

REPRESENTAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: APONTAMENTOS A RESPEITO DA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE*

SOCIAL REPRESENTATIONS AND SPECIAL EDUCATION: CONSIDERATIONS CONCERNING TEACHING EDUCATION AND PRACTICE

CARMEN ROSANE SEGATTO E SOUZA**
MARIA INÊS NAUJORKS***

RESUMO

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa *Formação de professores*. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com o objetivo geral de investigar as representações sociais (RS) de dois grupos de profissionais quanto à formação inicial e à prática docente do professor de educação especial: o primeiro grupo constituiu-se de professores de educação especial egressos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), formados a partir do ano de 1990, que estão atuando em sala de recurso e/ou classe especial; e o segundo grupo, constituído pelos que atuam com o professor de educação especial no atual contexto escolar, o gestor educacional. A partir de uma metodologia descritivo-exploratória, foram entrevistados professores de educação especial e gestores de escolas estaduais localizadas no município de Santa Maria-RS. Os dados coletados foram agrupados em cinco categorias, utilizando-se o que preconiza o método de análise de conteúdo. Constatou-se que as representações sociais desses professores e gestores passam por um processo que se assemelha ao de inclusão dos alunos com necessidades especiais, ou seja, esses profissionais encontram-se em um momento de comprometimento com um trabalho pedagógico fortemente relacionado com a construção de conhecimentos, respeitando as diferenças e singularidades.

Palavras-chave: Representação social; Formação de professor; Educador especial.

ABSTRACT

The present work belongs to the line of research which studies teachers' education. It had as its objectives to investigate (RS) of two groups of professionals regarding to their initial education and the pedagogical practice of Special Education teachers: The first group is made up of Special Education teachers graduated at the Federal University of Santa Maria, from 1990 on that are working in a resource room or special classes and the second group by those who work with a Special Education teacher at the present school context, the educational manager. Starting with an exploratory descriptive methodology, special education teachers and educational managers of state schools were interviewed in the town of Santa Maria-RS. Data collected was categorized into five themes, utilizing a content analysis. It was demonstrated that the social representations of these teachers and educational managers, who were part of the sample, is directed towards a process which is similar to the social inclusion of the students who have special needs; in other words, both the special education teachers and the educational managers, are in a moment of involvement with a pedagogical work strongly related to the building of knowledge which respects the differences and particularities. It may be concluded that, more important than the process of inclusion in our contemporary schools, with all its technological advances (computer sciences), the investment in the special education teachers understanding about issues researched in this study, will form better teachers because these issues orient towards pedagogical practices which may benefit the society democratization.

Keywords: Social representation; Teacher education; Teacher for the handicapped.

* Este artigo apresenta os principais aspectos da dissertação de Mestrado homônima apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

** Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM – Professora do Centro Universitário Franciscano.

*** Professora orientadora da UFSM.

APRESENTAÇÃO

Hoje, o cenário educacional com o qual se convive parece estar dominado por uma atmosfera de desilusões e frustrações. As instituições de ensino superior, de modo geral, permaneceram indiferentes à rapidez com que se processam as vertiginosas mudanças ocorridas fora delas, e grande parte dessas desilusões e frustrações parece estar ligada a esse descompasso entre as mudanças do mundo e a realidade escolar.

A simples constatação dessas mudanças tecnológicas (principalmente da Informática) e mudanças nas novas formas de trabalho bastam para justificar as tentativas de reforma do ensino, levadas a cabo no país, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, essas reformas surgem em um momento de desencanto: a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia que desenvolveu em paralelo à degradação de sua imagem social.

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se ainda mais complexo e diversificado, pois nele o professor convive com dúvidas, incertezas, divergências. Assim, a formação assume um papel que transcende o processo simples de ensinar para se transformar num espaço de participação, reflexão e formação necessária para que as pessoas se adaptem e aprendam a conviver com situações singulares, instáveis, incertas e de conflitos.

Percebe-se, desse modo, que as questões sobre o perfil do profissional e das instituições educativas que se quer para o futuro ainda permanecem, em nível de discussão, uma incógnita e, por isso mesmo, motivo de constantes debates.

A escola do futuro talvez venha a ser muito diferente da de hoje, mas será feita com profissionais que estão se formando no presente. Portanto, ela dependerá do modo como esses futuros educadores estejam sendo preparados.

Na busca por maior compreensão sobre esse tema, o propósito, no presente artigo, é analisar as representações sociais (RS) de dois grupos de profissionais quanto à formação inicial e à prática docente do professor de educação especial: o primeiro grupo constituiu-se de professores (as) de educação especial, egressos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), formados (as) a partir do ano de 1990 e que estão atuando em sala de recurso e/ou classe especial, e o segundo grupo foi constituído pelos que atuam com o professor de educação especial no atual contexto escolar, o (a) gestor (a) educacional.

A partir do entendimento dessas questões, ter-se-á condições de refletir se, efetivamente, o modelo de formação de professores que temos atualmente é um modelo que atende às demandas da escola em termos da diversidade.

A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação de professor de educação especial faz parte de um processo maior do que simplesmente a preparação de profissionais para trabalhar com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. A preocupação com a formação desses professores faz parte de um processo que objetiva a formação de profissionais sob a perspectiva de uma sociedade inclusiva, o que se constitui fato relevante na melhoria da qualidade, mas não deve ser considerado de

forma isolada e, sim, no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem para a melhoria da qualidade de vida da sociedade em geral.

É necessário considerar que a formação em nível superior em Educação Especial, apesar de ter sua especificidade, tem seu eixo central no ato de educar; portanto, é necessário que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas, apenas, nas suas especificidades, rompendo com práticas cristalizadas na atual estrutura escolar. Assim, o profissional formado pelo referido curso deverá preocupar-se em proporcionar uma escolaridade com qualidade para alunos diferentes em uma escola comum, tendo como desafio o sucesso de todos os alunos sem exceção: uma formação que dê conta da diversidade sociocultural e das diferenças humanas.

Para isso, a estrutura escolar deve garantir aos estudantes com necessidades educacionais especiais professores com especialização adequada para o atendimento nas diferentes alternativas em educação especial, bem como professores do ensino regular, capacitados para a inclusão desses estudantes nas classes comuns. São necessários professores que saibam trabalhar com classes heterogêneas, com conteúdos curriculares diferenciados, utilizando as estratégias de ensino que melhor satisfaçam as necessidades de seus alunos; professores que compreendam o dinamismo da sociedade e de suas transformações, resignificando seu modo de pensar, ou seja, suas representações sociais, em função da diversidade dos problemas apresentados por estarem numa época de mudanças constantes, tanto intelectuais como sociais. Decorre daí a necessidade de esses educadores reverem a sua prática. E por que não a sua formação? O

que realmente está por trás das palavras, dos sentimentos e das condutas destes docentes, e que já é institucionalizado?

No que tange à política de formação docente, caracterizada por um perfil generalista, parece distante o alcance de níveis qualitativos mínimos para a consecução de uma educação inclusiva, isso pode ocorrer por falta absoluta de vontade política, tanto por parte dos órgãos governamentais, quanto pelas instituições de formação, em especial, as universidades (BUENO, 1999).

Ao tratar-se da prática educativa do professor de educação especial, é pertinente pontuar que essa não difere da prática dos outros professores do ensino em geral, se o objetivo for a conquista de uma nova escola que ofereça respostas à diversidade dos alunos. Diante desse fato, pode-se dizer que o professor do ensino regular e o professor de educação especial trabalham com a aprendizagem, com o ensino, com a formação dos indivíduos, com os métodos, atividades, recursos, avaliação, com as relações interpessoais, e tudo o mais que envolve o ato de educar. O diferencial reside no fato de que o professor de educação especial vai realizar seu trabalho de forma diferenciada, pautado na ação-reflexão-ação, por se tratar de indivíduos com necessidades educativas especiais.

Para isso, é necessário que seja desenvolvida uma série de estratégias organizativas e metodológicas em sala de aula. Tais estratégias, oriundas da realidade educativa, podem ser capazes de guiar a intervenção do professor de educação especial, a partir de processos reflexivos que facilitem a construção de uma escola que favoreça a aprendizagem dos alunos como uma reinterpretação do conhecimento, e

não como mera transmissão da cultura. Assim, o professor terá capacidade de modificar planos e atividades à medida que as reações dos alunos oferecem novas pistas.

Domingo, citado por Gonzáles (2002, p. 241), destaca que o professor, apto para trabalhar com a diversidade na sua prática, tem a possibilidade de

criar o clima adequado para a interação e a cooperação; motivar os alunos, produzindo expectativas positivas e utilizando reforços de auto-estima e reconhecimento; aceitar a diferença como um componente da normalidade e fomentar a convergência de todos os educadores por meio da atividade em equipe.

Seguindo o pensamento de Domingo, a atividade profissional não deve ser exercida sobre um objeto, mas, sim, deve ser realizada concretamente em conjunto com outras pessoas; raramente ele atua sozinho. Nesse contexto, encontram-se valores, símbolos, sentimentos, atitudes que devem ser interpretadas, o que faz com que os professores estejam em constante interação com pessoas em um determinado meio constituído por relações sociais.

Assim, sejam quais forem as práticas educativas adotadas pelos professores de educação especial, estas podem primar pela efetiva inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sociedade. Profissionais da docência, por meio de uma intervenção educativa eficaz, podem dar respostas que sejam satisfatórias às necessidades das pessoas, em uma sociedade em que a regra ainda é uma exceção.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (RS): HISTÓRIA, FONTES E ALGUNS CONCEITOS

A teoria das representações sociais, segundo Farr (1995), é uma forma sociológica de Psicologia Social, originária da Europa, com a publicação feita por Serge Moscovici, pesquisador romeno radicado na França, de seu estudo **La Psychanalyse: son image et son public** (1961, com uma segunda edição revisada em 1976), que trata sobre o fenômeno da socialização da psicanálise, da sua apropriação pela população parisiense e do processo de sua transformação para servir a outros usos e funções sociais. Com isso, Moscovici, partindo da tradição sociológica do conhecimento, começava a desenvolver uma psicossociologia do conhecimento. A partir da década de sessenta, Serge Moscovici apoiou o desenvolvimento de sua teoria nos fundadores das ciências sociais na França, especialmente em Durkheim, o primeiro autor que trabalha, explicitamente, o conceito de representações sociais, usado no mesmo sentido que representações coletivas e também um dos fundadores da sociologia moderna. Por isso, a teoria de Moscovici foi classificada como uma forma sociológica da Psicologia Social (FARR, 1995).

Assim, ao propor que se estudasse a representação social, Moscovici volta-se para o campo sociológico e não psicológico de psicologia social, pois, ao avançar no campo da Sociologia, entra no estudo das representações coletivas e, no campo da Psicologia, avançaria no estudo das representações individuais, o que, segundo alguns críticos, é uma perspectiva que não daria conta das relações informais, cotidianas da vida

humana, em um nível mais social ou coletivo (SÁ, 1993).

Segundo Guareschi (2000, p.40), Moscovici “organiza os pressupostos básicos de sua teoria ao redor da complexidade do mundo social, e propositadamente abandona o microscópio, pois não lhe interessam as células e os genes, mas os seres humanos no contexto amplo das relações sociais”. Diante disso, pode-se dizer que as representações sociais são afirmações e explicações que surgem na vida cotidiana entre os indivíduos.

Para Moscovici, é mais oportuno, num contexto moderno e em função da complexificação do mundo contemporâneo, investigar representações sociais do que representações coletivas. Segundo Farr (1995), as representações coletivas que Durkheim descreve eram um objeto de estudo mais apropriado para um contexto social menos complexo, um contexto estático e tradicional, no qual as mudanças ocorrem lentamente. Isso não se adapta, segundo Moscovici, às sociedades mais modernas, caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas, filosóficas, religiosas e culturais ocorrem, ou seja, sociedades mais dinâmicas e fluidas.

Segundo Moscovici, o conceito de representações coletivas não era compatível com essa nova sociedade, porque não dava conta dos novos fenômenos detectados pelos seguintes motivos: em primeiro lugar, o conceito durkheimiano abrangia uma gama muito ampla e heterogênea de formas de conhecimento e, para Moscovici, as representações sociais deveriam ser reduzidas a “uma modalidade de conhecimento que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (SÁ, 1993, p. 23) no quadro da

vida cotidiana. Em segundo lugar, a concepção de Durkheim, como foi dito, era estática, o que não correspondia à plasticidade, mobilidade e circulação das representações contemporâneas emergentes. Em terceiro lugar, as representações coletivas eram vistas como dados, como entidades explicativas absolutas, irreduzíveis por qualquer análise posterior, e não como fenômenos que deveriam ser explicados. “À psicologia social, pelo contrário, segundo Moscovici, caberia penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos” (SÁ, 1993, p.23).

Para Moscovici (apud SÁ, 2003, p.46),

as RS devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que já sabemos. [E, ainda, que] a finalidade de todas as representações sociais é tornar familiar algo não-familiar. Ou seja, apoderar-se de formas de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas, o que faz com que as representações sociais dependam do uso da memória. As RS podem ser consideradas como traços de memória, portanto, para compreender as representações sociais, faz-se necessário recuperar informações, lembrar, recordar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De posse do material coletado por meio das entrevistas aplicadas aos sujeitos selecionados, passou-se ao momento de análise. As categorias discutidas a seguir emergiram no decorrer da leitura cuidadosa do material arrecadado e encontram-se devidamente discutidas e argumentadas a partir dos teóricos que constituem o referencial deste estudo e de outros que foram necessários nesse momento para uma compreensão maior do tema.

Primeira categoria: relacionamento do professor de educação especial com os demais professores

Todos vivem em grupos. A necessidade de aprender com os demais, de partilhar com os outros nossas idéias e sentimentos, de conseguir um melhor entrosamento com as pessoas e com o mundo, motiva o estabelecimento de relações com os outros. Assim, as necessidades e experiências de cada um, ou seja, as diferenças entre os indivíduos podem contribuir para a estruturação do grupo, que adquire coesão e união na busca da concretização de um objetivo comum.

Nessa categoria, através das respostas dadas pelos(as) gestores(as), ficou claro que, para alguns, existe um relacionamento amplo, aberto e participativo entre a professora de educação especial e os demais professores, mas, para outros, estes constituem um grupo fechado e isolado dos demais professores da escola. Essas afirmações se encontram justificadas nas falas descritas abaixo:

Por muito tempo, os professores da educação especial foram os únicos a abordarem assuntos como deficiências variadas e inclusão. Isso fez com que se isolassem dos demais professores [...], formaram-se guetos, grupos fechados (Gestor 1).

Hoje, é uma relação ampla, aberta e participativa (Gestor 2).

Outra manifestação dos(as) gestores(as) entrevistados(as), com relação ao relacionamento do professor de educação especial com os demais colegas, é que esse relacionamento se dá de forma mais tranqüila com os professores dos anos iniciais, por se tratar de um único

professor a trabalhar com os alunos incluídos, o que já não acontece com os colegas das disciplinas mais específicas, a partir da 5ª série, tornando-se, segundo eles, uma relação difícil, como fica evidente na citação a seguir:

A relação dos professores dos anos iniciais com o educador especial é razoável, conseguem estabelecer uma comunicação e se respeitar [...]. Já a relação deste profissional com as últimas séries do ensino fundamental, é muito ruim, complicado [...] (Gestor 3).

Na opinião da professora de educação especial, as relações estabelecidas com os colegas variam de uma relação de troca a uma relação difícil. Isso se justifica pelos mesmos motivos citados acima, e também porque alguns colegas são contra a inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular. As pessoas, por mecanismos defensivos naturais, resistem à mudança, principalmente se ela for imposta, como nesse caso da inclusão, tornando cada vez mais difícil motivar as pessoas ao trabalho.

Esses aspectos foram abstraídos dos seguintes depoimentos:

Muitas vezes os professores que não aceitam a inclusão são professores de difícil relacionamento, que geralmente são contrários a qualquer tipo de mudança que promova o esforço pessoal e a desconforto (Professora 5).

[...] quando o educador especial 'faz', não questiona muito, é imediato, tudo certo, quando o educador mostra conhecimento do que faz, quando resolve e auxilia na solução de problemas, o relacionamento é adequado. Quando os colegas pedem 'receitas', e o educador especial não dá, ele é mal visto, ficando assim um relacionamento difícil (Professora 9).

O complexo processo de interação entre as pessoas exige de cada um dos elementos de um grupo constituído um engajamento na busca de um objetivo comum.

Sabe-se que as pessoas diferem na maneira de perceber, pensar, sentir, agir e aprender a relacionar-se; comunicar-se é fundamental num trabalho em que a tarefa é a inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais não só na escola regular, mas em uma sociedade altamente discriminadora.

Percebe-se que uma relação de cooperação e de espírito de grupo entre os indivíduos que fazem parte de uma instituição, neste caso a instituição escola, faz-se necessária para que os professores não se enclausurem no individualismo, dando somente importância às suas vidas privadas, o que certamente influenciará, de forma negativa, na troca de experiências não só pedagógicas, mas também nos relacionamentos humanos.

Sustentando-se em Stenhouse, citado por Imbernón (2002, p. 49), “o poder de um professor isolado é limitado”. Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro, isso os leva a compartilhar evidências, informações e a buscar soluções, refletindo com os colegas sobre os problemas que os afetam. Assim, criam amizades e as fortalecem. Satisfeitas as necessidades ou parte delas, o indivíduo começa a ter um relacionamento humano mais afetivo e menos conflitante.

Segunda categoria: envolvimento do professor de educação especial com as atividades da escola

A análise que se faz dessa categoria é que o envolvimento desse profissional com as ati-

vidades da escola ocorre ainda de forma fragmentada e isolada, pois, diante das afirmações dos entrevistados, tanto os (as) gestores (as) como as professoras de educação especial dizem que as reuniões pedagógicas, nas quais os professores discutem assuntos pedagógicos e gerais, acontecem por segmento, algumas semanais e/ou quinzenais. Ao descreverem essas atividades, percebe-se que a presença do professor de educação especial nesse momento não é muito significativa. Mesmo com a obrigatoriedade de atender a todas as crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais, em idade escolar, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN – Cap. V, art. 58), a qual também aponta para a necessidade da presença desse profissional especializado, apoiando os outros licenciados, eles não conseguem participar de forma efetiva dessas atividades, pois, segundo eles:

Em função do horário dela (somente pela manhã), ela participa somente das reuniões do turno da manhã (Gestor 1).

A educadora especial trabalha no turno inverso, normalmente ela não participa das reuniões até porque trabalha em outra escola (Gestor 9).

Nesta época de incertezas e grandes mudanças, em que há uma constante necessidade de se continuar estudando, as reuniões devem ser contínuas porque tudo está em mutação; comportamentos muito e rapidamente se diversificam. A troca de experiências entre iguais possibilita a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumenta a comunicação entre professores (IMBÉRNON, 2002). Daí a exigência de disponibilizar, para os educadores, tempo para discussões, estudos e

formação contínua, mantendo-se atualizado de maneira permanente, “o professor precisa do ‘direito de estudar’, no trabalho, porque é trabalho” (DEMO, 2004, p.46).

Outro fato importante a se destacar é uma relação mais próxima do professor de educação especial com os professores dos anos iniciais, o que, segundo eles, facilita o seu envolvimento pedagógico nesse contexto. Isto ficou evidenciado nas respostas dos dois grupos de entrevistados descritos abaixo:

Tenho contato diário com as séries iniciais, inclusive participo da reunião realizada uma vez por semana [...] no ensino médio, são reuniões por disciplina e é difícil de atuar com estes professores (Professora 4).

Participam mais das reuniões das séries iniciais, onde tem mais alunos incluídos [...]. Nas reuniões da 5ª a 8ª só vão quando solicitadas, pois as reuniões são muito agitadas (Gestor 3).

Esse distanciamento do professor de educação especial em relação aos demais professores, principalmente nos momentos de reuniões organizadas pela escola, é prejudicial para o processo inclusivo, pois, segundo Jannuzzi (1999, p.132):

A reunião, entre nós mesmos, os pares – e não com os que, segundo o discurso oficial, devem receber a todos, para que compreendamos as dificuldades, discutamos suas respostas – coloca mesmo a inclusão ainda como um futuro a ser empreendido, como uma perspectiva, porque perspectiva, segundo o dicionário Aurélio, significa “expectativa, esperança, probabilidade”; portanto, a dimensão da espera.

Percebe-se um processo de exclusão entre o contexto escolar e o professor de educação

especial. Segundo os entrevistados, há uma barreira entre esse profissional e os demais professores, os responsáveis devem colocar em prática o processo de inclusão, não só social, mas principalmente educacional, a qual é de responsabilidade de todo o corpo relacional da escola e da sociedade. Isso é evidenciado por Carvalho (1999, p. 64):

no âmbito da escola, em termos gerais, também se erguem inúmeras barreiras, incluindo a ‘solidão’ em que trabalham os professores. Com essa observação, vem o alerta para o trabalho em equipe, de modo que seja institucionalizado um espaço permanente para discutir o trabalho pedagógico, estudar sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, além de analisar casos de alunos que apresentam necessidades mais específicas [...].

Terceira categoria: formação inicial (acadêmica)

Nessa categoria, tem-se a visão dos(as) gestores(as) e das professoras de educação especial quanto à sua formação inicial, como também um olhar sobre a formação dos professores das outras licenciaturas. Esse questionamento levou os entrevistados a fazerem uso da memória para, a partir desse momento, elencar passagens de um passado não tão distante, mas muitas vezes repleto de lembranças significativas para a construção da história de vida desse indivíduo.

Primeiramente, na fala das professoras de educação especial, observou-se uma diversidade de opiniões como consta nos trechos a seguir:

[...] houve muitas falhas. O incentivo à pesquisa não era tão intenso, nem por parte dos professores. Não crescíamos muito para além do meio universitário. As

práticas foram mínimas [...]. A teoria ficou muito distante da prática (Professora 7). Muita teoria, a realidade é muito diferente do que vi na universidade. A escola está mais avançada do que a universidade [...] (Professora 4).

[...] outra coisa que questiono muito é que, quem forma não “trabalha”, falam de teorias, de inclusão, de criança [...]. A universidade poderia ser aliada das instituições de ensino, ficam muito na dimensão teórica (Professora 3).

Sustentando-se em Demo (2004, p. 82-83), tem-se que:

O professor moderno não valoriza somente o legado teórico, mas sabe fazer da prática trajetória de reconstrução do conhecimento, desde que saiba teorizar. Teorizar a prática significa não separar a produção do conhecimento frente à realidade, como se para estudar fosse mister deixar o mundo e ir para a Universidade. Na verdade, a aprendizagem sempre começa com a prática que logo é teoricamente confrontada [...]. É neste sentido que se diz ser a prática disciplina curricular desde o primeiro semestre, desde que devidamente teorizada [...]. A prática não desvaloriza a teoria. Ao contrário, se bem posta, a exige na outra ponta, e vice-versa [...].

É importante compreender que a teoria e a prática fazem parte de um mesmo universo de conhecimentos, ou seja, estão presentes, ao mesmo tempo, contrariando a concepção dualista que se faz constante nos cursos de formação em que se desenvolve primeiro uma teoria para, posteriormente, uma prática, o que foi apontado no relato dos professores como inadequado. As atuais diretrizes para a formação de professores retomam essa questão e propõem alterações quanto ao número mínimo de horas para a prática de ensino a ser desenvolvida desde os primeiros semestres do curso de formação inicial.

As professoras de educação especial que participaram do estudo referiram que a formação acadêmica, independentemente de ser para educação especial ou para as outras licenciaturas, poderia, em seus currículos, incluir temas a respeito de como trabalhar com a diversidade, um currículo mais humanista e menos conteudista e uma formação que estimule a flexibilidade diante das mudanças.

Bueno (1999, p. 157), contudo, entende que

[...] não basta incluir nos currículos de formação de professores “conteúdos e disciplinas” que permitam uma capacitação básica para o atendimento de portadores de necessidades especiais, pois a eterna indefinição sobre a sua formação, aliada a fatores macrossociais e políticas educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional [...]. Nesse sentido, se não fizer parte integrante de uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva de qualidade, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva [...].

É necessário, para que se efetive a política da inclusão, que se tenham professores capacitados para o trabalho docente, com o objetivo de uma diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do aluno, e que esses professores procurem adquirir conhecimentos e desenvolvam práticas educativas necessárias à absorção de crianças com deficiências evidentes (BUENO, 1999).

Para González (2002, p.197),

a necessidade de que a escola ofereça respostas aos alunos com necessidades educativas especiais nos obriga a produ-

zir uma renovação no sistema educacional que opte por uma política favorecedora da diversidade, a qual terá de se manifestar por meio de mudanças qualitativas que afetarão todos os componentes escolares. Essas mudanças devem refletir-se não apenas nos aspectos relativos ao currículo, como também nos que se referem à organização, já que ambos estão estreitamente vinculados.

Para os(as) gestores(as), quando lhes foi perguntado sobre a formação do professor de educação especial, com relação à formação dos demais professores da escola, obtiveram-se repostas de que a formação desses profissionais não difere muito uma da outra, mas que os professores de educação especial possuem uma formação mais específica. Houve falas que se aproximam do discurso dos professores de educação especial, as quais estão transcritas nos depoimentos a seguir:

O educador especial tem uma visão diferenciada em função da clientela e dos conteúdos específicos [...] Acho que falta em todas as licenciaturas uma formação mais humanística. Os professores se formam já pensando em repassar conteúdos [...]. Vejo um total despreparo dos professores das licenciaturas em geral, ainda somente na mão da formação do educador especial (Gestor 2).

Não vejo muita diferença, sentem as mesmas angústias, as mesmas dúvidas e são muitas vezes muito ansiosos [...]. Acho que ainda estão, ambos os profissionais muito direcionados para a teoria e pouco para a prática de modo geral [...]. A formação acadêmica precisa ser voltada para a prática e contextualização, pois sentimos que o professor de modo geral ainda está despreparado para assumir os desafios das mudanças do século XXI [...]. Os professores de modo geral, estão descompromissados com a educação (Gestor 7).

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 146) ilustram esses relatos, dizendo que:

Tem sido freqüente a constatação de que esses tipos de obstáculos epistemológicos (tendência à fragmentação e dissociação entre a teoria e a ação, à simplificação e ao reducionismo, tendência à uniformidade e negação à diversidade...) estão também presentes nas práticas dos professores formadores das Agências Formadoras [...]. As Agências Formadoras devem aprender a abrir-se à comunidade e às escolas de Ensino Fundamental, como um espaço cultural e educativo voltado para um trabalho cooperativo, o que possibilitará o trabalho com “o aprender a ser”, o “aprender a conviver”, pois é no espaço e tempo real da prática que se formam as competências profissionais.

Embora as respostas certifiquem que a responsável por uma formação inicial inadequada são quase exclusivamente as instituições formadoras de professores, é importante chamar a atenção para a fala de uma professora entrevistada:

Na época, muitas lacunas, hoje trabalhando percebo que o curso ajuda a suprir algumas lacunas do dia-a-dia e que me deu alguns suportes. Poderia ter sido melhor, mas a universidade me proporcionou muitas atividades que eu soube aproveitar (projetos de pesquisa que me ajudaram no mestrado), mas eu fui atrás, coisa que tanto o curso, como os acadêmicos deveriam passar por esse tipo de atividade extra-classe. (Professora 3)

Segundo Demo (2004, p.78), “para o aluno aprender, tem de pesquisar, não só para produzir conhecimento próprio, mas principalmente para se formar de maneira adequada”.

Assim, diante do que foi relatado nessa categoria de análise, destaca-se a posição de

Imbernón (2002, p. 66) com relação à formação inicial dos professores:

a formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar [...]. Os formadores de professores atuam sempre como uma espécie de “currículo oculto” da metodologia da educação.

Acredita-se que a universidade deve primar pela criação de espaços para o crescimento dos futuros profissionais muito além da sala de aula.

Quarta categoria: reconhecimento e o papel do professor de educação especial no ambiente escolar

As professoras entrevistadas, com relação ao reconhecimento do seu papel no ambiente escolar, segundo a maioria das respostas, asseguram que são suporte para professores e alunos na intermediação e facilitação do processo de inclusão de alunos na escola e na sociedade. Sob a ótica dos demais professores, elas são profissionais capazes de dar respostas rápidas e são responsáveis por atender a todos os alunos que não se enquadram nos padrões “normais” reconhecidos pela sociedade.

Para análise dessa categoria, deve-se levar em consideração que, segundo Spink (1995, p. 120),

[...] não é um indivíduo isolado que vai ser levado em consideração, mas

sim as respostas individuais enquanto manifestações de tendências do grupo de pertença ou de afiliação do qual os indivíduos participam.

Percebe-se que o discurso das professoras apresenta algumas incertezas e dúvidas quanto ao seu real compromisso no contexto escolar, como se pode observar a seguir:

O professor de educação especial ainda é visto por muitos colegas como sendo o “especial”, o “salvador”, mas ao mesmo tempo o “excluído” de muitas questões referentes à escola (Professora 6).

O papel real difere do ideal. O papel ideal é de um profissional habilitado para interagir no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, oportunizando-lhes meios adequados para terem direitos de aprenderem com qualidade [...]. O papel real é atender uma demanda extensa de alunos com dificuldades de aprendizagem por motivos diversos e nem sempre clientela para o educador especial (Professora 9).

Observa-se que o conflito interno das professoras entrevistadas, quanto à questão discutida nesta categoria, é forte, pois o sentimento de uma falha na identidade profissional norteia o trabalho docente, como ficou assinalado nesses outros fragmentos de fala das entrevistadas:

Como somos percebidos depende muito das concepções e preconceitos das pessoas [...]. Somos vistos como o “salvador”, a pessoa que vai resolver todos os problemas da escola, fazer com que os alunos aprendam e até problemas de indisciplina. Enfim, criam uma série de expectativas que estão além da nossa capacidade (Professora 5).

Somos vistos como aquele que quer intervir na prática educativa dos demais professores e que deve ser mantido à

distância [...] Assim, por um lado há uma consideração irreal sobre as funções e competências do educador especial, atribuindo-lhe missão de milagreiro. Por outro lado há uma desconsideração de seu trabalho ser visto como intromissivo e injustamente melhor remunerado (Professora 9).

De acordo com o relato dos(as) gestores (as), a preocupação com a definição clara das competências do papel do professor de educação especial também é necessária, pois nas suas falas emergem dúvidas que também ficaram pontuadas nos depoimentos anteriormente relatados. Essas semelhanças aparecem descritas abaixo:

Como professores sem a visão do dia-a-dia, não está dentro da sala de aula [...]. Quem é este professor que vem explicar o que eles (outros professores) devem fazer, professores que estão acima dos outros professores [...]. Um professor que ganha mais e que, conseqüentemente teria que trabalhar mais, e o que acontece, trabalham com um número de alunos muito pequeno (Gestor 3).

Como uma professora normal, elas (outras professoras) pedem auxílio, não cobram, pois já aprenderam que elas têm que caminhar conjuntamente com a criança incluída, muitas vezes aprendendo na prática como agir (Gestor 8).

A fala a seguir retoma o problema da presente pesquisa, pois explicita uma preocupação significativa quanto ao papel do professor de educação especial.

[...] também penso que o educador especial deva sentir-se como professor e como professor possa intervir, assessorando a prática educativa no contexto escolar, não como um classificador de situações dentro da escola, onde ele próprio decide onde e como atuar, assim

não há uma integração deste profissional com os demais professores dentro da escola, resultando em uma prática precária. Não são professores – excluem-se deste processo (Gestor 1).

Utilizou-se a abordagem sobre representações sociais para analisar essa categoria, pois traz em si a possibilidade de interpretar fenômenos, tais como os aqui apresentados no discurso dos entrevistados. E, segundo Jodelet (2001), na riqueza desses fenômenos, descobrem-se elementos informativos, ideológicos, atitudes, opiniões e imagens. Assim, chegar-se-á a uma aproximação e a um entendimento maior do reconhecimento e do papel assumido pelo professor de educação especial, ou seja, a identidade profissional desse docente, no momento atual, tanto na fala do (a) gestor (a) como nas palavras dos próprios professores de educação especial.

No contexto das mudanças que estão acontecendo no mundo do trabalho, a crise de identidade pela qual passa o educador é também resultado do fato de que ele, atualmente, não tem segurança a respeito do que deve saber e ensinar e sobre como deve ensinar. E, segundo o pensamento de Silva (2004, p.108), “[...] as identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação”, fato comum em nossa época, pois não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado (PIMENTA, 1999).

As identidades tem haver muito com questões ‘quem nós somos’ ou ‘de onde viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma

como nós podemos representar a nós próprios' (SILVA, 2004, p. 109).

Voltando o olhar para as representações sociais, na interpretação da posição dos entrevistados sobre o que lhes foi perguntado, pode-se dizer que as representações sociais auxiliam tanto na compreensão dos comportamentos desenvolvidos no contexto escolar, no modo como o professor concebe seu papel, nas atitudes, nas relações estabelecidas pelo grupo, quanto ajuda a compreender fatos relacionados aos saberes e à transmissão dos conhecimentos nesse ambiente, pois eles não podem ser vistos de maneira isolada, mas como parte de um mesmo contexto integrado, na busca de um objetivo comum.

A teoria das representações sociais centra seu olhar sobre a relação entre o sujeito e o objeto e, ao fazer isso, recupera um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto – mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995), pois existe diferença na maneira como os indivíduos se comportam quando estão sós ou quando estão na companhia de outros.

Jodelet (2001) compreende que a representação preenche certas funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo:

Basta observar as defesas mobilizadas pela irrupção da novidade [...]. Todavia, quando a novidade é incontornável, à ação de evitá-la segue-se um trabalho de ancoragem, com o objetivo de torná-la familiar e transformá-la para integrá-la no universo do pensamento preexistente [...] (JODELET, 2001, p. 35).

A citação anterior auxilia na argumentação mais segura de como o professor de educação

especial está sendo visto no contexto escolar. As grandes mudanças ocorridas na educação, promovidas no ano de 1996, pela LDB nº 9.394, exigiram a inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, descrita no seu Capítulo V. A partir de então, presenciou-se uma busca imediata pelo seu cumprimento, sem que fosse dado suporte aos docentes para atender a esses alunos, desestruturando o ambiente educativo, o que, na fala de uma professora, ficou assim manifestado: *“A escola age no desespero”, “A escola é atrapalhada” (Professora 3)*.

Diante dessa mudança promovida pela legislação, não se pode negar que houve avanços na busca de uma escola inclusiva e também na conquista de uma sociedade inclusiva, mas, ao mesmo tempo, isso contribuiu, segundo os entrevistados, para um desconforto no ambiente escolar, tanto nas relações interpessoais como na definição de papéis dentro deste universo de relações.

Quinta categoria: sentimentos do professor de educação especial na prática educativa

Com relação aos questionamentos feitos e que originaram essa categoria, as professoras demonstraram uma diversidade de sentimentos que vai da satisfação pessoal ao sentimento de incompetência, derrota, entre outros. Sentimentos com os quais, muitas vezes, esse profissional não sabe lidar, pois foi imposta uma exigência, talvez legal no momento, que assinalou o aparecimento de dificuldades no desenvolvimento do trabalho, como está considerado nas falas a seguir:

A cada dia experimento um coquetel de sentimentos. Muitas vezes me sinto

“atada”, como se nada que eu fizesse fosse mudar o que está instituído, impregnado nas práticas (Professora 6).

Fico chateada e muito triste quando um colega diz que não adianta nada, pois o aluno incluído só está ali e mais nada (Professora 4).

De satisfação, alegria e realização (Professora 2).

O professor percebe que muitos dos seus esforços não estão dando resultado, que já não consegue atingir os objetivos aos quais se propõe e, ao dar-se conta de suas limitações, observa que suas metas podem não ser concretizadas. Assim, diante da impossibilidade de realização plena do educador, o retorno à realidade das dificuldades do seu dia-a-dia o impele para a dor, no sentido de sofrimento interno, muitas vezes surdo, mas sempre corrosivo (VASQUES-MENESES; GAZZOTTI, 1999).

Os desejos, os medos, as ansiedades, interesses e outras emoções que surgem no contexto escolar, ora aqui analisadas na figura do professor de educação especial, manifestam-se através das relações interpessoais e, conseqüentemente, da produção de condutas adequadas ao bom andamento de toda instituição escolar, pois alguns sentimentos são construídos, dependendo do contexto histórico em que o indivíduo se encontra.

Com vistas à melhor compreensão desse enfoque, considera-se relevante acrescentar as idéias de Codo (1999, p.47):

Em uma palavra, para o educador, o produto é o outro, os meios de trabalho são ele mesmo, o processo de trabalho se inicia e se completa em uma relação estritamente social, permeada e carregada da História.

Uma relação direta e imediata com o outro é necessariamente permeada por afeto.

É nessa relação que uma corrente de elos de afetividade se forma, proporcionando trocas entre os indivíduos no ambiente escolar. Inúmeras vezes na vida a pessoa se sente só. Quando isso ocorre, sente-se frágil, emocionalmente, o que causa grande sofrimento. O reflexo desse sentimento é percebido no ambiente de trabalho. Sabe-se que não é possível viver sem o afeto que permeia as relações sociais, o que leva a um endurecimento de atitudes com relação às ações.

Percebe-se que os sentimentos manifestados pelos professores de educação especial são uma reação afetiva, especificamente com relação ao processo de inclusão, pois, segundo Carvalho (1998 p. 143):

O cotidiano da maioria de nossas salas de aula tem transformado o importante objetivo geral estabelecido no Plano Nacional de Educação: ‘satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, [...] garantindo oportunidades a todos [...]’ em discurso vazio, lamentavelmente.

Assim, acredita-se que investimento na auto-estima dos professores facilitaria a conquista de um perfil profissional que se quer. A segurança derivada desse estado de ânimo refletir-se-á positivamente nos relacionamentos interpessoais em todo o contexto escolar. Assim, relações entre pessoas são fundamentais para a evolução da sociedade. No entanto, essas relações devem estar pautadas pela harmonia interior que permite a interação com os demais sem a perda da individualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, conclui-se que a formação de professores de educação especial é uma problemática que deve envolver todas as instituições de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Essa aproximação mais direta possibilitará o estabelecimento de metas mais precisas para o curso de formação de professores de educação especial em nível de ensino superior.

De acordo com os resultados e análises do material coletado, o professor de educação especial parece não ter uma identidade profissional docente. No ambiente escolar, sua ação pedagógica situa-se em atividades diversas, tais como organizador de sala de recursos, organizador de classe especial, orientador do trabalho do professor das classes com alunos incluídos. Cabe ressaltar que as representações sociais do professor de educação especial foram construídas a partir de um processo excludente. A dificuldade da definição explícita de suas funções profissionais, em função do excesso de responsabilidades que a educação está assumindo, conduz para que os professores assumam responsabilidades que correspondem a outros agentes de socialização, é a fragmentação do trabalho docente, em função das constantes mudanças sociais.

Pensar a educação hoje é pensar no processo inclusivo. A escola parece não ter perspectivas de ser uma escola inclusiva a curto prazo, pois a estrutura para concretizar o processo inclusivo envolve, além da formação de professores, ações e políticas públicas em consonância com os interesses dos agentes educacionais envolvidos diretamente com a inclusão social.

Nenhuma civilização, na história da humanidade, sobreviveu à exclusão, ao isolamento. Professores de educação especial são profissionais que têm muito a contribuir, desde que tenham a formação específica. Porém, se não possuírem uma visão ampla do processo educacional, podem colaborar para a manutenção da estigmatização, o que impossibilitaria o avanço do processo para uma sociedade inclusiva. As representações sociais desses professores sobre sua formação, relacionamento e atuação podem ser consideradas responsáveis pela facilitação desse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (orgs) **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Editora UNESP, v. 2, p. 149-164, 1999.
- CARVALHO, Rosita E. Removendo barreiras para a aprendizagem. In: SALTO PARA O FUTURO. **Educação especial: tendências atuais**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, SEED, 1999.
- _____. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- CODO, W. (org.). **Educação: carinho e trabalho**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Trad. Emani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JANNUZZI, G. S. de M. O docente e a educação integradora. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (orgs). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, v. 2, p. 131-147, 1999.

JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMALHO, B. L. ; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C.. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SÁ, C. P. de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary J. (org). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, p.19-45, 1993.

SPINK, M. J. (org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

VASQUES-MENEZES, I.; GASSOTTI, A. A si mesmo como trabalho. In: CODO, W. (org). **Educação: carinho e trabalho**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.