergunta estavam ligadas às da questão seguinte, “Como suas alunas do sexo feminino, as meninas, lidam com o aluno deficiente?”, que repetiam os valores socialmente estabelecidos para o sexo feminino, conforme Pinangé e Silva (2009). As palavras que caracterizaram as meninas foram prestativas, solidárias, sensíveis e respeitadoras. “Elas são mais sensíveis, com certeza, são mais solidárias e tentam ajudar mais”, disse a Professora C.

Esse ideal feminino é descrito por Gilligan (1982, p. 27): “As mulheres não apenas se definem num contexto de relacionamento humano, mas também se julgam em termos da sua capacidade de cuidar. O lugar das mulheres na vida dos homens tem sido aquele de alimentadora, cuidadora e também de companheira”. São qualidades relacionadas ao ideal social de mulher e de mãe e que garantiram o ingresso feminino na profissão docente.

As falas das professoras reforçam os ideais sociais de homem e de mulher, confirmando os papéis atribuídos socialmente ao gênero inclusive na profissão docente. Ressalta-se o valor positivo atribuído às características femininas, alicerçados na capacidade feminina de cuidar do outro.

2 - Professores

a) Categoria 1 – Inclusão

As questões das entrevistas com professores são as mesmas para que seja possível verificar semelhanças e diferenças entre as representações sociais de

professoras e de professores sobre Inclusão

Com relação à pergunta “Como é feita a inclusão de PNEE na escola onde você trabalha?” os professores mencionaram a importância da sala de recursos da escola:

**Aqui nessa escola eles vêm pra cá para ter a sala de recursos.
(Professor 5)**

**Nós tentamos as adaptações, usando a sala de recursos...
(Professor 3)**

Assim como as professoras, os professores se referem à sala de recursos como a responsável pela inclusão do PNEE na escola.

Os professores mencionaram adaptações curriculares, ainda que sem muita precisão sobre como fazê-las, como expressa esse professor:

Depende da deficiência dele, se for cadeirante a gente tem às vezes monitores que nos auxiliam, com relação à mobilidade dele, se ele tem alguma deficiência... a gente faz algumas adaptações para ele lidar com alguns trabalhos do colégio, testes, provas, esse negócio, para alguns que tem deficiência mental a gente também faz algumas adaptações... (Professor 7)

Tal como as professoras, os professores não mencionam em sua prática pedagógica ações realizadas por eles em sala de aula, sem o auxílio de monitores ou sala de recursos, no sentido de incluir os alunos PNEE.

Os professores também se referem ao fato de o aluno PNEE ser apenas matriculado na escola regular e não receber nenhum tratamento de acordo com suas necessidades especiais por parte dos professores ou mesmo da escola, como aponta esse professor:

O aluno é colocado numa sala de aula junto com os demais alunos, e esses alunos tem que conseguir o mesmo ritmo dos demais... (Professor 9).

A fala dos professores é semelhante à das professoras quando ambos evidenciam a falta de domínio dos docentes em relação à inclusão escolar dos alunos PNEE. Entretanto nas respostas dos professores não aparece com tanta frequência a superlotação das salas de aula, como aparece nas respostas das professoras. Isso pode sugerir que, para os professores, a superlotação das salas de aula não é tão relevante

para a aprendizagem do aluno PNEE numa classe inclusiva. Para as professoras, sua capacidade de cuidar fica comprometida em função da grande quantidade de alunos, daí a maior frequência de respostas que se referem à superlotação das salas por parte das professoras.

Na questão “Como você acha que um aluno PNEE deve ser tratado na escola?” também apareceram respostas confusas por parte dos professores:

De acordo com o que a gente tem aqui, a gente trata todos iguais, o tratamento é igual, só que tem que respeitar as deficiências do outro...(Professor 7)

A gente tem que respeitar as diferenças, mas tratar de igual para igual... (Professor 1).

Os professores, como as professoras, evidenciaram dificuldade em falar sobre o tratamento diferenciado que o aluno PNEE necessita. Esse tratamento que atenda às necessidades especiais é que irá garantir a inclusão desse aluno na escola, juntamente com os demais.

Os professores também abordaram a questão da discriminação que deve ser combatida, como revela o Professor 5:

A gente tem que tentar tratar de maneira considerando as características individuais, mas de que forma ele está, sem ser discriminatória... Trabalhar com a parte de aceitação mesmo...

As respostas à questão “Como as escolas em geral conseguem incluir o aluno deficiente?” mostraram que os professores não acreditam que a inclusão esteja acontecendo de fato, assim como suas colegas professoras:

Eu ainda acho que eles ainda não estão totalmente incluídos, não! (Professor 4)

Escola em geral? Eu continuo achando que é aquele negócio que não saiu da teoria ainda, todo mundo fala da inclusão, de ter alunos, ter alunos dentro do regular, mas eu acho que estão restritos ainda à sala de recursos... (Professor 5).

Os professores consideram que a proposta de inclusão foi forçada:

Empurrando goela abaixo, o governo decidiu que era assim, e vai ser assim, e a gente tem que se adaptar... (professor 1)

A legislação que obriga, determina que a escola possa trabalhar realmente a condição da inclusão desses alunos, primeiro pela obrigatoriedade, porque a gente sabe que se não tivéssemos essa obrigatoriedade as escolas não aceitariam de forma nenhuma... (Professor 6).

Acreditam que essa dificuldade em aceitar a inclusão na escola regular se deve à falta de preparo dos professores para trabalhar com esses alunos, como explica o Professor 5:

A gente percebe que os professores não estão capacitados para trabalhar com aquele aluno que necessite um pouquinho mais do que nós temos aí.

Segundo Omote (2003), os professores que atuam no ensino regular e em turmas inclusivas precisam ter conhecimento sobre algumas questões relevantes sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e os recursos que podem ser utilizados na sua aprendizagem escolar. Entretanto, os professores evidenciaram não ter esse conhecimento, como afirma o Professor 8:

E a gente deveria ter cursos nesse sentido e treinamentos também para lidar com outros tipos de dificuldades.

Na questão “Como sua escola consegue incluir o aluno deficiente?”, de acordo com as respostas, a inclusão não acontece, como as professoras também salientaram. Os professores afirmaram que a inclusão se restringe à sala de recursos tal como disseram as professoras. Essa fala revela o despreparo e a insegurança dos professores quanto ao seu papel como agente efetivador da proposta de inclusão, como prega a Declaração de Salamanca (MEC, 1994).

Os professores assim como as professoras não falam abertamente sobre a necessidade de trabalhar com alunos PNEE de maneira diferenciada, o que pode estar assentado em discurso pedagógico que defende a igualdade incondicional, sem considerar pluralidades. O que já estava proposto, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais como Tema Transversal (MEC/SEF, 1997). Os docentes parecem não acreditar que a proposta inclusiva aconteça de fato nas escolas públicas do Distrito Federal. Entendem que é uma proposta foi imposta para a qual os mesmos estão

despreparados.

b) Categoria 2 – Trabalho Docente

Essa categoria reúne as questões relativas ao trabalho desenvolvido pelo professor relacionado à proposta inclusiva.

Assim como as professoras, o perfil dos entrevistados foi apresentado anteriormente, mas cabe ressaltar informações sobre cursos realizados por eles com foco na educação inclusiva. Dos 10 professores entrevistados, três fizeram cursos na área de educação inclusiva afirmaram que esses em nada ajudaram em suas atividades docentes em turmas inclusivas.

As questões relativas ao trabalho dos professores são: “O que você considera que é mais difícil no seu trabalho com alunos PNEE?”; “O que você faz em sala para incluir o aluno PNEE?”; e “A quem você recorre quando necessita de informações sobre inclusão do aluno PNEE?”. Essas questões foram elaboradas a partir das seguintes questões norteadoras: “Que informações professores e professoras têm sobre inclusão escolar?” e “Como e onde professores e professoras obtiveram essas informações?”

Na questão “O que você considera mais difícil no seu trabalho com os alunos PNEE?” os professores disseram que é discriminação das pessoas, sejam elas alunos ou professores, como registrado na fala do Professor 1:

Eu acho que quando não ocorre essa aceitação aí fica ruim.

Outros fatores também são mencionados pelos professores como a superlotação das turmas e a falta de preparo dos professores. Assim como as professoras, eles apontam os mesmos problemas. Entretanto, os professores não abordaram as baixas expectativas em relação aos alunos PNEE em suas respostas. Isso pode revelar que as professoras estão mais preocupadas em encontrar uma resposta para o fracasso da inclusão, tendo em vista que o cuidado e atenção dispensados a esses alunos não têm sido suficientes. Ainda assim, a culpa pelo insucesso da inclusão é do aluno, independente da prática pedagógica desenvolvida. Os professores abordaram outras questões que estão ligadas à profissão docente e não a seu papel maternal atribuído socialmente a ela.

Quanto à pergunta “O que você faz em sala para incluir o aluno deficiente?” as respostas que se referiam às adaptações curriculares foram freqüentes:

Eu trabalhava com essas meninas uma adaptação curricular. (Professor4)

Adequações curriculares em sala, a gente dá um prazo diferenciado pra esses alunos. (Professor5).

Os professores revelaram preocupação com ações que levariam o aluno PNEE a acompanhar o ritmo da turma no que se refere à aprendizagem. Não foram apontadas atividades em grupo como aquelas que permitiriam integração entre os colegas de classe, ao contrário do que afirmaram as professoras. Os professores evidenciaram que seu foco está na aprendizagem dos conteúdos, enquanto as professoras parecem estar mais preocupadas com a inserção social e se ocupem em encontrar maneiras que permitam que o aluno se integre com os demais, ou seja, que o PNEE se sinta confortável na turma. Em outras palavras, se sinta cuidado e amparado também emocionalmente, o que é um traço do ideal feminino presente na escola.

Na questão “A quem você recorre quando necessita de informações sobre inclusão do aluno PNEE?”, as respostas revelaram que é a sala de recursos. Os professores elogiaram os colegas que formam a equipe, mostrando que ela está preparada para o trabalho de inclusão, como revela a fala do Professor 7:

A nossa sala de recursos aqui, as meninas são bem treinadas pra isso, elas têm recursos.

Aqui também os professores afirmam que é a sala de recursos a responsável pela inclusão dos alunos PNEE, o que lhes tira esse fardo.

Assim como as professoras, os professores entendem que as dificuldades dos alunos são impeditivos para uma atuação mais presente, pois essa requer um tempo diferenciado que a escola ainda não lhes disponibiliza. Os professores, ao contrário das professoras, parecem estar mais preocupados com a aprendizagem de conteúdos, sem considerar a participação dos demais colegas na vida escolar dos seus alunos PNEE.

c) Categoria 3 – Gênero:

Essa categoria se refere ao gênero, sendo elaboradas duas questões sobre como alunos, meninos e meninas, lidam com o aluno deficiente. Foram elaboradas a partir das seguintes questões norteadoras: “Que diferenças são observadas nas representações

sociais de inclusão de professores e professoras?”

Na questão “Como seus alunos do sexo masculino, os meninos, lidam com o deficiente?”, as respostas dos professores ficaram divididas. A metade dos entrevistados respondeu que os meninos são mais agressivos, mais cruéis e discriminam os colegas. Esses professores revelam em suas falas os comportamentos atribuídos ao sexo masculino como agressividade e egoísmo:

Os meninos têm aquelas brincadeiras sem graça, os meninos tratam pior. (Professor 4).

A outra metade respondeu que os meninos tratam os colegas PNEE com respeito ou não percebem tratamento discriminatório por parte deles:

Na maioria dos casos, com respeito... porque tem umas pessoas que tem ainda uma certa discriminação, não conseguem encarar isso com muita naturalidade, e os meninos em geral, conseguem numa boa. (Professor 1).

Quando os professores foram perguntados sobre como suas alunas do sexo feminino, as meninas lidam com o deficiente, os professores descreveram as meninas com as características femininas convencionadas pela nossa sociedade: são úteis, solidárias, pacientes e emotivas. Para eles, as meninas são diferentes dos meninos:

As meninas são diferentes, as meninas são mais sensíveis a esse tipo de diferença, elas entendem melhor o menino ou menina com deficiência... (Professor 7).

Assim como as professoras, os professores enfatizaram as características que tornaram a mulher aceita socialmente na profissão docente. Valores femininos aparecem tanto nas falas dos professores como das professoras, traduzidos nas práticas das mulheres voltadas para a integração dos PNEE com os colegas de classe.

Apesar de parte dos professores dizerem não encontrar diferença no tratamento dado aos PNEE por parte dos alunos do sexo masculino, nenhum deles atribuiu características femininas a eles. Os meninos não foram descritos como cuidadores, carinhosos e atenciosos, características atribuídas somente às meninas.

3 - Mães

a) Categoria 1- Inclusão

As mães falaram sobre como seus filhos chegaram à escola onde estão matriculados, há quanto tempo estudam ali e o que é ruim na escola. As respostas evidenciam que as crianças chegaram à escola encaminhadas pela própria secretaria de educação ao iniciarem o ensino fundamental, séries finais, e que foi utilizado como critério para a matrícula a proximidade da residência a escola. Seus filhos estudam nas escolas onde estão há um ou dois anos.

As mães elogiaram a escola e não se queixaram de problemas, a não ser a falta de rampa:

Eu não tenho do que reclamar daqui, em termos de atendimento, os professores, os diretores, eles são muito atenciosos. (Mãe C).

O ruim é que não tem muita rampa (Mãe A).

As falas das mães evidenciaram que estão satisfeitas com a escola de seus filhos e apresentaram como argumentos para explicar as razões de a escola ser boa, o atendimento prestado a elas e a seus filhos por parte dos profissionais da escola, valor atribuído à mulher e presente na realidade escolar. Não fizeram queixa relacionadas à aprendizagem como a falta de professores, a falta de materiais na escola e baixo rendimento dos alunos. Também não fizeram comentários sobre a merenda escolar. A única queixa foi a falta da rampa para acesso às dependências da escola, que se refere à falta de estrutura física adequada.

Suas respostas revelam que, assim como os professores e professoras, as mães também sabem muito pouco a respeito da proposta inclusiva e enfatizam o cuidado em detrimento da aprendizagem de seus filhos.

a) Categoria 2 - Gênero

As mães falaram sobre o tratamento que os professores e alunos de ambos os sexos dão a seus filhos.

Na questão “As professoras mulheres tratam seu filhos melhor que os professores homens?”, uma mãe não soube dizer quem tratava melhor seus filhos em sala de aula:

Eu não sei te responder isso, porque nas reuniões que eu participo todo mundo elogia o meu filho... (Mãe B).

Outra mãe comentou que “Algumas sim, outras não...” (Mãe C), mas não quis dar explicações sobre o que disse. As relações de amizade escolares estabelecidas pelos PNEE são mais conhecidas pelas mães que as relações com os professores, uma vez que os colegas convivem com seus filhos em outros momentos e lugares, como em suas casas, passeios escolares e festas, o que permite que as mães tenham mais contato com os amigos do que com os professores.

Na questão “As meninas tratam seu filho melhor que os meninos?”, as respostas revelaram que as meninas são tidas como mais carinhosas e cuidadoras:

As meninas tratam melhor, ele fala que elas têm jeito de conversar com ele, os meninos vão logo na base da porrada... (Mãe D)

Ele se dá melhor com as meninas... abraça e passa lá em casa pra vir com ele para a escola, é assim, eu vejo que é diferente (Mãe B)

Elas parecem confirmar o que já está expresso na literatura sobre comportamentos e posturas femininas: as relações com os colegas evidenciaram o cuidado, o carinho, características femininas aceitas socialmente e possíveis de serem percebidas nas colegas de classe de seus filhos.

4 – Alunos

a) Categoria 1- Inclusão

Nessa categoria se encontram as falas dos alunos que se referem à escola em que estuda, se gosta da escola; o que mais gosta e o que menos gosta de fazer na escola; se participa pouco ou muito das atividades escolares e em quais delas; e como um aluno como ele deveria ser tratado na escola.

Na questão “Você gosta da escola em que está estudando?” os alunos responderam que sim, que gostava da escola inclusiva, diferente de outras. Na descrição dos motivos pelos quais gostavam das escolas, dois se destacaram: a possibilidade de estudar e a importância das amizades, conforme as falas a seguir:

Aqui tem coisa legal... Dá pra conversar e brincar... os amigos ajudam. (Aluno 3)

Eu gosto daqui porque a gente aprende , porque a gente se dedica a estudar. (Aluno 5)

Uma aluna respondeu que não gostava da escola e que preferia a escola especial e explicou:

As pessoas aqui tem muito preconceito... na outra escola... eu me sentia igual às outras crianças. (Aluna 6)

Essa aluna é deficiente físico e se queixou muito do preconceito que sofrem os alunos PNEE, afirmando que são vítimas. Ao longo da história, a sociedade vem estabelecendo maneiras de classificar indivíduos de acordo com os padrões estabelecidos. Aqueles que fogem do padrão são estigmatizados e discriminados. Essa é a discriminação a que a aluna se refere, pois sua deficiência é evidente. No caso dos deficientes intelectuais, por vezes a deficiência pode passar despercebida e a discriminação não ser identificada como tão intensa.

Na questão “O que você mais gosta de fazer nessa escola?” as respostas se referiram às atividades escolares como fazer tarefas e utilizar a biblioteca:

Estudar bastante, escrever... (Aluno 7)

Ir para a biblioteca (Aluno 6)

Os alunos evidenciaram o gosto pelas atividades escolares tanto como os não deficientes. Apesar de os professores depositarem baixas expectativas nesses alunos, eles não pareceram ter perdido o gosto pelas atividades escolares.

Na questão “O que você menos gosta de fazer nessa escola?” as respostas foram variadas. Os alunos mencionaram que não gostavam quando não tinha aula de educação física por causa da chuva que impede as atividades realizadas na quadra. Revelaram que não gostavam de ficar sem fazer nada, não gostavam de brigar com o colega e que não há nada na escola de que não goste:

Tem nada chato aqui não, é tudo legal... (Aluno 3)

É não fazer nada... (Aluno 5)

A aluna deficiente físico respondeu que não gosta de se locomover dentro da escola devido ao empurra-empurra dos colegas:

É porque quando toca o sinal é todo mundo fica na maior

correria, um empurra-empurra... (Aluna 6).

Na questão “Você participa das atividades realizadas na escola? Participa muito ou pouco?” as respostas revelaram que todos achavam que participavam das atividades da escola, fossem elas realizadas em sala de aula ou em atividades extra-classe, como passeios e festas:

Sim, participo muito... (Aluno 2)

Eu sou um dos que mais participa de todas as atividades aqui da escola. (Aluno 1)

Assim como o gosto pelas atividades escolares, os alunos PNEE mostraram gostar de participar de atividades variadas, como passeios, festas e jogos. Acreditamos que esse gosto por atividades diferenciadas também se deva à falta de opções de lazer da comunidade e às dificuldades da família em promovê-las. Nesse aspecto, a escola exerce papel social relevante na vida dessas crianças.

Na questão “Como você acha que um aluno como você deveria ser tratado pelos professores?” os alunos falaram como são tratados na escola:

Assim, eu sou tratada bem, normal, não tenho o que falar... (Aluno 7)

Ah, eu sou tratado como gente... (Aluno 1)

Igual aos outros alunos, porque assim, a maneira que os alunos especiais são tratados é diferente das outras pessoas, tipo, a professora de português, ela fala assim: - gente, amanhã vai ter prova; aí ela faz uma prova diferente pra mim, e diz isso pra os outros alunos; aí, eu tiro nota máxima, e os outros alunos ficam com raiva de mim, porque diz que é injusto com eles, aí eu prefiro ser tratada como eles, igual aos outros alunos. (Aluno 6)

As falas dos alunos evidenciam sua expectativa em serem tratados conforme os outros alunos ditos normais. Segundo os PNEE, o tratamento que eles recebem dos professores é diferente dos dispensados aos demais. Esses alunos anseiam uma vivência escolar que não os diferenciem, mas que os permita aproveitar o que a escola tem a oferecer tal como seus colegas de classe. A deficiência é um fator de segregação escolar conforme expressam os alunos entrevistados.

Os PNEE gostam muito da escola, procuram participar das atividades propostas

em sala, fazem amigos, mas suas falas ainda denotam que a inclusão não acontece. Eles ainda se sentem diferentes dos demais em função do tratamento que recebem dos professores que por vezes ao invés de incluí-los, os excluem.

b) Categoria 2- Gênero

Essa categoria abrange questões sobre gênero: “Como você é tratado pelas professoras?”; “E pelos professores?”; e “E quem trata você melhor, os colegas meninos ou as colegas meninas e porque?”

Na questão “Como você é tratado pelos professores homens?”, os alunos dizem que são bem tratados, mas alguns responderam que as professoras mulheres os tratam de forma melhor porque lhes dão carinho:

Elas dão carinho e ajudam também (Aluno 3)

Porque ela me dá mais carinho (Aluno 5).

Outros disseram que os professores os tratam melhor e as justificativas se referem ao comportamento das professoras:

Algumas professoras, vou te falar, deixam o aluno mesmo sufocado... (Aluno 4)

Eles explicam melhor, fazem brincadeiras, bem diferentes das professoras mulheres, porque ela não pode ver nada fora do lugar, um aluno gritando, que ela já briga, fica nervosa, ela não consegue dar aula normal, calma... (Aluno 6).

Sobre a questão “Quem trata você melhor, seus colegas meninos ou suas colegas meninas?” as respostas giraram em torno do comportamento das meninas, mais agradável aos colegas PNEE, fossem os entrevistados meninos ou meninas. Os valores socialmente atribuídos à mulher estiveram presentes em todas as falas:

Elas são mais carinhosas, elas têm um jeitinho legal... (Aluno 3)

Elas me entendem. (Aluno 4)

São ajudadoras, pacientes e calmas. Ela me dá mais carinho. (Aluno 5)

Eu prefiro as meninas, elas me tratam assim, melhor. (Aluno7)

Essas respostas parecem confirmar os estereótipos femininos. Às mulheres são atribuídas qualidades como doçura, afetividade e boa capacidade de relacionamento (VIANNA, 2001). Os atributos de mãe e mulher já se fazem presentes nas relações escolares desenvolvidas na sala de aula, inclusive com os alunos PNEE que devem inspirar nas meninas uma maior necessidade de cuidado e atenção.

5 – Representações sociais de inclusão por professores e professoras

Ao se referir às representações sociais e afirmar que percebê-las é tarefa fácil, mas defini-las é difícil, Arruda (2002, p. 138) recorre à Jodelet para explicar que as representações sociais devem ser estudadas articulando-se “elementos afetivos mentais e sociais, e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal (das idéias) sobre a qual elas vão intervir”.

Para dar conta dessa tarefa, Jodelet (1989) sugere que sejam respondidas três questões: (1) Quem sabe, e a partir de onde sabe? (2) O que e como se sabe? (3) Sobre o que se sabe, e com que efeito? As respostas a essas três questões revelam três planos que foram sistematizados por ela como: 1) as condições de produção e de circulação das representações sociais; 2) os processos e estados das representações sociais; e 3) o estatuto epistemológico dessas representações sociais e que tem a ver com a relação da representação e o real (ARRUDA, 2002).

Para tentar definir as representações sociais de professoras e professores sobre inclusão, procuraremos responder, simultaneamente, as três questões propostas por Jodelet (op. cit).

Diante dos dados apresentados e analisados, é possível afirmar que professores e professoras que atuam nas duas escolas possuem poucas informações sobre a proposta de Educação Inclusiva e que esse fato contribui significativa para que seu processo de implementação não tenha sido ainda consolidado.

As informações que professores de ambos os sexos afirmaram ter foram obtidas apenas por meio dos profissionais que compõem a equipe que realiza atendimentos aos alunos PNEE nas chamadas salas de recursos. É possível que essa seja a razão da responsabilidade de incluir alunos PNEE recaia sobre essa equipe.

Verificou-se que eles também não acessam o documento específico da SEDF ou outro tipo de fonte para obter informações sobre inclusão ou sobre a proposta de Educação Inclusiva. Esse comportamento contribui para que a responsabilidade da

equipe da sala de recursos se torne mais forte, mais comprometida com o processo de inclusão.

Poucos são os professores e professoras que já realizaram algum curso de formação voltados para a inclusão, o que poderia lhes fornecer mais informações sobre Educação Inclusiva. Isso pode ser comprovado por meio das falas dos próprios professores, homens ou mulheres, pois dentre aqueles que já fizeram tais cursos, um número inexpressivo afirmou que estes auxiliaram em seu trabalho com turmas inclusivas.

Sem ter informações que lhes dêem mais segurança, os docentes de ambos os sexos tentam incluir os alunos PNEE de maneiras diferenciadas, de acordo com suas vivências e experiências anteriores no magistério. Por exemplo, as professoras desenvolvem ações pedagógicas em suas salas de aula voltadas para as relações interpessoais, proporcionando trabalhos em grupo, situando os alunos especiais em locais estratégicos na sala de aula. Os professores estão mais focados na adaptação curricular para esses alunos. As primeiras centralizam suas ações na convivência, na aceitação; os segundos, na aprendizagem, nos conteúdos a serem ensinados.

As condições de trabalho também são referidas pelos professores de ambos os sexos. As professoras consideram que a superlotação das salas de aula inclusivas é fator significativo para que o trabalho diferenciado com os alunos PNEE não aconteça. Os professores apontam a discriminação a que os alunos especiais estão sujeitos na escola como o fator que mais contribui para que eles não acompanhem o ritmo da turma onde estão inseridos.

As professoras mulheres depositam antecipadamente baixas expectativas nos alunos PNEE, o que não foi percebido por parte dos professores homens. Por conta disso, profetizam¹¹ o insucesso desses alunos, o que também se relaciona aos papéis socialmente a elas atribuídos: são cuidadoras, amorosas e carinhosas, o que torna sua prática pedagógica calcada no bem estar do aluno PNEE em detrimento de seu aprendizado. Elas consideram que seu trabalho é feito da melhor forma possível, mediante as inúmeras dificuldades encontradas. Por isso os problemas de aprendizagem desses alunos se devem a eles mesmos. Os professores do sexo masculino realizam em suas salas de aula atividades com o objetivo de contemplar a aprendizagem dos alunos

¹¹ Conceito de profecia auto-realizadora: expectativa de uma pessoa a respeito do comportamento de outra pode contribuir para que essa última se comporte de acordo com o que se espera dela (BRITTO; LOMONACO, 1983).

deficientes, apresentando um discurso mais focado no ensino para alunos PNEE.

Verificou-se que a inclusão ainda é uma dificuldade tanto para professores quanto para professoras, pois, segundo suas falas, a formação deficitária e a falta de preparo para lidar com alunos PNEE, faz com que eles não se sintam à vontade para promover sua inclusão na escola. Essas deficiências os fazem atribuir a inclusão à sala de recursos da escola, fora dali não há educação inclusiva. Assim, os professores de ambos os sexos se excluem da tarefa de incluir os alunos PNEE.

Professores e professoras parecem ancorar inclusão na exclusão: aqueles que devem ser incluídos são os excluídos, os *outsiders* (ELIAS, 2000), o que eles já conhecem. Ambos os professores suplementam as qualidades da equipe de professores e da sala de recursos, atribuindo-lhes a tarefa de incluir os excluídos. Eles sabem, eles conhecem – e por isso repassam aos professores as informações que detêm - eles incluem. Desse modo, subtraem de si próprios tal responsabilidade, uma vez que não foram nem formados nem preparados para trabalhar com alunos PNEE, o que justifica certa imobilidade para buscar informações para além daquelas que já possuem.

O desconhecido, o estranho, traduzido nas palavras dos professores e professoras pelo aluno deficiente é aquele que já está excluído. A sala de recursos é a sala dos alunos especiais, a conhecida “sala de AE” dos anos de 1980, familiar a muitos, distante da sala de aula onde professores e professoras se sentem confortáveis. É nos momentos em que os docentes sentem dificuldades em realizar alguma atividade em sala de aula com os alunos PNEE que recorrem a ela, à “equipe que sabe”. Os alunos PNEE serão sempre deficientes, ainda que sua deficiência não inclua nenhum tipo de limitação intelectual.

As baixas expectativas em relação aos alunos PNEE, que apareceram no discurso das professoras são objetivadas por meio dos problemas próprios da educação, como a falta de recursos, a superlotação das salas de aula e as dificuldades dos alunos.

No que se refere ao gênero, professores e professoras relataram que as meninas tratam melhor os alunos PNEE. As representações de mulher como cuidadora, carinhosa, prestativa e compreensiva aparecem nas falas de todos os participantes da pesquisa. Essas representações explicam a realidade e situam os papéis sociais de homem e mulher na sociedade e no trabalho. Essas são funções das representações sociais que pudemos encontrar com facilidade nas respostas dos participantes. Esses papéis sociais estabelecidos pelo grupo guiam as ações de homens e mulheres, mesmo numa profissão predominantemente feminina. Assim, professores e professoras

assumem comportamentos esperados pelo grupo e conhecidos como masculinos e femininos, inclusive nas relações que desenvolvem com seus alunos PNEE.

As professoras revelaram estar preocupadas com a dimensão afetiva de seus alunos, relacionada à feminilidade. O sentido da maternidade está presente na afetividade dedicada aos seus alunos. Os professores homens agem na esfera profissional, de acordo com o que é deles esperado pelo grupo. Suas práticas em sala de aula evidenciam a aprendizagem. O sentido masculino atribuído à sua profissão é o ensinar, sem atribuições de caráter feminino.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa intentou buscar indícios das representações sociais de inclusão escolar elaboradas por professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, adotou como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici. Interessava-nos verificar as possíveis diferenças nessas representações sociais de acordo com o sexo dos professores, homens e mulheres. E, para isso, foram elaboradas questões que nortearam esse estudo, cujas respostas serão apresentadas a seguir.

Com relação às informações que professores e professoras têm sobre inclusão escolar, pudemos concluir que os professores sabem muito pouco a respeito da proposta inclusiva, o que faz com que atribuam a inclusão aos professores da sala de recursos, que são as pessoas mais preparadas para lidar com os alunos PNEE, conforme expressam em suas falas. As funções dessa equipe ou a função do local onde atua são, portanto, distorcidas, uma vez que não cabe somente a elas a responsabilidade de incluir os alunos PNEE na escola.

No que se refere à obtenção dessas informações, a pesquisa revelou que essas são obtidas por meio da equipe que atua na sala de recursos. Verificou-se que professores e professoras não buscam informações nem em documentos oficiais, disponíveis no *site* da SEDF, nem em outras fontes, evidenciando certa imobilidade em direção à construção e elaboração de conhecimentos necessários para o trabalho com alunos PNEE.

Quanto às representações sociais de inclusão de professores e professoras, entendemos que estas estejam ancoradas na exclusão do diferente, processo enraizado na história da humanidade e da educação e, por isso, familiar a eles. Excluir, portanto, é mais fácil, dá menos trabalho para um profissional já bastante atarefado. Embora o discurso dos docentes sobre o tratamento que dão aos alunos PNEE esteja calcado nos ideais de igualdade, essa se transforma em desigualdade, pois tanto professores quanto professoras não defendem que o tratamento do PNEE pela escola deve ser diferenciado em função da sua necessidade especial.

Quanto ao processo de objetivação, as dificuldades para implementar a Educação Inclusiva são justificadas por meio de problemas inerentes à escola como a

superlotação das turmas, o excesso de trabalho e as dificuldades de aprendizagem dos alunos PNEE, que são suplementados. O despreparo dos professores, sua formação deficitária em relação à Educação Especial é subtraída, pois durante a formação inicial, os professores não aprenderam a lidar com os PNEE. Portanto, ela em nada contribuiu.

Quanto à formação continuada, embora alguns professores e professoras tenham afirmado que o curso de extensão ou pós-graduação posteriormente realizado tenha contribuído para o seu trabalho, parecem não utilizar o aprendido, que também é desqualificado.

Tais representações sociais se refletem nas práticas pedagógicas usadas por professores e professoras. Em seu trabalho, os professores focalizam no ensino; as professoras, as relações interpessoais. Ambos os posicionamentos acabam por fortalecer a exclusão dos alunos PNEE, por ressaltarem suas dificuldades e deficiências. Professores e professoras acabam por transformar inclusão em exclusão, naturalizando-a, ao se eximirem da responsabilidade de incluir.

Os docentes, sejam eles homens ou mulheres, não acreditam que a inclusão ocorra de fato na escola, sendo apenas um paliativo. Uma das professoras entrevistada utilizou a metáfora “tapar o sol com a peneira” para expressar essa idéia. Nessa metáfora, o sol representa a realidade, a verdade que não pode ser escondida. Essa verdade ilustrada pela figura do sol pode ser entendida como a realidade do aluno PNEE, de acordo com as falas dos docentes. São alunos sem potencial para a aprendizagem, que foram colocados arbitrariamente na escola regular sem condição de sê-lo. A peneira representa a proposta inclusiva, que tenta mascarar a realidade, porém sem sucesso.

Para professores e professoras, a proposta inclusiva é inviável, tendo em vista as dificuldades expostas por ambos os grupos, sendo a representação social de integração que emerge dos grupos de docentes, sejam eles homens ou mulheres.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia, 2000. p. 27-38.
- ACORDI, Diana da R. Da chibata ao magistério: a trajetória da educação feminina no Brasil patriarcal. *Revista de Estudos Femininos*, v. 15, n. 3 p. 834-836, 2007.
- ALMEIDA, Ângela M. O. Abordagem Societal das Representações Sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, set/ dez. 2009. p. 713-737.
- ALMEIDA, Angela Maria; JODELET, Denise (Org.). *Representações Sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*. Brasília: Thesaurus, 2009.
- ALMEIDA, Jane S. de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, Brasília, MEC-INEP, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan/mar 1994. Disponível em: www.metodista.br. Acesso em: 15 de agosto de 2011.
- _____. Representações do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008.
- _____. Abordagem estrutural das representações sociais. *Revista de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 14/15, 1º e 2º sem. 2002. P. 17-37.
- _____; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2000.
- ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lucio. A docência na Educação Infantil: entre o dom e a maternidade. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.13-26, jul./dez. 2010.
- ARANTES, Valéria A. (Org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.
- ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo n. 117, p. 127-147, novembro/ 2002.
- BANCHS, Ana Maria. Alternativas de apropiación teórica: abordaje procesual y structural de las representaciones sociais. *Educação e Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 39-60, ago./dez. 2004. Tradução livre.
- BATISTA, Marcos W.; ENUMO, Sônia Regina F. Inclusão Escolar e Deficiência Mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, Natal, v.

9, n. 1, 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/%od/epsic. Acesso em: 22 de setembro de 2010.

BELEI, Renata Aparecida. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 30, Janeiro/junho 2008. p. 187-199. Disponível em <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/11.pdf>. Acesso em 12/01/2012.

BELTRÃO, Kaizô I.; ALVES, José Eustáquio D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.136, p. 125-156, jan./abr. 2009.

BERGO, M. S. de A. A. et al. Um estudo sobre educação inclusiva em escola pública. *Revista Científica da UFPA*, 16p. v. 3, março 2002. Disponível em <http://www.ufpa.br/revistaic>. Acesso em 27/01/2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 02, de 11 set.2001. *Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 04 de outubro de 2010.

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168p.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 14 de maio de 2010.

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. *Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Disponível em http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/pessoa-deficiencia/d3956.2001_conv_elim_discr_pessoascomdeficiencia.pdf. Acesso em: 23 de março de 2011.

BRASIL. Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 04 de outubro de 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/19394.htm. Acesso em: 12 de outubro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências*. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 27 de maio de 2010.

BRITTO, Vera M. V. de; LOMONACO, José Fernando B. Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 3, n. 2, Brasília, p. 58-79, 1983.

BUENO, José Geraldo. S. Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

CARVALHO, Maria Cleide R. D. et al. Representações Sociais do medicamento genérico por farmacêuticos: determinação dos sistemas central e periférico. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, 2005. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 02 de outubro de 2010.

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais. Rio de Janeiro. Seminário da Redestrado-Regulação Educacional e Trabalho Docente, UERJ. 2006, 16p. Disponível em http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf. Acesso em 25 de novembro de 2010.

CONSELHO REGIONAL DE PESICOLOGIA. Casa do Psicólogo/ CRP. *Educação Especial em Debate*. São Paulo, 1997. 194 p.

COTA, Tereza Cristina M. *A gente é muita coisa para uma pessoa só: desvendando identidades de "professoras" de creches*. 16p. Reunião Anual da ANPEd , 2007

EUGÊNIO, Benedito G. *Trajetórias de professores homens no magistério das séries iniciais: olhares diversos sobre a diferença* Paraíba, 2011, 10p. SEMINÁRIO NACIONAL GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS, n. 2, Paraíba.

FÁVERO, Maria Helena. *Voz de homem: os professores e suas representações sociais do magistério e de gênero*. 12p. JORNADA INTERNACIONAL E III CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. N. 5, 2007, Brasília,. 2007.

FERNANDES, Edicléa. M. Educação para todos. Saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção à pessoas portadoras de deficiências. *Revista do Benjamin Constant*, Rio de Janeiro ano 5, n. 14, p. 3-19, 1999.

FERREIRA, José Luiz. *Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural*. 153p. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2008.

FREITAS, Helena C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 17-43, 1999.

GILLIGAN, Carol. *Uma Voz Diferente* Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1982.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa M. Da educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial Brasileira. *Revista Inclusão*, n. 1, MEC/SEESP, p, 01-06, 2005.

_____; DUQUE, Maria Auxiliadora. *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada*. São Paulo: Zahar, 1988.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 12, n. 1, p. 85-100, 2006.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 55-67.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

LASSALA, Karla K. M. de. *Identidade Docente e gênero: representações de professor por alunos e alunas de Pedagogia*. 109p. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009.

LÁZARO, Regina Célia G.; MAIA, Helenice. Inclusão do aluno com baixa visão na rede regular de ensino: a que custo? *Revista do Benjamim Constant*, Rio de Janeiro, ano 15, n. 43, p. 05-15, agosto 2009.

LIMA, Nancy N. de. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em Educação Infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. 2006. 17p. Reunião Anual da ANPEd, 29 2006, Caxambu.

MAIA, Helenice. Ser professora: feminização e desvalorização do magistério. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, Mestrado em Educação, v. 6, n. 12, p. 35-54, jan/jul 2009.

MANTOAN, Maria Tereza E.; PIETRO, Rosângela G.; ARANTES, Valéria A. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p.387-405, set./dez. 2006. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 08 de outubro de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc. Acesso em: 08 de setembro de 2011.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. 126p. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. 1994. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 23 de março de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 08 de Setembro de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília, 2009, 63 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 12/01/2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Nacional de Formação de Professores*. Brasília, 2007. Disponível em: www.portalmec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13596&Itemid=975. Acesso em: 02 de outubro de 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de nove anos*. Brasília, 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensinfund9anobasefinal.pdf. Acesso em: 03 de outubro de 2010.

MONTEIRO, A. T. M. *Educação inclusiva: um olhar sobre o professor*. 113p. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. 2003.

MOREIRA, A. S. P.; JESUÍNO, J. C. (Org). *Representações Sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa - características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*. São Paulo, v. 1, n. 3, 2º semestre 1996. 5p. Disponível em <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acesso em 12/01/2012.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de Educação Especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003.

PIMENTEL, Alessandra. O método de análise documental: seu uso numa pesquisa

historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, Londrina, n. 114, novembro 2001. P. 179- 195. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>. Acesso em 12/01/2012.

PINANGÉ, Tatiana; SILVA, José Roberto da. *Gênero e trabalho: da origem da docência à feminização do magistério*. 2009, 10p. SEMINÁRIO NACIONAL GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS, CULTURA, LEITURAS E REPRESENTAÇÕES. III, 2009, PARAÍBA. Disponível em <http://itaporanga.net/genero/gt4/12.pdf>. Acesso em 11/12/2011.

PIRES, Ennia D. et al. Trabalho docente e relações de gênero: implicações sobre a política de formação de professores. *Práxis Educacional*, Bahia, v. 1, n. 1, p. 217-230, 2005. Disponível em <http://www.uesb.br/editora/publicacoes/Pr%E1xis%20Educ.%20n.%201.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2012.

RABELO, Armanda O.; MARTINS, Antonio Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. VI, CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Universidade Federal de Uberlândia. 2006, Uberlândia. 2006,10p.

REMER, Maísa M. Z. A participação da mulher na sociedade - de rainha do lar ao magistério. *Revista Uniandrade*, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 5-88, jan./jun. 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos Cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, 2001. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 25 de outubro de 2010.

SAFFOITTI, Heleith. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTOS, Teresa Cristina B. dos. *Representações sociais acerca do feminino e do masculino: uma proposta para co-educação*. 14p. ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL. XV, 2009, Maceió. Disponível em <http://www.abrapso.ufba.br/layout/padrao/vermelho/xvabrapso/programacao.pdf>. Acesso em 18 de outubro de 2011.

SCHAFFRATH, Marlete dos A. S. *Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos*. 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, 2000, 18p.

SHELBAUER, Analete R.; NOGUEIRA, Juliana K. Feminização do Magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do 1º Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. *Revista HISTEDBR on line*, Campinas, n. 27, setembro 2007. Disponível em: www.histdbr.fae.unicamp.br/art07_20pdf. Acesso em: 04 de outubro de 2010.

SILVA, Cármen A. D. da et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, n.107, p. 207-225, julho/1999. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 27 de outubro de 2011.

SOUSA, Clarilza P. de. Estudos de Representações Sociais em Educação. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 14/15, p. 285-323, 2002.

TAVEIRA, Cristiane C. *Representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares*. 185p. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

UEKANE, Marina N. *Mulheres em sala de aula: um estudo acerca da feminização do magistério primário na Corte (1879-1885)*. 5p. 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2007.

VELTRONE, Aline A. *A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência Mental*. 123p. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2008.

VERGÈS, Pierre. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, C. (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994, p. 233-253.

VIANNA, Cláudia P. O sexo e o gênero na docência. *Cadernos Pagu*, Campinas, n 17-18, p. 81-103, 2002.

VIEIRA, Carlos Eduardo. *O discurso na modernidade*. III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO VIEIRA.11p. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2004.

VITALINO, Célia R.. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n.3, p. 399-414. set./dez. 2007.

WERLE, Flávia O. C. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p.609-634, set./dez. 2005.

APÊNDICES

Entrevista- Professores/Professoras

- 1- Sexo:
- 2- Idade:
- 3- Formação:
- 4- Tempo de formado:
- 5- Tempo de magistério:
- 6- Há quanto tempo trabalha nessa escola:
- 7- Há quanto tempo trabalha com turma inclusiva:
- 8- Como é feita a inclusão de PNEE na escola onde você trabalha?
- 9- Você já fez algum tipo de curso para trabalhar com alunos PNEE? Qual? Onde?
Tempo de duração?
- 10- No que esse curso contribuiu para o seu trabalho com alunos PNEE?
- 11- O que você considera que é mais difícil no seu trabalho com alunos PNEE?
- 12- Como você acha que um aluno deficiente deve ser tratado na escola?
- 13- Como as escolas em geral conseguem incluir o aluno deficiente?
- 14- Como a sua escola consegue incluir o aluno deficiente?
- 15- O que você faz em sala para incluir o aluno deficiente?
- 16- A quem você recorre quando necessita de informações sobre inclusão do aluno deficiente?
- 17- Como seus alunos do sexo masculino, os meninos, lidam com o deficiente?
- 18- Como suas alunas do sexo feminino, as meninas, lidam com o deficiente?

Entrevista- Alunos/alunas

1-Sexo:

2-Idade:

3-Ano/ Série:

4-Há quanto tempo você estuda nessa escola?

5-Você já estudou em alguma escola que só tivesse alunos com alguma deficiência?
Qual? Onde é?

6- Você gostava da escola? Por que?

7- E dessa escola que você está agora, você gosta? Por que?

8 – O que você mais gosta de fazer nessa escola?

9 – E o que menos gosta?

10-Você participa das atividades realizadas na escola? Em quais?

11 – Você acha que participa pouco dessas atividades?

12 - Como você acha que um aluno como você deveria ser tratado pelos professores?

13 – Como você é tratado pelos professores homens?

14 - Como você é tratado pelas professoras mulheres?

15 – Quem trata você melhor, seus colegas meninos ou suas colegas meninas? Por que?

Entrevista- Pais/Mães

1-Sexo:

2- Idade:

3- Profissão:

4-Número de filhos:

5 – Fale um pouco sobre a deficiência de seu filho:

É congênita ou foi adquirida? Ele toma alguma medicação? Com que frequência recebe atendimento médico? Recebe algum atendimento especializado fora da escola (Compee, UPIS, Hospital Sarah Kubistcheck)?

6 -Como seu filho chegou a essa escola?

7 - Há quanto tempo ele estuda aqui?

8 – O que é ruim nessa escola?

9 – As professoras mulheres tratam seu filho melhor que os professores homens? Por que?

10 – As meninas tratam seu filho melhor que os meninos? Por que?