



Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)

ISSN: 1415-2150

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

MACHADO, MAÍRA SOUZA; SIQUEIRA, MAXWELL
ENSINO DE CIÊNCIAS E INCLUSÃO: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II
Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), vol. 22, e14878, 2020
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: <https://doi.org/10.1590/21172020210101>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129563005007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ARTIGO

ENSINO DE CIÊNCIAS E INCLUSÃO:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL IIMÁIRA SOUZA MACHADO^{1*}<https://orcid.org/0000-0003-1219-7026>MAXWELL SIQUEIRA^{II**}<https://orcid.org/0000-0002-2165-4244>

RESUMO: Este estudo foi realizado com professoras de ciências do ensino fundamental II que lecionam para alunos com deficiência nas turmas regulares, em Jequié/Bahia. Objetivou-se compreender como as docentes têm se posicionado frente à inclusão educacional. Utilizou-se a Associação Livre de Palavras e a entrevista semiestruturada para obtenção dos dados, em seguida, a Teoria das Representações Sociais tipo de abordagem estruturalista subsidiou a análise de dados, por fim utilizou-se a análise de similitude. Os agrupamentos semânticos que tiveram uma alta frequência e uma baixa ordem média de evocações do termo indutor “Inclusão” foram *Respeito e Direito*, e para o termo “Ensino de Ciências e Inclusão” respectivamente, *Direito, Metodologias diferenciadas e Aprendizagem*. Os resultados indicam o reconhecimento por parte dos docentes que o ensino de ciências já possui indícios inclusivistas.

Palavras-chave: Deficiência. Inclusão educacional. Teoria das Representações Sociais.

*Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), campus Jorge Amado. Integrante do grupo de pesquisa Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências (GPeCFEC - UESC). E-mail: <mairamachado@ufsb.edu.br>.

**Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UESC). E-mail: <mrsiqueira@uesc.br>.

ENSEÑANZA DE CIENCIAS E INCLUSIÓN: REPRESENTACIONES
SOCIALES DE MAESTRAS DE LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL –
AÑOS FINALES

RESUMEN: Se realizó esta investigación con maestras de ciencias de la Educación Fundamental – años finales que imparten clases a alumnos con discapacidad en clases ordinarias, en el municipio de Jequié, en el estado de Bahia (Brasil). El objetivo fue comprender cómo las docentes se posicionan ante la inclusión educacional. Se utilizaron la Asociación Libre de Palabras y la entrevista semiestruturada para la obtención de los datos, enseguida,

^I Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Itabuna, BA - Brasil.

^{II} Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA - Brasil.

la Teoría de las Representaciones Sociales, tipo de enfoque estructuralista, subsidió el análisis de datos, por fin se utilizó el análisis de similitud. Los agrupamientos semánticos que tuvieron una alta frecuencia y un bajo orden medio de evocación del término inductor “Inclusión” fueron Respeto y Derecho, y para el término “Enseñanza de Ciencias e Inclusión” respectivamente, Derecho, Metodologías diferenciadas y Aprendizaje. Los resultados indican el reconocimiento por parte de los docentes de que la enseñanza de ciencias ya tiene indicios de inclusión.

Palabras clave: Discapacidad. Inclusión educacional. Teoría de las Representaciones.

SCIENCE TEACHING AND INCLUSION: SOCIAL REPRESENTATIONS OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS.

ABSTRACT: This study was conducted with elementary school science teachers who teach students with disabilities in regular classes in Jequié / Bahia. The objective was to understand how teachers have positioned themselves on educational inclusion. We used the Free Association of Words and the semi-structured interview to obtain the data. The data analysis was supported by the approach of the Theory of Social Representations. Finally, we used the similarity analysis. The semantic groupings that had a high frequency and a low average order of evocations of the inducing term “Inclusion” were Respect and Law, while for the term “Science Teaching and Inclusion” were Law, Differentiated Methodologies and Learning, respectively. The results indicate the teachers’ recognition that science education already has indications of an inclusive perspective.

Keywords: Disability. Educational Inclusion. Theory of Social Representations.

INTRODUÇÃO

A inclusão, considerada como um paradigma educacional (CAMARGO, 2017), precisa ser pensada de forma que valorize a heterogeneidade dos sujeitos, considerando-os como seres carregados de especificidades (GARCIA, 1998). Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula regular deve oferecer oportunidades a todos e a escola deve ser um espaço democrático onde todos os alunos possam participar e se integrar nas atividades propostas.

A inclusão escolar, que se defende e se deseja, é uma perspectiva que há muito vem sendo discutida como um desafio a ser superado pelas escolas de educação básica e de ensino superior. Em contrapartida, Basso e Campos (2018) mostram em sua pesquisa que a educação inclusiva é um tema recente nas investigações sobre ensino de ciências no Brasil.

Apesar de serem apresentadas em pequena escala, tais pesquisas têm indicado resultados significativos, por exemplo, Vier e Silveira (2017, p.137) consideram este processo como sendo “um desafio inerente à prática pedagógica”, Krasilchik e Marandino (2007) defendem a educação como um instrumento de combate à exclusão e Vilela-Ribeiro e Benite (2013) sinalizam para a importância de os professores assumirem o compromisso com este público, que durante muitos anos foi excluído dos processos educacionais.

Hoje, portanto, com muitos avanços, conquistas e garantias de direitos a realidade da inclusão já vem sendo materializada e refletida com o aumento nos números de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência nas escolas do Brasil (ROCHA-OLIVEIRA; DIAS; SIQUEIRA, 2019; BRASIL, 2012).

Diante deste novo cenário, os cursos de formação de professores são solicitados a assumir o compromisso de uma formação inicial que valorize a diversidade, bem como o compromisso social e ético, visto que o próprio ato de educar deve carregar a preocupação com a emancipação de cidadãos críticos e ativos. Nesta perspectiva, é necessário que o professor, em especial o de ciências, na sua atuação profissional busque refletir sobre as situações formativas e de práticas pedagógicas inclusivas (PERRAUDEAU, 2009), visando uma superação da prática tradicional¹ e excludente ainda muito utilizada nas escolas.

Para Diniz-Pereira (2013), Ghedin (2002), Libâneo (2002), Pimenta (2002) e Giroux (1997), resgatar a base reflexiva nos cursos de formação de professores e na rotina diária dos docentes é uma forma de superação do modelo de formação tradicional, tecnicista. Esta perspectiva é compreendida como uma maneira de encaminhamento para os docentes para o enfrentamento dos problemas emergentes na educação atual.

Estudos apontam para a necessidade de uma revisão ou mudança nos cursos de formação inicial (VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2013; PLETSCH, 2014; CAMARGO; NARDI, 2007). Nesse sentido, Vilela-Ribeiro e Benite (2010) enfatizam que a formação docente é um processo contínuo e deve ser sempre repensada, sendo importante que todos os professores permitam-se refletir sobre a sua prática, atuando a partir da sua própria ação.

Nessa direção de enfrentamento e resolução de problemas advindos de uma prática social, na qual o ensino de ciências está inserido, é que tencionamos entrelaçar a Teoria das Representações Sociais (TRS) com a prática de professores de ciências nesse processo de concretização da filosofia inclusiva, visto que os pressupostos da TRS propõem uma concepção epistemológica em que a compreensão do indivíduo é indissociável de sua integração numa sociedade cultural, econômica, política (MOSCOVICI, 2015).

A Teoria das Representações Sociais possui grande potencial em pesquisas relacionadas à Educação e ao Ensino, uma vez que essas envolvem sujeitos, que estão imersos em grupos sociais e culturais, que retratam práticas sociais. Moscovici (2015) precursor da teoria, afirma que as representações são formadas pelos conjuntos de conceitos, afirmações e explicações, sendo assim, classificadas como teorias do senso comum, que são susceptíveis à interpretação e à construção de realidades sociais.

Assim, tendo em vista que as representações sociais adentram o cotidiano dos indivíduos, delimitamos a seguinte questão para nortear esta pesquisa: quais são as representações sociais de professoras de ciências a respeito do processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular? Com o intuito de contribuir para essa reflexão, propomos identificar e analisar as representações sociais de um grupo de professoras de ciências sobre o processo de inclusão na escola regular.

1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS E SUAS RELAÇÕES COM A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é oriunda da Psicologia Social e vem sendo utilizada no campo do Ensino de Ciências (ORTIZ; MAGALHÃES JÚNIOR, 2019; HILGER; MOREIRA, 2016; MAGALHÃES JÚNIOR; TOMANIK, 2013; ALVES-MAZZOTTI, 2008; CRUSOÉ, 2004), pois possibilita uma compreensão de grupos sociais de maneira mais significativa “investigando como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e para interpretar os acontecimentos da realidade” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.01).

A TRS, conforme destaca Arruda (2002), permite a compreensão sobre os estudos da realidade, das vivências práticas e como se forma a instituição imaginária de uma sociedade.

Nesse sentido, Moscovici (1978) enfatiza que as representações funcionam como uma das alternativas para tentar explicar o psiquismo humano diante da dicotomia existente entre sujeito e objeto, ou indivíduo e sociedade.

Este mesmo teórico segue com a definição de que as representações funcionam como uma forma de conhecimento para a ação, como uma forma de “conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Assim, o conhecimento gerado pelo grupo e incorporado por cada sujeito juntamente com os seus valores, as suas crenças a partir das interações sociais dão forma às representações do grupo compartilhada por cada indivíduo.

Na sala de aula o processo de adequação do indivíduo a uma suposta integração ao grupo pode ser justificado pela tentativa de tornar o objeto familiar. Este objeto é considerado como o próprio processo de inclusão da pessoa com deficiência na sala de aula. Tornar o desconhecido familiar faz parte das definições de formação da Representação Social (RS), desse modo, este princípio engloba o mecanismo de “ancorar ideias estranhas” e trazê-las para um estágio familiar (MOSCOVICI, 2015).

O conhecimento, os interesses e os afetos são partilhados pelos sujeitos em suas relações, dando origem às representações sociais. Dessa maneira, as representações dos professores vão se constituindo a partir dos desafios e limites advindos da prática pedagógica, em uma relação dialógica.²

Conforme Sousa e Villas-Bôas (2013) e Alves-Mazzoti (2008), a TRS é bastante significativa nos estudos educacionais, pois, colabora para elucidar sobre complexidade relativa à pluralidade de funções e especificidades da escola. Em meio a esse universo de pluralidades, a educação inclusiva desponta objetivando um ensino que contemple as especificidades individuais. Torna-se necessário que o professor de ciências reconstrua suas concepções educacionais e, sobretudo suas práticas pedagógicas, para agora, atender este novo público presente nas turmas regulares.

O professor tem, em sua prática profissional, contato direto com outros seres humanos, interagindo diariamente com eles, e atua em uma profissão considerada como meio de transformação social, de modo que fica evidente a complexidade de sua profissão.

Goffman (1988) discute em seu estudo a relação do estigma com a questão dos desvios e normas, isto serve para reflexão do quanto a sociedade ainda é excludente e continua a todo o momento estabelecendo critérios e categorias para as pessoas, sendo que os que não estiverem seguindo essas “normas” e esses “padrões” são marginalizados.

Entretanto, apesar de todas as diferenças encontradas na sociedade e refletidas na escola, os professores ainda argumentam que não tiveram formação adequada para trabalhar com este público (LIPPE; ALVES; CAMARGO, 2012), a ideia de turmas homogêneas com alunos ideais ainda predomina.

Nesse sentido, Benite (2011) destaca que o ensino de ciências possui direta relação com as questões de “efetivo domínio de quais direitos e deveres estão imbuídos no ser cidadão” (p. 02) e todos os estudantes possuem este direito garantido de terem acesso a este conhecimento para então conseguirem exercer a sua cidadania (PEREIRA 2015; BASSO; CAMPOS, 2009; BENITE *et al.*, 2009).

Em meio a essa reorganização do espaço pedagógico e estrutural, os professores ainda estão diante de um processo que lhes é estranho, e que precisam sem dúvida, torná-lo conhecido. De acordo com as palavras de Jovchelovitch (2000, p. 41) as representações sociais “representam, por excelência, o espaço do sujeito social, lutando para dar sentido, interpretar e construir o mundo em que ele se encontra”.

Contudo, conforme enfatiza Beyer (2010), para almejar uma transformação nas escolas é preciso primeiro uma conscientização da comunidade escolar e na sociedade. Ou seja, uma ação planejada de conscientização de determinadas

representações sociais em relação às pessoas com deficiência, como declara Beyer (2010, p. 09) é preciso “conscientizar sobre as novas concepções, do lugar que elas têm direito a ocupar em uma sociedade”. Atualmente diante da forte tendência de exclusão social, o sujeito deve ser conscientizado dos seus direitos para, assim, iniciarmos um processo de equidade e respeito às diferenças.

Convém pensar sobre experiências de inclusão bem-sucedidas que são relatadas na Alemanha, desde a década de 1990. Temos como exemplo mundial, a escola Flammig ou o modelo Flammig, como esta tentativa tornou-se conhecida na Alemanha, foi pioneira na concepção da *integração escolar*³ neste país, cujo impacto atingiu dezenas de outras experiências de inclusão, tornando-se uma inovação educacional de cunho paradigmático para a maioria das vivências que se sucederam (BEYER, 2002).

No Brasil, várias são as mudanças que temos vivenciado na sociedade moderna, sobretudo, no que se refere ao conhecimento necessário para o mundo do trabalho, cuja demanda exige um perfil profissional mais qualificado, que apresente flexibilidade e dinamismo como características fundamentais. Essa nova realidade tem exigido inclusive da escola, dos professores e dos formadores de professores respostas para atender as atuais demandas. O mundo está em constante transformação e o Brasil tem passado por algumas delas, onde a escola precisa também acompanhar essas mudanças de modo a continuar desempenhando suas funções com qualidade (VAILLANT; GARCIA, 2012).

Nesse sentido, uma nova estrutura do contexto da sala de aula inclusiva é apresentada por Oliveira e Benite (2015), na qual o professor de ciências é o mediador do processo de ensino-aprendizagem do conhecimento científico, não se encontrará regendo sozinho, mas, com a parceria de outros profissionais capacitados como: intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), professor ouvinte bilíngue, instrutor de braile, professor de apoio, além de vários profissionais que atuam no atendimento especializado, mas que não estão lotados especificamente dentro da sala de aula.

Jovchelovitch (2000) reitera ainda, que as Representações Sociais (RS) se colocam na contramão do pensamento individualista, de um sujeito puro, ao contrário, demonstram que tanto o mundo, como os sujeitos são construídos a partir da relação dialética entre a atividade deste e a relação objeto/mundo. Este aspecto merece destaque, pois a TRS possibilita a compreensão do coletivo, que no caso da educação inclusiva, pode contribuir para o entendimento das RS dos professores em efetivo exercício e ações futuras para mudança da compreensão do processo de efetivação da educação inclusiva.

1.1 UNIVERSO CONSENSUAL E REIFICADO

O objeto de representação “processo de inclusão da pessoa com deficiência na sala de aula” torna-se relevante para os(as) professores(as) da educação básica, visto que, essas pessoas já estão presentes na escola regular, pois o direito de acesso já fora garantido, mas, pouco têm sido feito para a permanência delas e sua participação no processo de aquisição do conhecimento científico.

Desse modo, conforme destaca Moscovici (2015) as representações sociais são marcadas pela divisão de dois universos, o universo consensual e o universo reificado, sendo que eles permitem-nos uma análise sobre a inter-relação destes universos dando forma à nossa realidade. Por meio das ciências compreendemos o universo reificado, já as Representações Sociais se referem ao universo consensual e são construídas a partir dos processos de ancoragem e objetivação que circundam o nosso cotidiano. O processo de apropriação do novo pode ser observado nas relações entre os dois universos: consensual e reificado.

A socialização dos indivíduos em seus grupos possibilita interpretações distintas de acordo com as vivências de cada um, tornando-as comuns ao grupo. Já os conhecimentos científicos são edificados a um determinado contexto social e ganham nova roupagem com significação própria (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

O processo de inclusão na escola regular é um espaço de socialização e é interpretado por cada indivíduo, em especial o professor, de acordo com suas vivências pessoais, suas experiências anteriores, seu modo de vida, sua interação com os alunos, ou seja, a partir da realidade individual de cada um e de sua socialização com o grupo é que as representações vão sendo formadas.

1.2 ABORDAGEM ESTRUTURALISTA: TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

A teoria original, inicialmente proposta por Moscovici, desdobra-se em três vertentes teóricas: a abordagem culturalista, liderada por Denise Jodelet; a abordagem societal, liderada por Willen Doise, mais articulada a uma perspectiva sociológica; e a abordagem estruturalista, liderada por Jean-Claude Abric, mais enfática com relação à dimensão cognitivo estrutural das representações (SÁ, 1996).

A abordagem estruturalista, sugerida por Abric (1994), possui uma vertente mais específica das RS, também denominada Teoria do Núcleo Central esta foi elaborada a partir da hipótese que sugere que toda representação, seja individual ou coletiva, está organizada de maneira que, em seu centro, encontram-se os elementos que dão significado a essa representação.

Dessa maneira, é proposição desta teoria, que o teor das representações se organize em duas estruturas complementares: sistema central e sistema periférico, sendo o primeiro, caracterizado por sua estabilidade e, o segundo, por seu caráter mutável, flexível. Essa organização, conforme elucida Sá (1996), permitiu uma compreensão das características contraditórias que as representações sociais apresentavam, ao considerar que elas, possuíam, ao mesmo tempo, características de sistema central e periférico.

2. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se baseia numa abordagem mista, visto que possibilita uma complementaridade da abordagem qualitativa e quantitativa (ROSA; ROSSO; FERREIRA, 2018). Nesta direção Dal-Farra e Lopes (2013) definem que a conjugação de elementos qualitativos e quantitativos possibilita ampliar a obtenção de resultados, permitindo ganhos relevantes para as pesquisas em Educação.

A Teoria das Representações Sociais, como guia teórico de análise, apresenta elevado potencial interpretativo ao objeto de estudo, possibilitando o esclarecimento dos sistemas de significação (JODELET, 2005) que são produzidos e partilhados por um grupo. Conforme a sociedade vai se desenvolvendo, deve, pois, adaptar-se às novas realidades.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.⁴ A fim de atender o que dispõem a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, a pesquisadora utilizou o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – para que os participantes manifestassem a sua anuência à participação na pesquisa.

Participaram da investigação 26 professoras de ciências, que lecionam no ensino fundamental II, em escolas públicas de um município no interior da Bahia. As mesmas serão identificadas com itens alfanuméricos como forma de garantir o anonimato. Ex: PR01, PR02, PR03 e assim sucessivamente. Todas as participantes da pesquisa, possuem mais de quinze anos de atuação na sala de aula. Três professoras possuem especialização, sendo que duas delas (PR04 e PR05) fizeram especialização na área da Educação Especial.

A obtenção de informações foi realizada por meio de dois instrumentos, sendo eles: a Associação Livre de Palavras (SÁ, 1996) e a entrevista semiestruturada. A técnica de Associação Livre de Palavras (ALP), conforme Abric (1994), consiste em uma dinâmica que contribui para a verificação das Representações Sociais acerca do objeto, no caso, a formação de professores de ciências em relação com a Educação Inclusiva.

Nessa técnica, usamos como termos indutores as palavras: “**Inclusão**” e “**Ensino de Ciências e Inclusão**”, como forma de contemplar nossos objetivos anteriormente estabelecidos. Assim, os professores, escrevem cinco palavras associadas a cada termo e, em seguida, são reescritas em ordem de prioridade e classificação, sendo as iniciais consideradas como mais importantes. Kauss (2013) ao pesquisar sobre a formação de professores e educação inclusiva, utilizando as representações sociais como fonte de obtenção de informações, utilizou esta técnica para complementar a triangulação dos dados.

2.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Optou-se pela análise de conteúdo (ORTIZ; MAGALHÃES JÚNIOR, 2019; BARDIN, 2007) do material obtido nas entrevistas. A princípio, foi desenvolvida uma leitura flutuante, estabelecendo a relação entre os referenciais teóricos e os dados coletados, organizados de forma a constituir o corpus⁵ deste estudo, que pode ser descrita como um percurso de investigação e de formação de novos significados.

Em relação às entrevistas, buscou-se realizá-las seguindo as características de uma entrevista semiestruturada, por possuir uma relativa flexibilidade, pois, caso seja necessário, é possível reformular novas perguntas no decorrer da entrevista, sempre objetivando o máximo de informações sobre o tema pesquisado, o que consiste em uma das vantagens desse tipo de instrumento de coleta de dados, havendo possibilidade de acesso a outras informações, além do que se listou (MATTOS; LINCOLN, 2005).

As palavras evocadas foram analisadas segundo critérios apontados por Magalhães Júnior e Tomanik (2013), Naiff, Naiff e Souza (2009) e Sá (1996), os quais se utilizam da fórmula da Ordem Média das Evocações para determinar as Representações Sociais que os indivíduos compartilham sobre determinado assunto.

A fórmula da Ordem Média das Evocações (OME) utiliza-se da somatória do grau de importância que os participantes atribuíram a determinada palavra ou grupo semântico, dividida pela frequência com que a palavra foi evocada, ou seja, pela soma da quantidade de vezes que a palavra foi evocada.

Por fim, utilizamos um dos tipos de análise estatística textual realizada pelo software Iramuteq: a análise de similitude. O Iramuteq é um software livre de fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud e permite a realização de análises estatísticas sobre corpus textuais (CAMARGO; JUSTO, 2013).

A análise de similitude baseia-se na teoria dos grafos e permite identificar as co-ocorrências entre as palavras. O resultado gerado pela análise do software traz indicações da conexão entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura da representação (VERASTZO et al., 2018; CAMARGO; JUSTO, 2013).

Essa análise foi realizada a partir dos dois termos indutores utilizados no teste ALP, que foram reunidos em um único arquivo de texto organizado no OpenOffice para posterior processamento no software.

3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Ao analisarmos as evocações realizadas pelos professores, no primeiro termo indutor, sendo este, **inclusão**, registramos 130 palavras evocadas. Desse total, 14 foram descartadas por apresentarem frequência igual a 1. De acordo com a literatura, elas não apresentam importância em relação à representatividade do grupo (MAGALHÃES JÚNIOR; TOMANIK, 2013; TEIXEIRA; BALÃO; SETTEMBRE, 2008; FERREIRA et al., 2005), restando para análise 116 palavras.

Como forma de estabelecer os grupos semânticos, agrupamos as palavras que possuíam mesmo sentido, o que resultou em 15 grupos semânticos. Sendo eles: *Aceitar, Afetividade, Aprendizagem, Atenção, Capacitação, Direito, Dificuldade, Diversidade, Experiência, Inovação, Integração, Oportunidade, Parceria, Respeito e Socialização*.

Determinando a média da frequência, encontramos o valor de 7,73 e com a média das ordens médias de evocação (OME) o valor de 2,93. De acordo com as médias obtidas, delimitamos as palavras que se constituíam em elementos centrais, intermediários e periféricos das representações. Esses dados podem ser observados no Quadro 1.

Quadro 1. Elementos para o termo indutor “Inclusão” de professoras de ciências, do ensino fundamental II, do município de Jequié/Bahia

Elementos Centrais – 1º Quadrante			Elementos Intermediários– 2º Quadrante		
Alta F e baixa Ordem Média de Evocações f>7,73 e OME<2,93			Alta F e alta Ordem Média de Evocações f> 7,73 e OME>2,93		
Grupo Semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo Semântico de palavras	Freq.	OME
Respeito Direito	10	2,70	Aprendizagem	10	3,00
	34	2,88	Integração	9	3,56
			Socialização	9	3,44
			Experiência	12	3,82
Elementos Intermediários – 3º Quadrante			Elementos Periféricos– 4º Quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações f< 7,73 e OME< 2,93			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações f< 7,73 e OME> 2,93		
Grupo Semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo Semântico de palavras	Freq.	OME
Oportunidade	3	1,33	Afetividade	4	3,25
Aceitar	3	1,67	Parceria	5	4,00
Capacitação	4	2,33	Atenção	3	3,33
Inovação	2	2,50	Diversidade	3	3,00
			Dificuldade	5	3,20

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.⁶

No primeiro quadrante, encontramos as informações que consistem no núcleo central das Representações Sociais do grupo de professores, as palavras: *Respeito* e *Direito*, foram os grupos semânticos que obtiveram uma frequência maior de evocações. Assim, ocorre uma similaridade com Kauss (2013), que encontrou em sua pesquisa, a palavra *Respeito* como núcleo central das representações de professoras sobre a inclusão.

De acordo com Abric (2000), as representações são construídas por um sistema interno duplo, o central e o periférico, dessa maneira, o núcleo central, é considerado como consensual e partilhado por um grupo social, neste caso, o núcleo central é partilhado pelas professoras de ciências do ensino fundamental II participantes da pesquisa.

Fazendo parte do sistema interno de representações, destacamos o sistema periférico como funcional, de acordo com Abric (2000), o qual diz que, este sistema é funcional, pois devido a ele, as representações podem se ancorar na realidade. À vista disso, as palavras que fazem parte dos elementos periféricos, estão muito presentes no processo de inclusão dos alunos com deficiência na realidade da escola regular, como também afirma Sá (1996), são esses elementos periféricos que protegem o núcleo central e representam a realidade concreta.

No segundo termo indutor: **Ensino de Ciências e Inclusão**, a partir das evocações realizadas pelas professoras, registramos 127 palavras evocadas, pois três espaços de classificação foram deixados em branco, por um professor. Em

seguida, agrupamos em grupos semânticos, resultando em 12 grupos, e 17 palavras foram desconsideradas por terem apresentado frequência igual a 1. Os grupos semânticos estabelecidos foram: *Aprendizagem*, *Contextualização*, *Direito*, *Experiência*, *Inovação*, *Metodologias diferenciadas*, *Mudanças*, *Parceria*, *Participação*, *Possibilidades*, *Respeito* e *Responsabilidade*.

Quadro 2. Elementos para o termo indutor “Ensino de Ciências e Inclusão” de professoras de ciências, do ensino fundamental II, do município de Jequié/Bahia⁷

Elementos Centrais – 1º Quadrante			Elementos Intermediários– 2º Quadrante		
Alta F e baixa Ordem Média de Evocações f > 9,1 e OME < 2,97			Alta F e alta Ordem Média de Evocações f > 9,1 e OME > 2,97		
Grupo Semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo Semântico de palavras	Freq.	OME
Direito	12	2,70	Contextualização	14	3,07
Metodologias Diferenciadas	13	2,80	Experiência	13	3,15
Aprendizagem	18	2,83	Possibilidades	12	3,25
Elementos Intermediários – 3º Quadrante			Elementos Periféricos– 4º Quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações f < 9,1 e OME < 2,97			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações f < 9,1 e OME > 2,97		
Grupo Semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo Semântico de palavras	Freq.	OME
Participação	4	2,50	Respeito	5	3,00
Mudanças	6	2,50	Parceria	4	3,00
			Responsabilidade	4	3,25
			Inovação	5	3,60

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

No primeiro quadrante, sendo constituído o núcleo central, sobre o **Ensino de Ciências e Inclusão**, temos as expressões: *Direito*, *Metodologias Diferenciadas* e *Aprendizagem* representando os agrupamentos semânticos em que tiveram uma alta frequência e uma baixa ordem média de evocações, ou seja, as palavras que foram mais evocadas e que apareceram nas primeiras posições.

No último quadrante, e como elementos periféricos, as palavras que receberam destaque foram: *Respeito*, *Parceria*, *Responsabilidade* e *Inovação*.

Ressaltamos o aparecimento da palavra *Direito* nos dois quadros como núcleo central, é perceptível que o grupo de professoras veem a Educação Inclusiva como direito e que deve ser respeitado (*Respeito*), mas somente a garantia de acesso não assegura que, de fato, a educação seja efetivada. Ou seja, olharmos somente para o direito nos remete a concepção de integração do aluno, este fato nos faz concluir também que essa ideia faz parte do universo reificado, onde os indivíduos procuram se identificar com o “não familiar”,

Contudo, quando olhamos para o segundo quadro (Quadro 2) percebemos que as professoras já reconhecem a necessidade de garantia de *Aprendizagem*, o que está na direção da perspectiva inclusiva. Complementando essa ideia aparece a

Metodologia Diferenciada, que traz consigo a ideia da necessidade de uma maneira diferente de ensino para os alunos com deficiência. Essas representações estão relacionadas ao universo consensual, onde o conhecimento científico é acessível para qualquer um (MOSCOVICI, 2015).

Ao olharmos para a prática desse grupo de professoras é importante percebermos e entendermos melhor o que são essas metodologias diferenciadas para em seguida, desenvolvermos um curso de formação contínua que possa contribuir para uma ressignificação das representações sociais, no sentido de possibilitar uma maior efetivação das propostas inclusivistas.

3.1 REFLEXOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DAS ENTREVISTAS

Apresentamos aqui os resultados das entrevistas, organizados em uma categoria, sendo esta: **Concepções de ensino para pessoas com deficiência**; se desdobrando em: a) Concepções de ensino inclusivo; b) Concepções de ensino segregacionista ou interacionista.

a) Concepções de ensino inclusivo

Acreditamos que a função da escola, numa perspectiva inclusiva, deve ser estruturada conforme Carvalho (2014) defende, ou seja, uma escola que preze não pela igualdade de oportunidades, pois, a igualdade relaciona-se a uniformização, mas sim, pela equidade, que significa atender a cada um conforme suas diferenças e necessidades.

No que se refere às concepções de ensino inclusivo, algumas professoras mostraram-se ainda confusas em relação ao seu posicionamento sobre a inclusão destes alunos na escola regular, entretanto, apesar das divergências em alguns momentos das suas falas, todas se mostraram favoráveis a este processo. Como observamos nas suas respostas quando questionadas sobre o que entendem como educação inclusiva:

[...] recebermos esses alunos com algumas dificuldades, né, com deficiência, de forma que ele se sinta.... (pausa)... que ele sinta que a escola é atrativa pra ele, que atende as necessidades que ele possui. (PR01)

Educação inclusiva pra mim, é olhar o outro sem preconceito, né? Vê aquele aluno como diferente, mas sem preconceito sem tachar de....que ele não pode, que ele não tem capacidade. Ele tem limitações. (PR02)

[...] eu penso educação inclusiva, não apenas pra aquele aluno que tem uma deficiência física, ou cognitiva. Mas, uma educação como um todo, de uma forma mais ampla [...] (PR03)

[...]quanto a inclusão deles em sala regular, eu acho que também é importante [...] (PR04)

Devemos refletir um pouco antes de pensarmos na inclusão educacional somente como causa de direito e fazermos das nossas escolas depósitos de alunos com deficiência. Pletsch (2014) diz que o simples fato de “estar na escola” (p. 42) tem aparecido como garantia de diminuição das desigualdades sociais, fato este, que tem abafado o debate sobre o nível da aprendizagem ofertada na Educação Básica.

Contudo, as concepções de uma educação de fato inclusiva estão articuladas a movimentos sociais mais amplos, que determinam maior igualdade e mecanismos mais equitativos (MANTOAN; PRIETO; ARANTES 2006). Assim, fazer valer o direito de acesso à educação para todos, não se resume só à garantia da matrícula, o assunto merece um entendimento mais profundo e detalhado para que essa escola inclusiva seja justa e valorize a diversidade.

De acordo com Glat (2011), uma educação inclusiva de qualidade não implica somente o acesso e a permanência do aluno com deficiência no ensino regular, mesmo que este aluno esteja bem adaptado e socialmente inserido, pois essa qualidade deve perpassar por um bom aproveitamento acadêmico, o que demanda uma reorganização nos mais diferentes aspectos componentes da escola. Desta forma, “se o aluno não estiver participando das atividades como os demais colegas de turma e aprendendo, então não tem educação inclusiva!” (p.06).

Diante disso, quando analisamos o núcleo central do primeiro termo indutor “Inclusão”, temos as palavras, Respeito e Direito, dessa forma, observamos sua relação com o direito a igualdade de oportunidades, preconizado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a sua direta relação com o respeito pelas diferenças, possibilitando assim, a inclusão em todos os níveis sociais e não somente na escola.

Com efeito, as palavras Respeito e Direito, estão relacionadas ao processo de efetivação da inclusão de uma forma mais ampla, sendo não somente no contexto educacional, mas, como um Direito, garantido pela legislação destas pessoas se constituírem como parte da sociedade e que vivem num estado democrático, onde cada um deve ser respeitado conforme suas especificidades.

Consideramos que este núcleo central está ligado às construções coletivas ao longo do tempo e à história coletiva do grupo, conforme argumenta Sá (1996), faz parte do processo histórico do grupo e define a homogeneidade dele.

Ressaltamos que o Brasil instituiu a garantia da equidade de direitos, a partir da Declaração de Salamanca, marco legal histórico e representativo para o país e as posteriores legislações que vierem a amparar as pessoas com deficiência, esse fato corrobora com as construções históricas do núcleo central, Respeito e Direito.

Mais uma vez, no segundo termo indutor, “Ensino de Ciências e Inclusão”, a palavra Direito surge como núcleo central, vindo acompanhada dos agrupamentos Metodologias diferenciadas e Aprendizagem.

Podemos dizer que essas representações sociais operam como guias fornecendo elementos para as pessoas de interpretação diante da realidade, organização e posicionamento, definindo suas ações nas interações. Para Moscovici (2015, p. 72) “desde que suponhamos que as palavras não falam sobre ‘nada’, somos obrigados a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não verbais para elas”, isso é denominado de objetivação.

Essa noção do ensino de ciências estar relacionado não somente ao direito de acesso, mas ser uma preocupação recente com a aprendizagem e com o uso de metodologias diferenciadas para este alcance, reflete uma tradução do “núcleo figurativo”⁸ retratado pelo direito de uma educação para todos, que se efetiva na objetivação da representação social.

As professoras entrevistadas alegaram disposição e dedicação para com estes alunos com deficiência matriculados nas suas turmas, entretanto, apontaram alguns desafios e algumas alternativas diante da realidade vivenciada, que serão discutidas na subcategoria seguinte.

b) Concepções de ensino segregacionista ou interacionista

Os termos, inclusão e integração ou segregação têm sido usados como sinônimos por muitas pessoas, mas conceitualmente são proposições de ensino distintas. Nesse sentido, Beyer (2010) destaca que “tem se verificado um discurso diluído e um tanto confuso de inclusão escolar” (p. 61).

Uma das professoras fez menção à pouca preocupação de alguns educadores no processo de escolarização de alunos com deficiência. PR05, demonstra o que a filosofia inclusiva não aprova:

[...] Por enquanto, algumas escolas estão com a educação inclusiva no imaginário, **dá o cinco pro menino passar e pronto.** (PR05, grifo nosso)

Não devemos negligenciar o acesso ao conhecimento científico aos alunos deficientes, devemos oferecer meios que esses consigam se desenvolver. Contudo, a segregação e integração ainda acontecem mesmo com a presença destes estudantes no contexto educacional. Estamos de acordo com Diniz (2007), quando afirma que o grande problema não está na pessoa, ou na sua deficiência, mas na dimensão social que tem levado à exclusão dessas pessoas. A autora ainda reitera que, deve-se existir uma busca de oportunidades equitativas que oportunize a existência de uma sociedade mais desenvolvida, suprimindo aspectos excludentes.

Observamos, no registro da professora PR01, por exemplo, que ela alega não conseguir trabalhar com dois públicos na mesma turma:

[...] não tem como trabalhar com dois públicos diferentes numa mesma sala, porque quando vinha, um professor de 40h, tinha oito turmas, ele tinha um ou dois, e hoje, o professor, tem 12, 15, então são muitos [...] (PR01)

A formação de professores, de fato, não fornece subsídios teóricos e práticos para os professores trabalharem com as pessoas com deficiência na sala de aula regular, neste sentido, acaba ocorrendo a segregação dentro da sala, cria-se um grupo dos alunos sem deficiência e o grupo dos com deficiência e o professor se depara com uma situação à qual ele muitas vezes não encontra saída.

Em contrapartida à fala da professora PR01, defendemos que não se pode discutir sobre a educação inclusiva, sem pensar numa educação para todos.

O paradigma da inclusão serve para a efetivação de projetos políticos pedagógicos que contemplem o respeito às diferenças numa transformação histórica para os processos de exclusão presentes na educação brasileira. De certo modo, a educação tem hoje o enorme desafio de ressignificar suas práticas frente a uma realidade social e educacional excludente.

Um dos desafios para a efetivação da educação inclusiva é o trabalho com públicos diferentes. Viemos de uma educação normalizadora, em que tínhamos que acompanhar o ritmo do professor e nos adequarmos a uma normatização da turma. Esta ideia educacional é característica da integração, em que, os estudantes que não conseguissem acompanhar o processo eram então marginalizados.

Em tempos contemporâneos, em que o *Direito* surge como representação social das professoras de ciências, devemos pensar e agir diferente. O direito à educação das pessoas com deficiência é um desafio, assim como para os indígenas, para os quilombolas, para os privados de liberdade, para os homossexuais, entre outros. Em todos esses grupos minoritários há uma especificidade, mas, há também uma semelhança que é a exclusão ao longo dos processos históricos e educacionais (OLIVEIRA; BENITE, 2015).

Uma das professoras apresentou durante a entrevista um ponto de vista interessante. Este, que remetia a exclusão presente na própria família da pessoa com deficiência, com consequência desta, posteriormente na escola:

[...] uma grande dificuldade que nós temos aqui, é do próprio menino não se aceitar como diferente, da família não aceitar também. (PR05)

Em seguida, a professora PR04, que leciona em outra escola, em outro contexto, também registrou o fato do preconceito com o diferente influenciar nas atividades pedagógicas realizadas em sala, esta diz:

[...] ele perpassa pela questão de **aceitação do outro**. Porque a questão primeira vem do próprio **preconceito**. E isso amedronta os pais, e os pais pra não ver seus filhos sofrerem o preconceito, as vezes não reconhecem a deficiência do próprio filho, **e aí toda uma dificuldade... de aceitação primeiro da família, e depois da própria sociedade, no caso específico aí a escola**. (PR04, grifo nosso)

Devido ao pré-conceito do que nos é estranho, é muito mais cômodo, excluir, deixar de lado, o diferente, do que tentar procurar meios e formas para permitir a participação destes indivíduos no grupo social. Dessa forma, muitas vezes, o aluno com deficiência está presente nas turmas regulares, porém, é mais simples para o professor segregar este aluno dentro da própria sala regular, do que rever suas práticas pedagógicas tradicionais e excludentes.

Nessa direção, a proposta pedagógica das escolas deve estar pautada na equidade de direitos (CARVALHO, 2009), que valorize as especificidades de cada educando. Levando em consideração seu tempo de desenvolvimento e suas formas de aprendizagem.

Porém, sabemos que o processo de inclusão perpassa por entraves advindos desde a educação para os alunos sem deficiência, assim, a falta de políticas públicas favorecedoras contribui, mas, não justifica a retirada destes alunos do âmbito escolar regular.

Concordamos, em relação à retirada da responsabilidade do professor como peça única neste processo, contudo, a própria legislação traz esse amparo legal para o trabalho em equipe e colaborativo por parte de todos envolvidos no contexto educacional, e não permitindo recair somente ao professor essa enorme responsabilidade. Como citado no artigo 28, inciso II, da Lei 13.146/2015, é de incumbência do poder público: “o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, **permanência**, participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e **promovam a inclusão** plena” (grifos nosso).

Destacamos as palavras da lei, permanência e promoção da inclusão, uma vez que, para garantia desses direitos o professor sozinho, de fato, não dará conta. É nítida, entretanto, a necessidade do suporte da sala de recursos, da coordenação pedagógica, da direção da escola e de toda comunidade, envolvendo também a família, caso contrário, continuaremos pregando um ensino inclusivo, porém, nos nossos discursos deixando marcas de um ensino ainda ultrapassado e segregacionista.

A professora PR01, diz que os alunos “precisam estar ali, se relacionando...”, esta ideia de os alunos com deficiência estarem nas turmas regulares com o intuito de socialização é uma ideia ultrapassada que caracteriza a integração, abolida desde a década de 80 do século passado.

Dessa forma, quando voltamos para as representações das professoras, o núcleo central do termo indutor, “*Ensino de Ciências e Inclusão*”, já apresenta as palavras *Direito e Aprendizagem*, ou seja, olhar somente para a garantia de *Direito*, remete a essa ideia de integração, de estar somente na escola, mas, o grupo em questão já apresentou indícios de preocupação com a garantia de aprendizagem, o que está na direção do paradigma inclusivo.

Essa preocupação com o acesso ao conhecimento científico, ao processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, constitui o que define Moscovici (2009) como universo reificado, ou seja, “aquele que apela para a precisão intelectual e a evidência empírica” (p. 52). De outro modo, esse espaço em que o conhecimento científico difunde-se e se efetiva é denominado pelo autor de universo consensual, isto significa, aquele em que as pessoas compartilham “um estoque implícito de imagens e de ideias que são consideradas certas e mutuamente aceitas. O pensar é feito em voz alta” (p. 51). É, portanto, neste universo que se encontra o professor e o estudante com deficiência, cujas interações revelam práticas e ações que são comuns ao grupo, entretanto, permeadas por saberes disseminados a partir das construções desenvolvidas no universo reificado.

Sabe-se que este processo ainda se encontra em um estágio de efetivação, presenciamos o desconhecimento e talvez a resistência de muitas pessoas envolvidas, como o exemplo de PR01. O professor faz parte sim, do eixo estruturante que sustenta a educação inclusiva, porém, ele sozinho não dá conta de suprir todas as necessidades educativas, é necessário, portanto, o apoio e a disposição de outras pessoas e profissionais envolvidos no contexto educacional.

Desde a conclamação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é que foi instituído que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que estudantes com deficiência devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que as escolas devem de fato, acolher todas as crianças.

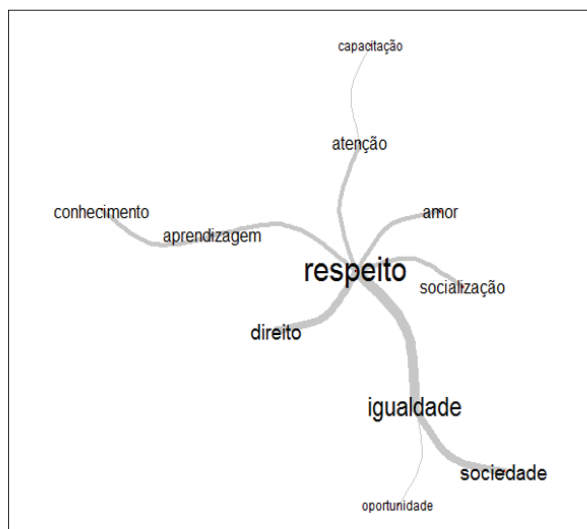
Em conformidade com as autoras Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p. 23), “é inegável que a inclusão escolar coloca ainda mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis”. Sabemos, contudo, que se não concretizarmos mudanças a permanência dos alunos com deficiência dificilmente estará garantida, estaremos somente, reproduzindo o modelo segregacionista já condenado e abominado por muitos.

3.2 ANÁLISE DE SIMILITUDE

Para uma complementariedade dos dados processamos as palavras evocadas pelas professoras no software Iramuteq, com o intuito de contemplarmos outro tipo de abordagem de análise, a qual permite uma visualização das co-ocorrências entre as palavras, indicando por meio do resultado (Figuras 1 e 2) as conexidades entre as palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013), o que pode auxiliar na estrutura na representação (VERASTZO et al., 2018).

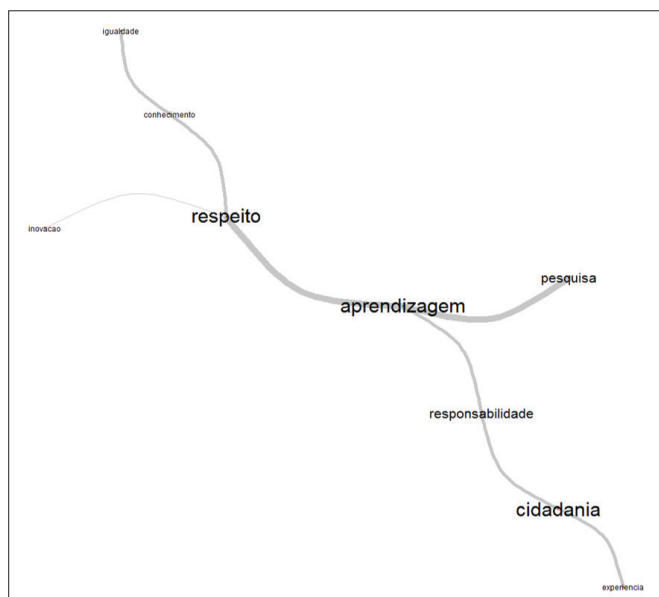
Quando duas palavras estão interligadas por linhas mais grossas, a interpretação indica que alto número de co-ocorrências desses termos ao longo do *corpus*. Quanto mais espessas forem essas linhas, maior o número de vezes que as palavras aparecem.

Figura 1. Análise de Similitude entre as palavras evocadas



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Figura 2. Análise de Similitude entre as no teste de ALP para o termo indutor “Inclusão”. palavras evocadas no teste de ALP para o termo “Ensino de Ciências e Inclusão”.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Em uma breve análise das figuras, é possível verificar que a palavra *Respeito* compunha o eixo de relações de todas as outras palavras na figura 1. Dentre essas, apresentam um alto índice de co-ocorrências os conjuntos de palavras: *Respeito-Direito*; *Respeito-Igualdade*; *Respeito-Igualdade-Sociedade*.

Considerando níveis inferiores de co-ocorrências, mas também significativos, é possível perceber outras relações de palavras como: *Respeito-Aprendizagem-Conhecimento*; *Respeito-Atenção-Capacitação*; *Respeito-Amor*; *Respeito-Socialização*; *Respeito-Igualdade-Oportunidade*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva vista como um processo ainda em consolidação, está suscetível a enfrentar diversos percalços, assim como a educação básica tem perpassado. Contudo, o que se observa com os participantes da pesquisa é que apesar de todos os limites e desafios, as professoras já estão vivenciando a educação inclusiva como uma nova realidade que precisa ser posta em prática.

No ensino de ciências, os desafios são emergentes, mas o professor deve, de fato, estar comprometido com a responsabilidade social de um ensino favorecedor e acessível. O acesso ao conhecimento científico deve ser proporcionado a todos de maneira heterogênea e as distintas especificidades devem ser contempladas ao máximo possível no âmbito escolar.

Dessa maneira, as representações sociais do grupo de professoras de ciências pesquisado, apontam que todas têm noção da Educação Inclusiva como *Direito* (núcleo central), esta palavra foi a mais evocada nos dois termos indutores. Outras palavras que

apareceram como núcleo central, sendo também consideradas como Representações Sociais do grupo, foram, *Respeito, Metodologias diferenciadas e Aprendizagem*.

Percebe-se também que as professoras consideram a proposta da Educação Inclusiva como um processo, como uma causa de direito, porém apontam outros atributos que precisam caminhar juntos a garantia de acesso (um direito conquistado), como o respeito a diversidade, a necessidade do uso de metodologias diferenciadas para se contemplar a todos e a responsabilidade com o processo de aprendizagem, assim consideramos que se de fato, os aspectos previstos em lei fossem efetivados e houvesse uma ressignificação na formação de professores, este processo evoluiria mais rápido.

Se antes a Educação Inclusiva era vista somente como integradora do aluno com deficiência na sala regular, espaço de acolhimento afetivo, hoje essa educação ganha amparos legais. E por meio dos dados apresentados neste estudo foi possível acessar as representações sociais enquanto saberes compartilhados pelo grupo de professoras de ciências estão na direção da perspectiva inclusiva, dos preceitos que são apresentados nas legislações nacionais. E que necessitaria apenas de alguns ajustes na formação inicial para uma maior compreensão das possibilidades de inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et. représentations**. Paris, Presses Universitaires de France, 1994.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2ª ed. Goiânia: AB, p. 27-38, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n, 1, p. 18-43, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª ed Lisboa: Edições 70, 2007.
- BASSO, S. P. S.; CAMPOS, L. M. L. Licenciaturas em ciências e educação inclusiva: a visão dos/as licenciandos/as. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 2, p. 554-571, maio-ago 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2522>. Acesso em: 02 jul. 2019.
- BENITE, A. M. C.; PEREIRA, L. L. S.; BENITE, C. R. M.; PROCÓPIO, M. V. R.; FRIEDRICH, M. Formação de professores de ciências em rede social: uma perspectiva dialógica na educação inclusiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v.9, n. 3, p. 1-21, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/3997>. Acesso em: 02 jul. 2019.
- BENITE, C.R.M. **Formação do professor e docência em Química em rede social: estudos sobre inclusão escolar e o pensar comunicativo**. (Tese de Doutorado). Goiânia: UFG, 2011.
- BEYER, H. O. Integração e inclusão escolar: reflexões em torno da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 8, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2002. Disponível em: https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista8numero2pdf/2beyer.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010**. Pessoas com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v.21, n. (2), p.513-518, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. Editorial. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R. Planejamento de atividades de ensino de física para alunos com deficiência visual: dificuldades e alternativas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 2, p. 378-401, 2007. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART9_Vol6_N2.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Editora: Meditação, Porto Alegre, 2009.

CARVALHO, R.E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 3, p. 67-80, set/dez. 2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698/2362>. Acesso em: 02 jul. 2019.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/758>. Acesso em: 02 jul. 2019.

FERREIRA, V. C. P.; JÚNIOR, A.S. F.; AZEVEDO, R.C.; VALVERDE, G. A Representação social do trabalho: uma contribuição para o estudo da motivação. **Estação científica**, v. 1, p. 1-13, 2005. Disponível em: <http://victorparadela.com/Artigos/Artigo.RST.pdf>. Acesso em 02 jul. 2019.

GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KAUSS, C. T. **Formação de professores e educação inclusiva: Representações Sociais em construção**. Dissertação (mestrado em Letras e Ciências Humanas) – Universidade do Grande Rio, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2013.

KRASILCHIK, M., MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e Cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; TOMANIK, E. A. Representações sociais de meio ambiente: subsídios para a formação continuada de professores. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 181-199, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n1/13.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. (org.). **Representações Sociais, Formação de Professores e Educação**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2018, v. 1, p. 77-95.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MATTOS, P.; LINCOLN, C. L.: A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Rev. adm. Pública**, v. 39, n. 4, p. 823-847, jul.-ago, 2005.

MOSCOVICI, S. **A representação social sobre a psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 11ª Ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2015.

NAIFF, D. G. M.; NAIFF, L. A. M.; SOUZA, M. A. As representações sociais de estudantes universitários a respeito das cotas para negros e pardos nas universidades públicas brasileiras. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 216-229, 2009.

OLIVEIRA, W. D.; BENITE, A. M. C. Estudos sobre a relação entre o intérprete de LIBRAS e o professor: implicações para o ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.15, n. 3, p. 597-626, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4331>. Acesso em: 02 jul. 2019.

ORTIZ, A. J.; MAGALHÃES JÚNIOR, C.A. O. Ser professor de física: representações sociais na licenciatura. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v.21, e10462, p. 1-22, 2019. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/epcc/v21/1983-2117-epcc-21-e10462.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

PEREIRA, L. L. S.; BENITE, C. R. M.; PADILHA, J. C.; MENDES, M. L.; VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. Trajetória da formação de professores de ciências para educação inclusiva em Goiás, Brasil, sob a ótica de participantes de uma rede colaborativa. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v.

21, n. 2(2), 473-491, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n2/1516-7313-ciedu-21-02-0473.pdf>. Acesso em 02 jul. 2019.

PERRAUDEAU, M. **Estratégias de aprendizagem**: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2ª ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

ROCHA-OLIVEIRA, R.; DIAS, V.; SIQUEIRA, M. Formação de professores de biologia e educação inclusiva: indícios do Projeto Acadêmico Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.19, p. 225-250, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4935>. Acesso em: 02 jul. 2019.

ROSA, C. A.; ROSSO, A. J.; FERREIRA, A. C. Representações sociais dos licenciandos sobre o estágio curricular supervisionado. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v.20, e9832, p. 1-22. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v20/1983-2117-epec-20-e9832.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

SÁ. C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1996.

SOUSA, C.P.; VILLAS-BÔAS, L.P.S. Avaliação da formação de professores: uma perspectiva psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.772-789 set./dez. 2012 773, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/07.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019

TEIXEIRA, M. C. T. V.; BALÃO, S. M. S.; SETTEMBRE, F. M. Saliência de conteúdos de representação social sobre o envelhecimento: análise comparativa entre duas técnicas associativas. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 518-524, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a11.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. **Conferência Mundial de Educação Especial**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019

VAILLANT, D.; GARCIA, M. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VERASZTO, E. V.; CAMARGO, E. P.; CAMARGO, J. T. F.; SIMON, F. O.; YAMAGUTI, M. X.; SOUZA, A. M. M. Conceitualização em ciências por cegos congênitos: um estudo com professores e alunos do ensino médio regular. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 3, p. 540-563, 2018. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_3_2_ex1294.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.

VIER, R. F. S.; SILVEIRA, R. M. C. F. O ensino de ciências nas salas de recursos multifuncionais: contribuições do enfoque CTS para a prática pedagógica inclusiva. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.12, n.7, 2017. Disponível em: http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID429/v12_n7_a2017.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.

VILELA-RIBEIRO, E.B.; BENITE, A. M. C. Alfabetização Científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de Professores de Ciências. **Ciência e Educação**, v. 19, n. 3, p. 781-794, 2013. Disponível em: http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID429/v12_n7_a2017.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.

VILELA-RIBEIRO, E.B.; BENITE, A. M. C. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. **Ciência e Educação**, v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132010000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jul. 2019.

NOTAS

- 1 Fazemos menção ao termo prática tradicional nos referindo a Freire (1996), que a caracteriza como aquela em que o professor é o detentor do conhecimento e os alunos, meros assimiladores. Ou seja, um modelo de educação bancária que ainda hoje é bastante comum.
- 2 O termo relação dialógica refere-se à construção de relações sob o fundamento da ética dos seres humanos, para que cada professor(a) diante da inclusão educacional possa de fato, inserir-se no processo histórico de construção de uma educação libertadora como sujeitos fazedores de sua própria história (FREIRE, 1996).
- 3 Segundo Beyer (2010) neste país faz-se uso corrente da expressão “integração escolar”, porém com a concepção paradigmática que corresponde aos enfoques conceituais característicos do projeto de inclusão escolar ou educação inclusiva.
- 4 O Projeto cujo número do CAAE 49931615.2.0000.5526 desta pesquisa foi aprovado pelo CEP.
- 5 Chamamos de *corpus*, conforme Bardin (2007, p. 90), “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, cuja constituição implica, algumas vezes, em escolhas, seleções e regras.
- 6 Os dados deste quadro foram publicados no evento: VIII Congreso Internacional Sobre Formación de Profesores de Ciencias, 2018.
- 7 Os dados desse termo indutor foram publicados no capítulo “Representações Sociais e a formação de professores de Ciências: reflexos da prática numa perspectiva inclusiva” do livro: MAGALHÃES JÚNIOR, C.A.O. (org.) **Representações Sociais, formação de professores e educação**. Rio de Janeiro(RJ): Bonecker, 2018. Contudo, para uma complementariedade dos dados das entrevistas, que é o nosso foco principal, apresentamos novamente para uma melhor abrangência dos resultados.
- 8 O núcleo figurativo pode ser considerado como uma imagem estrutural que reproduz de forma visível um arcabouço conceitual. (MOSCOVICI, 1981)

Submetido em 08/05/2019

Aprovado em 23/12/2019

Contato:

Rodovia de Acesso para Itabuna, km 39 - Ferradas
CEP 45.613-204 Itabuna - BA - Brasil