

Representações Sociais de licenciandos-bolsistas de um projeto PIBID sobre a educação inclusiva: uma discussão inicial.

Social Representations of undergraduate students with scholarship of a PIBID-Chemistry project about inclusive education: an initial discussion

Camila Pereira de Camargo

Faculdade de Ciências – Unesp - Bauru
camilapcamargo@yahoo.com.br

Eder Pires de Camargo

Departamento de Física e Química - Faculdade de Engenharia – Unesp – Ilha Solteira
camargoep@dfq.feis.unesp.br

Resumo

O presente trabalho se apresenta como um recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação para Ciência, e tem como objetivo analisar as Representações Sociais de licenciandos-bolsistas de um projeto PIBID-Química de uma universidade pública, pautando-se na obra de Moscovici (2013). A análise destas representações se mostra importante para que se possa refletir sobre a formação destes futuros professores de Química para atuar com alunos público-alvo da educação especial. Todas as reflexões desta pesquisa utilizam a vivência destes licenciandos no âmbito do subprojeto PIBID para compreender as Representações Sociais que estes possuem sobre o aluno com necessidade educacional especial e sobre qual o papel que o professor de Química precisa desempenhar em uma sala que tenha estes alunos presentes

Palavras chave: inclusão, pibid química, representações sociais

Abstract

The current work is presented as a cutting from a master's degree research in Education for Science, and aims to analyze the Social Representations of undergraduate students with scholarship of a PIBID-Chemistry project from a public university, based on the work of Moscovici (2013). The analysis of these representations are important to reflect about the formation of these future Chemistry teachers to act with target audience students of special education. All the reflections of this research use the experience of these undergraduate students under the PIBID subproject to understand the Social Representations that they have about the student with special educational needs and on what role the Chemistry teacher needs to perform in a classroom that has these students present.

Key words: inclusion, pibid Chemistry, social representations

Introdução

O Decreto Nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011 garante um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, ao longo da vida do aluno público-alvo da educação especial, além da não exclusão deste do sistema educacional sob alegação de deficiência. Este decreto afirma que a educação especial deve garantir serviços de apoio a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

A Resolução CNE/CP nº1/2002 (BRASIL, 2002a) define que as instituições de ensino superior devem prover uma formação docente voltada para a diversidade e que ofereça disciplinas que englobem conhecimentos sobre as necessidades educativas especiais. Esta formação proposta deve ultrapassar os limites da formação acadêmica e devem estar no professor como indivíduo, de forma que ele esteja preparado para o trabalho docente e seja focado na diminuição da exclusão escolar, na melhoria da avaliação e dos resultados obtidos e que possa reconhecer na sua prática pedagógica estruturas para atender as diferentes formas de aprendizagem de seu alunado (GLAT e NOGUEIRA, 2003).

Para Bueno (1999) o sistema de inclusão proposto só será efetivo quando houver aprimoramento dos sistemas de ensino, sobretudo sobre a formação docente, já que o professor exerce papel fundamental (mas não único) no processo de qualificação do ensino inclusivo.

Nesse contexto a presente pesquisa visa explorar a formação inicial de professores de Química na perspectiva da educação inclusiva. O foco será dado no âmbito do subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mais especificamente, será investigado o subprojeto desenvolvido em um curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública. O projeto PIBID tem como objetivos principais a aproximação entre o licenciando e a realidade da escola pública, a valorização da profissão através da prática, leituras e discussões e o aperfeiçoamento da formação.

Como referencial teórico este trabalho terá a teoria das Representações Sociais de Moscovici (2013) que afirma que as nossas percepções sobre o mundo são respostas aos estímulos desse ambiente físico em que vivemos, mas nem sempre podemos observar o que está diante de nossos olhos porque nossas percepções podem se tornar eclipsadas, de forma que certas classes de pessoas se tornem invisíveis, mesmo sendo olhadas de frente (MOSCOVICI, 2013). Esta invisibilidade pode acometer idosos, quando olhados por jovens, ou homossexuais sob os olhares de heterossexuais, os negros pelos olhos dos brancos, ou dos deficientes quando olhados pelos sem deficiência.

Essa invisibilidade não se deve a nenhuma falta de informação devida à falta de visão de alguém, mas a uma fragmentação preestabelecida da realidade, uma classificação das pessoas e coisas que a compreendem, que faz algumas delas visíveis e outras invisíveis (MOSCOVICI, 2013 p.31)

Claramente, essa dificuldade em perceber o outro não está de forma alguma atrelada à capacidade de enxergar, mas está enraizada nos preceitos sociais passados de geração a geração de forma paradigmática, muito pouco questionada. Contudo, deve-se considerar que a formação acadêmica e a experiência no subprojeto PIBID deveriam modificar essas Representações Sociais formadas através do senso comum.

Metodologia

A pesquisa apresentada é de cunho qualitativo (CHIZZOTTI, 2006) e a coleta de dados foi feita através de entrevistas semidirigidas com 11 licenciandos-bolsistas participantes de um subprojeto PIBID Química de uma universidade pública. Para este trabalho, apresentam-se as análises das entrevistas realizadas apenas com bolsistas que tinham, ao menos, seis meses de trabalho junto ao projeto, pois era esperado que o entrevistado utilizasse elementos de sua experiência (SZYMANSKI, 2011).

As entrevistas foram semidirigidas, com roteiros abertos no sentido de se basear na fala do entrevistado, mas com objetivos claros (SZYMANSKI, 2011), para que se pudesse fazer uma boa compreensão deste material. O roteiro possuía nove questões que foram elaboradas e discutidas nas reuniões do Grupo de Pesquisa Encine, validadas por dois professores doutores e pesquisadores na área de educação inclusiva e com uma entrevista a um ex-bolsista do PIBID. Dessas nove questões, apenas duas serão discutidas neste trabalho.

A constituição de dados foi feita na biblioteca da Universidade, em salas fechadas onde estavam presentes somente pesquisadora e entrevistado. A estes foi garantido o anonimato dos dados e apresentado um termo de consentimento livre e esclarecido. Para identificação utilizou-se as siglas L01, L02, L03 e etc.

As falas dos entrevistados foram transcritas, fazendo uma tradução do código oral para o escrito, e neste processo já é um momento de análise, pois as cenas das entrevistas são revividas e os aspectos da interação são lembrados (SZYMANSKI, 2011). Esta primeira “leitura flutuante” (BARDIN, 2004) dá lugar à interpretações e percepções do pesquisador que dão origem as categorias criadas *a posteriori* (BARDIN, 2004). A categorização “concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão” (SZYMANSKI, 2011 p.78), segundo a autora, este momento é chamado de “explicitação de significados”.

Como metodologia de análise de dados foi utilizada a Análise de Conteúdo, de forma hermenêutica e buscando o desvelamento do não dito retido por alguma mensagem (BARDIN, 2004). As categorias foram criadas *a posteriori*, usando como unidade de registro recortes de mesmo tema (BARDIN, 2004).

No presente trabalho serão analisadas e discutidas as seguintes questões feitas em entrevista: i) O que você compreende por aluno com necessidade educacional especial (NEE)? e ii) O que você acredita ser o papel do professor regular no ensino de Química para alunos com NEE?

O objetivo desta pesquisa é trazer discussões iniciais sobre a formação destes futuros professores em relação a educação inclusiva aliado à experiências dos mesmos no âmbito do PIBID e de suas formações acadêmicas, o pano de fundo para essas discussões e interpretações serão as Representações Sociais (MOSCOVICI, 2013).

Resultados e Discussão

Em ambas as respostas percebeu-se que todos os alunos possuíam dificuldades em argumentar e expor suas ideias, alguns faziam pausas, diziam que não sabiam, mas todos acabaram explanando alguma ideia que possuíam ou imaginavam sobre o assunto.

As categorias elaboradas a partir da primeira questão, que abordava o que esses licenciandos-bolsistas compreendiam sobre um aluno com NEE, estão presentes na Tabela 1.

Categoria	Nº de respostas
Alunos que possuem alguma deficiência.	06
Alunos que têm dificuldades de aprendizagem.	05
Alunos que necessitam de uma abordagem diferenciada.	04
Alunos que necessitam de mais atenção.	04
Alunos que têm algum problema.	03

Tabela 1: Categorias de respostas sobre o que os licenciandos compreendem como aluno com necessidades educacionais especiais.

Entre os 11 futuros professores entrevistados, apenas seis se referiram a alunos com NEE como alunos que possuem alguma deficiência, e quatro deles utilizaram o déficit de atenção e/ou hiperatividade para classificar um aluno com NEE, e apesar de estes termos não estarem presentes na legislação, a literatura especializada os representa como uma necessidade educacional especial (O'REGAN, 2005). Como no contexto escolar os alunos com esse tipo de transtorno também são público alvo da educação especial, a Representação Social destes alunos também é compreendida dessa forma, por isso, no presente trabalho consideramos déficit de atenção/hiperatividade como NEE, porque é uma situação que demanda um atendimento especializado.

O trecho representativo a seguir demonstra uma Representação Social que classifica o aluno com deficiência como anormal, já que caracteriza as necessidades educacionais especiais como algo que um aluno “normal” não necessita. Outro ponto a ser discutido, é a designação de aluno mudo, presente em duas respostas, que embora seja uma deficiência que exista, ela não está presente nas escolas parceiras do projeto e não há dados oficiais sobre o número de mudos no país, deixando caminho aberto para uma interpretação de que a palavra ‘mudo’ neste contexto é uma Representação Social advinda do termo ‘surdo-mudo’, que mesmo sendo uma concepção errônea é algo impregnado socialmente, inclusive em veículos de comunicação.

“[Eu entendo] que ele tem algum tipo de necessidade de aprendizado diferente de um outro aluno...por exemplo...ele pode ser surdo...pode ser mudo...pode ser superdotado...ter déficit de atenção...eu entendo que engloba todos esses tipos...é... de necessidade que um aluno normal... ((pausa))...não se encaixaria” (L10)

Cinco licenciandos-bolsistas designaram que alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que possuem alguma dificuldade de aprendizado, que é uma realidade, porém esta dificuldade é advinda de uma deficiência ou de um transtorno global de desenvolvimento, a palavra dificuldade sozinha não representa esses alunos, pois em toda sala de aula existem alunos com dificuldades de aprendizagem e é de responsabilidade do professor fazer essa distinção (GLAT e NOGUEIRA, 2003).

Englobar alunos com dificuldades de aprendizado em alunos NEE é algo corriqueiro dentro das escolas, o que justifica a representação destes alunos dessa forma. Em trabalho feito anteriormente (CAMARGO et al, 2013) também foi analisado que os próprios professores regulares confundem esses alunos e a vivências dos licenciandos dentro das escolas faz com que eles também criem esta concepção.

Os alunos com NEE foram classificados como alunos que necessitam de uma abordagem diferenciada por quatro licenciandos, mas não de forma precisa sobre que tipo de abordagens

seriam estas. Este tema será melhor discutido na segunda questão.

Também surgiram nas respostas caracterizações de alunos com NEE como apenas aqueles que necessitam de uma atenção maior, mas apenas uma resposta aliava esta atenção com uma necessidade de abordagem diferenciada durante a aula, que é o que esses alunos realmente necessitam. Temos os seguintes trechos representativos como exemplo:

“acho que são alunos que precisam de mais atenção para o entendimento da matéria né...”
(L03)

“alunos que precisam de atenção maior... não só do professor...mas também da escola em si... tipo um apoio...(...) então eles precisam de projetos... de atenção... de atividades diferenciadas..” (L04).

A última categoria representa respostas que designam os alunos com NEE como pessoas que possuem algum tipo de problema, que também os colocam na classificação da anormalidade, ou seja, as Representações Sociais não transformaram a não familiaridade da deficiência em algo familiar, surgindo então esta relação de estranheza. É desta forma que as pessoas com deficiência ou que pertencem a outras culturas incomodam outras pessoas, porque ao mesmo tempo em que são iguais, elas são diferentes, pois são exilados das fronteiras concretas do nosso universo e estão aqui sem estar aqui e são percebidos sem serem percebidos e esta *irrealidade* se torna aparente quando sua *realidade* passa a ser aparente, é como “se nos encontrássemos face a face com um fantasma” (MOSCOVICI, 2013 p.56).

As categorias provenientes das respostas sobre qual o papel que a professora de Química deveria desempenhar em uma sala que tenha alunos com NEE estão presentes na Tabela 2:

Categoria	Nº de respostas
A professora deve fazer uma abordagem diferenciada.	10
A professora deve identificar a necessidade do aluno.	03
A professora deve utilizar materiais alternativos.	02
A professora deve dar mais atenção a estes alunos.	02
A professora deve pedir ajuda de outra pessoa	02
A professora deve saber Libras	02
A professora deve procurar a Sala de Recursos	01
A professora deve ter uma formação específica para atuar com o aluno com NEE.	01

Tabela 2: Categoria de respostas sobre o que os licenciandos consideram como papel da professora de Química em uma sala que tenha alunos com NEE.

Nesta segunda questão, trazer uma abordagem diferenciada foi quase uma resposta unânime. É reconhecida a necessidade de uma reflexão no sentido de romper as práticas habituais no ensino tradicional (CAMARGO e SILVA, 2003a) para alunos com ou sem NEE, sobretudo no viés da educação inclusiva, com materiais alternativos e abordagens que construam o conhecimento de forma que todos os alunos consigam utilizar e compreender, minimizando as diferenças em sala.

Nesta categoria temos o seguinte trecho representativo:

[A professora deve]”...utilizar outros recursos pra trazer ele mais pra dentro do mundo da química... as aulas experimentais são importantes... mas vídeos... filmes...é... até mesmo levar

moléculas como a gente fez ano passado pros alunos perceberem que a química não é invisível... tipo...ela tá ali... que tem como você ver que tem uma representação...mesmo que os alunos...(pausa)... normais eu acho uma palavra muito difícil...” L07

Onde o licenciando reconhece a necessidade da utilização de materiais alternativos e também assente a importância do PIBID no auxílio a estas práticas educativas diferenciadas, pois mesmo sabendo da necessidade de mudanças na postura do professor, há de se considerar que a rotina exaustiva destes profissionais acaba dificultando o preparo de aulas díspares, que se distanciem do tradicional. Dessa forma, o PIBID acaba tendo um papel importante, de auxiliar na formação dos futuros professores para essas práticas inclusivas e também no auxílio aos alunos com NEE. Vale ressaltar que esse tipo de prática ainda é pontual e que se faz necessária uma maior dedicação tanto do projeto quanto dos professores regulares para que a educação realmente seja inclusiva.

Para Camargo (2012), a didática inclusiva deve ser um conjunto de procedimentos educacionais intencionais adequados ao atendimento da diversidade humana, favorecendo a participação efetiva de todos os alunos em uma determinada atividade educacional, sendo que esta deve superar os modelos pedagógicos tradicionais e atender as múltiplas formas de interpretação da realidade natural e social.

O reconhecimento dos licenciandos sobre a dificuldade do professor em atender os alunos com NEE aparece no trecho abaixo:

“...ao mesmo tempo eu sei que é complicado...pela situação do professor hoje...mas eu acho que é interessante...porque eu acredito que deve algum tipo de... eu realmente não sei...mas eu acredito que deva ter um tipo de curso de como saber lidar com isso...de como passar a matéria de uma forma diferente...até porque...é...a sala é muito grande né...mas normalmente assim...não são é... vinte com esse tipo de deficiência sabe...acaba sendo um... dois...no máximo assim...” L01

No que tange às dificuldades do professor em preparar uma aula adequada às práticas inclusivas, também deve-se considerar algo mais profundo do que a falta de tempo e sobrecarga da profissão docente, e sim a falta de formação direcionada para a educação inclusiva. Se há falta de tempo e falta de formação, é difícil que algo concreto aponte neste sentido. No trecho, o licenciando fala sobre talvez existir algum curso para o professor saber lidar com isso (a deficiência), deixando claramente exposto que o que ele nunca recebeu um direcionamento deste dentro da universidade, acreditando até que essa formação seja suplementar, mas segundo Benite e Ribeiro (2010) a formação para a educação inclusiva deve ser aprendida na graduação e não como um apêndice, complemento, ou disciplina optativa.

O depoimento acima do licenciando L01 também traz um dado importante, que a ideia de que o professor já possui uma sala com muitos alunos e mais um ou dois alunos com deficiência, trazendo nessa fala uma representação segregativa, que traz a ideia de que o professor vai ter que planejar dois tipos de aula para dois grupos de alunos, com e sem NEE. Para Crochik et al (2013) tarefas diversificadas e de um nível mais fácil do que para o restante da sala acabam segregando os alunos ainda quando estão juntos em um mesmo lugar, ou seja, não há uma inclusão efetiva, apenas uma convivência entre estes alunos no mesmo espaço físico.

De todos os depoimentos sobre o papel do professor de Química, apenas três se referem à sua formação inicial, que é a de saber Libras ou receber uma formação específica para atuar com alunos com NEE, denotando a falta de familiaridade com uma formação neste sentido, pois poucos reconhecem a sua importância e conseqüentemente a sua obrigatoriedade.

A menção sobre procurar o auxílio de outra pessoa em sala de aula apareceu na fala de três licenciandos e para *Crochík et al (2013) a presença de um professor específico para os alunos considerados em situação de inclusão pode dificultar a já difícil aproximação dos demais alunos e vice-versa.

Considerações Finais

As análises apresentadas aqui são apenas uma discussão inicial sobre a formação de futuros professores de Química para atuarem em uma educação inclusiva, porém, ainda se faz necessário analisar as outras questões da referida entrevista sobre diferentes aspectos da inclusão social e sobre a vivência destes licenciandos nesse aspecto. As reflexões feitas aqui irão direcionar novos caminhos da pesquisa de mestrado da autora, como grupos focais e regências em sala de aula, para que possa ser feito um aprofundamento para a compreensão sobre a formação de professores para atuar com alunos com NEE, de como as Representações Sociais emergem durante as interações em grupo e de que forma elas se manifestam em ações.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BENITE, A.M.C., RIBEIRO, E.B.V. A Educação Inclusiva na Percepção dos Professores de Química. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto presidencial nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.
- BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?.. **Revista brasileira de educação especial**. 1999, vol.03, n.05, pp. 07-25. ISSN 1413-6538.
- CAMARGO, C.P., PIRES, L.H.L., SILVA, C.S., OLIVEIRA, O.M.M.F. A educação química inclusiva na educação básica da rede pública de Araraquara sob o olhar de licenciandos do PIBID. **XI Evento de Educação em Química**, 2013. Araraquara
- CAMARGO, E. P.; SILVA, D.; VERASZTO, E. V. O ensino de Física, os alunos com deficiência visual e os parâmetros curriculares nacionais. In: **Simpósio em Filosofia e Ciência, Trabalho e Conhecimento: desafios e responsabilidades da Ciência**, 5., 2003, Marília. Atas.. Marília, 2003.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006
- CROCHÍK, J.L.; Kohastu, L. N. ; DIAS, M. A. ; FRELLER, C. C. ; CASCO, R. . **Inclusão e Discriminação na Educação Escolar**. 1. ed. Campinas: Alínea Editora, 2013.
- GLAT, R; NOGUEIRA, M.L.L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Comunicações – **Caderno do Programa de Pós Graduação Em Educação** – Ano 10. Nº1. Junho de 2003

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2013.

O'REGAN, F. **Sobrevivendo e vencendo com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre. Artmed, 2005

SZYMANSKI, H. **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. SZYMANSKI, H. (org), ALMEIDA, L.R., PRANDINI, R.C.A.R. – Brasília: Liber Livro Editora, 2011.