



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HALLISON FERNANDO ROSA

**REPRESENTAÇÕES DE ATORES SOCIAIS NO
ESTÁGIO DOCENTE DO CURSO DE GEOGRAFIA:
CONTEXTO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA**

ORIENTADORA: PROF. DRA. MICHELE SALLES EL KADRI

**Londrina, PR
2019**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



HALLISON FERNANDO ROSA

**REPRESENTAÇÕES DE ATORES SOCIAIS NO
ESTÁGIO DOCENTE DO CURSO DE GEOGRAFIA:
CONTEXTO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em Educação
da Universidade Estadual de
Londrina, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

Orientadora:
Prof. Dra. Michele Salles El Kadri

Londrina – Paraná
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Rosa, Hallison Fernando.

Representações de atores sociais no estágio docente do curso de Geografia: contexto de inclusão de alunos com deficiência / Hallison Fernando Rosa. - Londrina, 2019.

111 f.

Orientador: Michele Salles El Kadri.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Estágio docente - Tese. 2. Geografia - Tese. 3. Educação Especial - Tese. 4. Representações sociais - Tese. I. Salles El Kadri, Michele. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

HALLISON FERNANDO ROSA

**REPRESENTAÇÕES DE ATORES SOCIAIS NO ESTÁGIO DOCENTE DO
CURSO DE GEOGRAFIA: CONTEXTO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Dra. Michele Salles El Kadri
Universidade Estadual de Londrina

Dra. Silvia Marcia Ferreira Meletti
Universidade Estadual de Londrina

Dra. Taisa Pinetti Passoni
Universidade Tecnológica Federal do
Paraná - Campus Pato Branco

Londrina, 09 de setembro de 2019.

Dedico esta dissertação a todas as pessoas que, por conta de suas características e condições, foram e são excluídas da sociedade por aqueles que permanecem na ignorância e carecem de empatia.

AGRADECIMENTOS

Esses agradecimentos são para aqueles que foram essenciais no período de construção e término desta pesquisa.

Em primeiro lugar, à energia superior, presente em minha vida e na de todo o Universo, enquanto todos somos energias partes dessa, a qual também chamo de Deus.

A minha mãe e a meu pai (aonde quer que esteja), por lutarem pela minha educação de qualidade, sem a qual, hoje, não seria quem sou.

Ao meu grande amor, Herberth, por não me deixar desistir, mesmo diante de todas as adversidades. Por acreditar em quem sou, por compartilhar todos os sentimentos felizes e tristes, e, para que, juntos, permaneçamos em felicidade, amor e, principalmente, evolução.

Aos meus melhores amigos, que conheci em Londrina/PR: Bruna, Edgar, Jacqueline e Rodrigo, os quais viveram todas as minhas felicidades e tristezas ao longo do mestrado e fora dele, ressaltando a importância da conclusão deste trabalho, por representar quem sou e com o que posso contribuir. São, realmente, meus amigos: verdadeiros e leais.

A minha orientadora Michele El Kadri que, sem me conhecer, abraçou minha pesquisa no prazo limite e foi essencial para me dar fôlego e vontade de concluir, sendo parceira, ouvinte, construtiva e empática. Obrigado, de verdade, por ser o melhor acontecimento neste fim de Mestrado.

Aos participantes da minha pesquisa por permitirem que eu vivesse e compreendesse suas realidades, trazendo suas representações para as discussões aqui presentes.

À Universidade Estadual de Londrina e, conseqüentemente, o PPEdu, por serem, respectivamente, minha instituição e meu programa de pós-graduação, pelo espaço e pelas oportunidades ofertadas em uma instituição que é de qualidade e de referência para toda a sociedade.

Por fim, à CAPES, por conceder uma bolsa de estudos que viabilizou meus estudos e permanência na cidade.

ROSA, Hallison Fernando. **Representações de atores sociais no estágio docente do curso de Geografia: contexto de inclusão de alunos com deficiência**. 2019. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo geral de compreender as representações dos atores sociais de professores da disciplina de estágio e de dois os alunos do estágio de formação de professores do curso de Licenciatura em Geografia no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em relação às suas experiências de estágio nas escolas públicas estaduais de Londrina/PR. Para tanto, buscamos analisar as representações do professor supervisor do estágio e dos estagiários em relação ao atendimento educacional dos alunos com deficiência sobre as experiências vivenciadas e identificar as representações dos atores sociais construídas pelos estagiários e professoras supervisoras. Inserida no paradigma qualitativo, de cunho interpretativista, classifica-se como estudo de caso. A coleta de dados se deu por entrevistas semiestruturadas e os dados são analisados por meio da teoria das representações de atores sociais (VAN LEEUWEN, 1997) e subsidiada pela Análise do Discurso Crítica de Fairclough (2001). As análises apontam para representações de que há poucas oportunidades de formação voltada ao atendimento de alunos com deficiência e a necessidade de superar preconceitos e conhecer a realidade do aluno com deficiência. A representação de atores sociais, geralmente, feita pelo processo de inclusão, é de que os **estagiários** são representados tanto por eles mesmos quanto pelas professoras supervisoras, por meio de uma tensão: ora são representados como passivos e despreparados e ora são colocados na posição de atores ativos; **professoras supervisoras** são representadas pelo processo de grupo, como agentes de sua própria formação mas, também, pela exclusão por supressão, quando se trata da formação do aluno; **alunos com deficiência** como pacientes específicos inclusos no processo, de modo paciente e homogêneo: são, em ambos discursos, geralmente, representados como aqueles que “requerem” cuidado e o “**professor da escola**” e o “**professor de apoio**” é geralmente excluído do processo nos discursos : na maioria das vezes, não é mencionado, o que possibilita a interpretação de que os estagiários não representam os professores da escola como responsáveis por oportunidades de formação. O **estágio** é representado como um ator social por meio da “diferenciação”, em comparação com o PIBID e a **escola**, como entidade formativa como um “não-lugar” na formação. Essas representações indicam a construção de realidades dos atores sociais, em relação ao estágio, com a presença de alunos com deficiência e nos permite compreender como as identidades profissionais são construídas no contexto investigado.

Palavras-chave: Estágio docente. Geografia. Educação Especial. Representações de atores sociais.

ROSA, Hallison Fernando. **Representation of social actors during a teaching practicum in Geography Teacher Education program: inclusion context of special student**. 2019. 111 p. Dissertation (M. A. in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

This study aims at understanding supervisor's practicum and two pre-service teachers' representation of social actors during a Teaching practicum experience in Elementary and High school levels, in a Geography teacher education program, in relation to their experiences in a state public university. We sought to analyze not only their representation on the experiences they had with special students, but also to identify their social actor representations constructed. It is a qualitative-interpretative research classified as a case-study. Data was gathered through a semi-structured interview and was analyzed through the theory of social actors (VAN LEEUWEN, 1997) under the Critical Discourse Analysis perspective of Fairclough (2001). The results point out to the representation that there are few opportunities in the teacher education program related to special students assistance and there is also the need of overcoming prejudice by getting to know student's realities. The results related to the representation of social actors indicate they are generally done by the process of inclusion. The **pre-service teachers** are represented by themselves and by the supervisors through tension: sometimes they are seen as passive actors, sometimes they are active actors. The **supervisors** are represented by homogenization, as agents of their own education but as passives, related to pre-service teachers; **special students** are represented as patients in a homogeneous way, as those who always require "care"; **schoolteachers** and **support teacher** are generally represented by exclusion, what implies social actors do not see them as responsible for their education. The **teaching practicum** is also represented as a social actor through differentiation compared to PIBID, and the **school** is seen as an education space as "non-place". The representations indicate the construction of realities of these social actors, allowing us to understand how their professional identities (passive or agentic ones) are being constructed in the context.

Keywords: Teaching practicum. Geography. Special education. Representation of social actors.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura - Subcategorias de representação dos atores sociais.....	31
--	-----------

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela - Distribuição de alunos e professores em turmas com estágio docente em 2018.....	46
Quadro 01 - Produções científicas relacionadas ao ensino de Geografia para alunos com deficiência.....	40
Quadro 02 - Relação de participantes da pesquisa.....	47
Quadro 03 - Relação de participantes e instrumentos de coleta de dados utilizados.....	51
Quadro 04 - Representações dos estagiários sobre os atores sociais I.....	62
Quadro 05 - Representações das PSEs sobre os atores sociais I.....	63
Quadro 06 - Representações dos estagiários sobre os atores sociais II.....	68
Quadro 07 - Representações das PSEs sobre os atores sociais II.....	69
Quadro 08 - Representações dos estagiários sobre os atores sociais III.....	72
Quadro 09 - Representações das PSEs sobre os atores sociais III.....	72
Quadro 10 - Representações dos estagiários sobre os atores sociais IV.....	74
Quadro 11 - Representações dos estagiários sobre os atores sociais V.....	76
Quadro 12 - Representações das PSEs sobre os atores sociais IV.....	79
Quadro 13 - Representações dos estagiários sobre os atores sociais VI.....	82
Quadro 14 - Representações das PSEs sobre os atores sociais V.....	85
Quadro 15 - Representações dos estagiários sobre os atores sociais VII.....	87
Quadro 16 - Representações dos estagiários sobre os atores sociais VIII.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC - Análise do Discurso Crítica

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CNE - Conselho Nacional de Educação

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

LC - Linguística Crítica

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

PAEE - Professor de Apoio Educacional Especializado

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PR - Paraná

PSE(s) - Professora(s) Supervisora(s) de Estágio

SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

TCLE(s) - Termo(s) de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

UEL - Universidade Estadual de Londrina

APRESENTAÇÃO

A história que envolve o processo de construção desta pesquisa revela como os autoquestionamentos são importantes para o desenvolvimento futuro e constante evolução do ser. Ao longo da minha graduação em Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Ponta Grossa, entre os anos 2013 e 2016, o anseio em conhecer a realidade dos alunos das escolas foi superado à medida em que participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por quase três anos.

O PIBID, programa criado pelo Ministério da Educação, em 2007, que visa colocar os alunos dos cursos de licenciatura em contato com a realidade escolar, realizando oficinas, projetos, aulas em conjunto com professores supervisores e das escolas, é de grande importância para os licenciandos, assim como para os professores das escolas que recebem esse suporte da Universidade, permitindo um trabalho colaborativo que visa melhorar a qualidade da educação ofertada. Somado a isso, os alunos das escolas também são beneficiados com atividades e práticas diferenciadas, elaboradas por quem participa do programa.

Dada a relevância desse programa, devemos destacar que os cortes realizados pelos governos ao longo dos últimos anos são prejudiciais à qualidade do programa, dada a sua importância social e, também, profissional para a vida do acadêmico e dos professores.

No PIBID, tive a oportunidade de conhecer alguns alunos com deficiência. Em meio aos autoquestionamentos sobre uma educação que fosse ofertada em condições para que todos os alunos aprendam, surge a disciplina de Educação Inclusiva no último ano da graduação.

A disciplina me levou a considerar o seguinte: não estava preparado para atuar junto a alunos com deficiência. Foi aí que parei para pensar que, ao longo de todos os anos e todas as disciplinas anteriores do curso, nunca esbarramos na realidade que é a participação dos alunos com deficiência na escola regular.

De fato, fiquei incomodado com a situação. Conversando com amigos da turma, constatamos que a formação deveria contemplar tal realidade ao longo do curso. Em meio à construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso e o meu desejo de morar em Londrina/PR, resolvi pesquisar sobre o Mestrado em

Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Para minha surpresa, o curso tinha um núcleo, dentro de uma das três linhas de pesquisa, sobre Educação Especial.

Imediatamente, passaram muitas coisas pela cabeça. Uma delas foi a de que eu poderia usar essa minha inquietação em relação à formação para atuar junto aos alunos com deficiência para desenvolver um projeto de pesquisa e, conseqüentemente, aprender e pesquisar sobre isso. Felizmente, eu consegui desenvolver um projeto alinhando a Geografia e a Educação Especial. Participando de todas as etapas e sendo aprovado, deu-se início a um novo momento de erros e acertos, mas de constante evolução até se chegar a este trabalho.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	OBJETIVO GERAL.....	21
1.2	OBJETIVO ESPECÍFICO.....	22
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1	ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA E REPRESENTAÇÕES.....	23
2.2	REPRESENTAÇÕES DOS ATORES SOCIAIS.....	29
2.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	31
2.4	ESTÁGIO DOCENTE.....	36
2.5	ESTADO DA ARTE.....	39
3	METODOLOGIA	44
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	44
3.2	CAMPO DA PESQUISA.....	45
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	46
3.4	PROCEDIMENTOS.....	49
3.5	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	52
3.5.1	Roteiro de entrevista.....	52
3.6	TRATAMENTO DOS DADOS.....	54
3.7	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	56
4	REPRESENTAÇÕES E DISCUSSÕES	57
4.1	REPRESENTAÇÕES SOBRE AS OPORTUNIDADES DE FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURSO DE GEOGRAFIA.....	57
4.2	REPRESENTAÇÕES SOBRE A PREPARAÇÃO FEITA, DURANTE A DISCIPLINA DE ESTÁGIO, PARA ATUAÇÃO EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	75

4.3	REPRESENTAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS E AS DIFICULDADES ENCONTRADAS EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	81
4.4	REPRESENTAÇÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA, DO SUPERVISOR E DO ESTAGIÁRIO NO TRABALHO COM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	83
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
	REFERÊNCIAS.....	98
	APÊNDICES.....	105

1 INTRODUÇÃO

A ignorância em relação às deficiências que poderiam acometer uma pessoa começou a ser superada com o avanço da medicina, quando, a partir do século XVII, passou-se a tratar distúrbios mentais nos hospitais da época. Até então, a sociedade acreditava que essas pessoas não tinham condições de participar de uma vida como a da maioria.

Diante dos tratamentos oferecidos pela medicina, além de oportunidades de aprendizagem, como a criação, no século XIX, do sistema de escrita Braille para as pessoas cegas, percebeu-se que as pessoas com deficiência necessitavam de um atendimento especializado, além das pesquisas sobre cada tipo de deficiência.

Quando pensamos que esse retrospecto histórico mostra que esses sujeitos foram, igualmente, excluídos do processo de escolarização, verificamos a necessidade de pensar a educação atual, também, como reparação social, ainda que saibamos que propostas, projetos e quaisquer ações com tal objetivo não serão suficientes para eliminar esse histórico, mas servirão como aprendizagem para enfrentar os desafios da sociedade atual.

Diante disso, acreditamos que pensar a formação dos professores por meio da representação dos atores sociais voltada à inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar constitui um trabalho de análise de fatores que compõem esse processo. Para nós, a educação é essencial para a transformação da sociedade. E, diante dessa necessidade, acreditamos que a inclusão desses sujeitos é parte disso.

Segundo a literatura, os cursos de formação de professores não têm contemplado a complexidade da realidade das salas de aula, distanciando o conteúdo aprendido durante a formação da prática profissional. Os estudos de Gatti, Barretto e André (2011), Diniz-Pereira (2011), Libâneo (2010) Gatti e Barretto (2009) e Freitas (2007) apontam para os impasses e problemas historicamente construídos e que foram se acumulando nos cursos de formação de professores. Ainda de acordo com os autores, o currículo dos cursos está distanciado da realidade escolar, o que prejudicaria as condições de se oferecer uma educação adequada ao contexto em que a escola está inserida.

Por isso, acreditamos que a formação de professores é um aspecto de grande relevância no processo educativo. Ao falar da formação de professores nas universidades, remete-se diretamente à grade curricular que acompanha o respectivo curso de graduação, a qual é composta por disciplinas teóricas e práticas, tais como os estágios obrigatórios.

Os estágios obrigatórios dos cursos de licenciaturas, também denominados como estágios de vivência docente ou supervisionados, compõem uma importante parcela na formação do licenciando. Isto porque, como veremos adiante, eles representam, muitas vezes, o primeiro contato do licenciando com a sala de aula, bem como, com as práticas próprias da formação docente.

A partir da organização das disciplinas de estágio por parte dos professores responsáveis, os alunos têm a oportunidade de vivenciar a realidade das escolas, conhecer os trabalhos pedagógicos, ter contato com os alunos e, sobretudo, realizar suas primeiras experiências docentes.

O estágio docente é caracterizado, conforme o Art. 1º da Lei nº 11.778 de 2008, da seguinte maneira:

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL, 2008, s/p.).

Dessa forma, o estágio docente é fundamental para o processo de formação de professores nos cursos de licenciatura. Compreende-se que a participação dos estagiários no cotidiano das escolas públicas é crucial para a formação acadêmica, assim como, constitui-se em uma experiência diferente de aprendizagem para os alunos das classes onde são realizados os estágios.

Para tanto, “o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente [...]” (ibid., s/p.). Isto se traduz na cooperação entre os estagiários e os professores para a elaboração de atividades que complementam os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos das classes regulares. Ou seja, o estágio traz um conjunto de experiências, já que:

Ele não pode ser considerado apenas como uma oportunidade de “treinamento em serviço”, no sentido tradicional do termo, uma vez que representa, essencialmente, uma oportunidade de integração com o mundo do trabalho, no exercício da troca de experiências, na participação de trabalhos em equipe, no convívio sócio-profissional, no desenvolvimento de habilidades e atitudes, na constituição de novos conhecimentos, no desenvolvimento de valores inerentes à cultura do trabalho, bem como na responsabilidade e capacidade de tomar decisões profissionais, com crescentes graus de autonomia intelectual. (BRASIL, 2003, p. 9).

Observada a existência do estágio docente, é necessário se pensar que este processo envolve a aprendizagem dos alunos no contexto em que é realizado. Considerando que o campo de estágio dos cursos de licenciatura se constitui nas salas de aula do ensino regular, e que essas, em função de nossa legislação contempla a inclusão dos alunos com deficiência, avalia-se que é preciso primazia às classes regulares das escolas, pois estas são constituídas, cada vez mais, por alunos diversos entre si.

Sabe-se que, desde a década de 90, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), bem como, a Declaração de Salamanca (1994), que foram conferências mundiais que reuniram alguns países para discutir o desenvolvimento mundial, o acesso a recursos do Banco Mundial e instruções para garantir o acesso da população à educação, políticas para a inclusão das pessoas com deficiência foram criadas, a fim de alcançar as metas estabelecidas.

Ainda que as políticas, ao longo dos anos, oportunizaram melhores condições de acesso à escola regular, por parte dos alunos com deficiência, é preciso esclarecer que essas ações foram tomadas, também, com o objetivo de garantir a cooperação entre nações desenvolvidas e em desenvolvimento por meio da disponibilização de recursos através do Banco Mundial, conforme as metas fossem alcançadas.

As políticas públicas do Brasil tratam de um “público-alvo da Educação Especial”, referindo-se a este como: os alunos com deficiência, alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e alunos com altas habilidades/superdotação. Sobre essas tratativas, os documentos argumentam que a inclusão de tais grupos serve para superar o longo período de exclusão no processo de escolarização no ensino regular brasileiro (BRASIL, 1996).

Para a implementação, de fato, de uma educação que seja um direito para todos os cidadãos (BRASIL, 1988), é necessário que os professores e a equipe pedagógica tenham formação, capacitação e planejamento para ensinar para e na diversidade existente.

Considerando que as salas de aula são espaços heterogêneos, onde diferentes tipos de alunos estão presentes, é importante que os professores e a equipe pedagógica das escolas atentem-se para a realidade da presença dos alunos com deficiência, observando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, de 1996 que, no Art. 59, trata da obrigatoriedade dos sistemas de ensino de oferecer para os referidos alunos:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados [...]. (BRASIL, 2004, s/p.).

Tomando como base a necessidade de que os professores do ensino regular sejam capacitados para atuar em relação aos alunos com deficiência, este estudo tem como foco, especialmente, as representações dos atores sociais envolvidos no estágio que permeiam as representações sobre as experiências vivenciadas no desenvolvimento do estágio docente dos alunos do curso de Geografia. Também é relevante destacar que as demandas que emergem dos processos de inclusão repercutem sobre os currículos e a formação de professores de todas as áreas do conhecimento, dentre elas, a Geografia.

Dada a obrigatoriedade dos estágios docentes, é difícil não pensar na interferência direta que estes trazem, principalmente, para o ensino público brasileiro. E também, há de se pensar que a formação dos acadêmicos tem por base os conteúdos a ele direcionados, bem como a riqueza das experiências no cotidiano escolar. Ou seja, além dos professores já presentes em salas de aula, o estágio é realizado com a troca de experiências desses com os estagiários.

A realização do estágio torna-se, portanto, uma oportunidade de aprendizado e enriquecimento, pois traz o contato com a realidade escolar para os acadêmicos antes de sua formação completa e ingresso como profissionais formados em sala de aula.

Portanto, estudar a representação dos os alunos e professores da Licenciatura em Geografia da UEL após suas experiências nas escolas públicas estaduais de Londrina/PR, no que se refere à atuação junto aos alunos com deficiência no contexto da sala de aula e, no contato com os professores regentes de Geografia torna-se relevante, pois permite uma análise de quais representações e identidades o curso está criando.

A justificativa social para esta pesquisa tem relação com o histórico das pessoas com deficiência que foram alijadas do contexto educacional ao longo de todos esses anos. Por isso, é necessário que as pesquisas em educação considerem que a Educação Especial não é uma pedagogia à parte da educação como um todo, mas sim, está inserida em todo o contexto da educação escolar.

Não menos importante, as representações sociais, as quais apresentaremos nas seções a seguir, são, igualmente, uma proposta de identificação de problemas sociais que exigem reparação, privilegiando grupos excluídos historicamente e, por isso, têm sua aplicabilidade justificada para esta pesquisa.

Observando que o estágio docente é um momento importante durante a formação de professores; percebendo que, ao cursar Geografia, esta ciência é de extrema importância para a compreensão de todo o espaço e suas relações e; identificando a importância do estágio docente para adquirir experiências em relação às salas de aula na realidade em que vivemos, acreditamos que que esta pesquisa tem potencial para colaborar com a ressignificação do currículo do curso. Para tanto, busca-se resposta para a seguinte pergunta de pesquisa: quais são as representações dos professores de estágio docente e de dois alunos estagiários do curso de Licenciatura em Geografia da UEL em relação à experiência de estágio junto a alunos com deficiência e como são representados os atores sociais neste processo?

Investigar as representações se torna importante porque, segundo Fairclough (2001), aspectos particulares do mundo são representados de diferentes maneiras e, o olhar para esses aspectos nos permite compreender como os diferentes atores sociais (neste caso, estagiários, e professor supervisor) compreendem a questão da Educação Especial no curso de Geografia. Segundo Fairclough (2001), as representações são importantes porque elas penetram as práticas sociais e moldam nossas identidades.

Portanto, definimos representação como um processo social de construção de práticas, que inclui a construção reflexiva do *self* (FAIRCLOUGH, 2001).

A maneira como estes futuros professores se constituem e se representam através da linguagem é uma questão importante para suas identificações profissionais. Compreender o que, por que e como estes professores dizem o que dizem pode revelar quais identidades estão em jogo (EL KADRI, 2014). Nas representações, a atuação aparece junto aos atores sociais que produzem representações de práticas nas quais estão inseridos, bem como, nas representações de outras práticas, dando novos contextos e incorporando-as às suas próprias. Ou seja, as representações são uma construção social das práticas, baseadas nos discursos, sempre alinhadas às vidas sociais que são distintas, uma vez que cada indivíduo está inserido em uma realidade, representando-a. Van Dijk (1998) ressalta que atos sociais de atores individuais são partes constituintes das ações dos grupos e do processo social, e que, por isso, precisam ser analisados.

Assim, se o objetivo da Análise do Discurso Crítica (ADC) é refletir sobre a mudança social contemporânea, sobre as mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social, ela reflete, mais uma vez, os princípios desta pesquisa de situar o futuro professor nesta época que traz consigo mudanças bruscas na sociedade e que tem a linguagem como “parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos da vida social.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 3). Diante disso, essa pesquisa tem como objetivos:

1.1 OBJETIVO GERAL

- Compreender as representações dos atores sociais de professores da disciplina de estágio e de dois os alunos do estágio de formação de professores do curso de Licenciatura em Geografia no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em relação às suas experiências de estágio nas escolas públicas estaduais de Londrina/PR.

1.2 OBJETIVO ESPECÍFICO

- Analisar as representações do professor supervisor do estágio junto aos estagiários e, também destes, em relação ao atendimento educacional dos alunos com deficiência sobre as experiências vivenciadas;

A pesquisa está baseada no suporte teórico da Análise do Discurso Crítica de autores como Wodak (2004), Fairclough (1992, 2001) e Van Dijk (2001) e, mais especificamente, na teoria de representação de atores sociais, proposta por Van Leeuwen (1997). Caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista e do tipo estudo de caso, seguindo Gil (2008). Está organizada em 5 seções, sendo: i) introdução (já apresentada), mostrando, brevemente, os temas tratados, bem como, apontando justificativas e objetivos e contextualizando o leitor em relação às bases teóricas que orientam esta pesquisa ; ii) fundamentação teórica, realizando uma análise de autores em relação aos temas propostos, tais como a Análise do Discurso Crítica (ADC), representações sociais, a educação especial, formação de professores, estágio docente e a prática pedagógica; iii) metodologia de pesquisa, o qual revela como esta pesquisa foi desenvolvida iv) resultados e discussões, na qual os dados coletados serão apresentados e analisados; v) considerações finais, na qual será feita uma síntese das discussões e resultados apresentados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordaremos as discussões pertinentes à temática da pesquisa, divididas em 5 seções, as quais, apresentaremos a seguir.

2.1 ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA E REPRESENTAÇÕES

Apresentaremos, neste capítulo, o referencial teórico da análise crítica do discurso e, mais particularmente, da representação de atores sociais.

A Análise do Discurso Crítica (ADC)¹ é um campo disciplinar reconhecido internacionalmente pelo trabalho de diversos autores, como Wodak (2004), Fairclough (1992, 2001) e Van Dijk (2001). Estes teóricos estudam textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sócio-histórico. No Brasil, seus principais representantes são Magalhães (2005), Pedrosa (2005) Resende e Ramalho (2004), entre outros. Pode-se dizer que ela constitui modelo teórico-metodológico aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social e está situada na interface entre a Linguística e a Ciência social crítica. A ADC procura estabelecer quadro analítico capaz de mapear a conexão entre relações de poder e recursos linguísticos selecionados por pessoas ou grupos sociais. Sendo assim, seu interesse principal é a relação entre linguagem e poder, focando nos problemas sociais, nas questões políticas e na maneira como a estrutura do discurso confirma, legitima, reproduz ou desafia as relações de poder e domínio da sociedade (VAN DIJK, 1998).

Neste sentido, a ADC almeja investigar, criticamente, como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída e legitimada através do

¹ Quanto ao termo crítico acrescido a análise do discurso, duas ressalvas necessitam ser explicadas. Primeiro, ao que se entende sobre crítica: o termo “crítica” refere-se, essencialmente, em tornar visível a natureza interligada das coisas (WODAK, 2004). Para Fairclough e Kress (1993, p. 2), uma abordagem realmente crítica exigiria “uma teorização e descrição tanto dos processos e estruturas sociais que levam à produção de um texto, quanto das estruturas e processos sociais no seio dos quais indivíduos ou grupos, como sujeitos sócio-históricos, criam significados em suas interações com os textos”. Assim, basicamente, “a noção crítica significa distanciar-se dos dados, situar os dados no social, adotar uma posição política de forma explícita, e focalizar a autorreflexão, como compete a estudiosos que estão fazendo pesquisa.” (WODAK, 2004, p. 234). Segundo, quanto a sua denominação em português de Análise do Discurso Crítica ou Análise Crítica do Discurso. Utilizamos aqui o primeiro termo por concordarmos com Magalhães (2005) ao afirmar que isto não se trata de mera questão terminológica, mas sim porque a tradição de análise do discurso no Brasil é forte e já está consolidado de “análise do discurso”. Não é, portanto, aconselhável a separação deste termo.

uso da linguagem ou no discurso (WODAK, 2004), considerando o contexto de uso da linguagem como elemento crucial. Nas próprias palavras de Van Dijk (1998), a ADC:

é um tipo de pesquisa analítica do discurso que estuda primariamente a maneira que o abuso do poder social, domínio e desigualdade são promulgadas, reproduzidas e resistidas por textos e falas no contexto político e social. (VAN DIJK, 1998, p. 352).

Para Wodak (2004), é uma:

abordagem da linguística crítica adotada por pesquisadores que consideram a unidade mais ampla do texto como a unidade comunicativa básica. Essas pesquisas se voltam especificamente para os discursos institucional, político, de gênero textual, e da mídia (no sentido mais amplo), que materializam relações mais ou menos explícitas de luta e conflito. (WODAK, 2004, p. 224).

Na perspectiva da ADC, a linguagem é um meio de dominação de força social, servindo para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente (PEDROSA, 2005).

A ADC possui uma heterogeneidade de abordagens teóricas e metodológicas, visto que não é uma direção específica de pesquisa; ela também é considerada, pelos analistas do discurso, tanto como teoria, método ou perspectiva que versa sobre a linguagem. Seus defensores concordam que há muitos tipos de ADC e, eles podem ser, tanto teoricamente quanto analiticamente, diversos. Alguns autores utilizam a Linguística Crítica (LC) e a ADC como sinônimos. Para Wodak (2001), a ADC pode ser considerada uma continuação da linguística crítica, preferindo, portanto, o termo ADC. Outros, como Van Dijk (1993, p. 131), por exemplo, são da opinião de que a LC e a ADC são “uma perspectiva compartilhada sobre como fazer análise linguística, semiótica e do discurso”. Contudo, Magalhães (2005, p. 3) acredita que “considerar a ADC como uma continuação da LC é uma redução de questões fundamentais que foram explicitadas pela ADC, tanto em termos teóricos como metodológicos”.

Fairclough (1989) estabelece as teorias sociais que sustentam a ADC, seus objetivos e métodos de análise. A ADC, então, teve sua origem como campo de estudo, segundo Wodak (2004), em meados de 1980, mas consolidando-se apenas em 1991, em um Simpósio realizado em Amsterdã que

objetivava discutir teorias e métodos da análise do discurso. Foi aí, então, que uma rede de estudiosos (Teun Van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Teo Van Leeuwen e Ruth Wodak) tiveram a oportunidade de confrontar abordagens, teorias e metodologias distintas e diferenciadas da análise do discurso. Ainda segundo Wodak (2004), a ADC atual estabelece enorme continuidade com a LC, especialmente no que se refere à afirmação de que os discursos são ideológicos e pela análise textual da ADC ser baseada na linguística sistêmica funcional de Hallyday (1978), que pressupunha três macro funções da linguagem, a saber: 1) ideacional (porque o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimentos e crença (ideologia), por meio da representação do mundo, ou seja, como o mundo é para o locutor; 2) a interpessoal (que Fairclough subdivide posteriormente em “identitária”, porque o discurso contribui para a construção ativa de autoidentidades e de identidades coletivas) e “relacional” (porque o discurso contribui para a constituição de relações sociais) e; 3) a textual (cuja função diz respeito à maneira como as informações são organizadas e relacionadas no texto).

Assim, as preocupações da LC, em meados de 70, serviram como premissas e princípios básicos no qual se apoia a ADC. Van Dijk (1998) explicita alguns dos princípios da ADC, a saber: 1) ADC lida com problemas sociais; 2) relações de poder são discursivas; 3) o discurso constitui sociedade e cultura; 4) discurso produz ideologia; 5) discurso é histórico; 6) a ligação entre texto e sociedade é mediada; 7) análise do discurso é interpretativa e explanatória; 8) discurso é uma forma de ação social.

Pedrosa (2005) salienta que a relação entre discurso e estrutura social tem natureza dialética e que a constituição discursiva de uma sociedade é produto de uma prática social que está arraigada em estruturas sociais concretas e, assim, orientada para elas.

Fairclough (2001) defende o discurso como prática política e ideológica. Como prática política, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas em que existem tais relações. Como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados de mundo nas mais diversas possíveis relações de poder. O discurso é então visto como modo de ação sobre o mundo e a sociedade, ou

seja, socialmente constitutivo e constituído socialmente (RESENDE; RAMALHO, 2004).

O contexto também tem relevância crucial na ADC, pois os elementos sociopsicológicos, políticos e ideológicos são constitutivos do discurso. Assim, contextos locais e globais são mais relacionados e ambos exercitam contradições no discurso (VAN DIJK, 1998). A ADC estuda como as características do contexto (ou seja, como as propriedades dos usuários da língua de grupos mais poderosos) influenciam as maneiras que os membros dos grupos dominados definem a situação comunicativa nos modelos de contextos preferidos (MARTÍN-ROJO; VAN DIJK, 1997).

A concepção de sujeito da ADC rejeita firmemente a concepção de sujeito da análise do discurso, que o tem como ser assujeitado. Para Fairclough (2001), os sujeitos podem contrapor, reestruturar a dominação e as formações discursivas mediante a prática. Ou seja, eles são moldados por esta prática, mas também a moldam. Van Dijk (1998) ressalta que atos sociais de atores individuais são partes constituintes das ações dos grupos e do processo social, e que, por isso, precisam ser analisados.

Resende e Ramalho (2004, p. 190) concordam dizendo que a ADC, “assentada como reflexão sobre o discurso, é localizada no contexto da Modernidade Tardia, o que justifica-se pela apresentação da ADC como uma contribuição para as propostas sistemáticas da pesquisa social crítica sobre o momento discursivo de práticas sociais deste período em que a linguagem passou a ocupar o centro do modo de produção do novo capitalismo”.

Em relação aos conceitos de poder e hegemonia, Van Dijk (1998) relembra que o controle da mente das pessoas é outra maneira fundamental de reproduzir domínio e hegemonia, porque: 1) a pessoa tende a aceitar crenças, conhecimentos e opiniões do discurso que ela vê como autoritário e confiável; 2) a pessoa é obrigada a ser recipiente do discurso (ex: materiais, instruções de trabalho; 3) em muitas situações, não há discursos alternativos que possam fornecer crenças diferenciadas. Por isso, é necessário confrontar certas maneiras e formas de discurso porque elas têm maior influência na mente das pessoas, fazendo a pergunta “como este discurso controla mente e ação de grupos menos poderosos e quais são as consequências sociais deste controle?”. É por isso que neste trabalho, foco nas representações como forma de

compreender quais são os discursos e identidades representadas pelos envolvidos ao encontrarem os alunos com deficiência nas escolas públicas.

Wodak (2003) reforça que o poder não se origina na linguagem, mas que através dela é possível desafiar, manter e até mesmo subverter e alterar o poder. O poder não somente se efetiva no interior do texto, mas também no controle que uma pessoa é capaz de exercer sobre uma situação social através do texto.

Para Wodak e Meyer (2005), a ADC baseia-se em uma visão da semiose como essencial aos processos sociais materiais, a qual inclui as formas de construção de sentidos, tais como as imagens, a linguagem corporal e a língua. As práticas sociais nada mais são do que a repetição de ações, estabelecendo uma posição na sociedade e, ao mesmo tempo, reproduzindo estruturas, as quais podem ser transformadas.

Por isso, os elementos que integram as práticas (atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais, consciência e semiose) estão relacionados dialeticamente, como aponta Harvey (1996). Ou seja, cada elemento, ainda que único, não é totalmente distinto dos demais.

Dessa forma, pode-se aferir, como apontam Wodak e Meyer (2005), que a ADC analisa relações dialéticas entre semioses e os demais elementos das práticas sociais. A semiose desempenha um papel importante dentro dessas práticas, o qual será revelado por meio da análise. Para compor esta análise, precisamos compreender que a semiose possui três maneiras de atuação, propostas pelo respectivo autor: na atividade social, nas representações e no desempenho das posições particulares.

A atuação da semiose na atividade social pode ser, por exemplo, através do uso da língua como forma de expressão de suas atividades. Ela constitui gêneros discursivos, os quais se caracterizam por ser a nossa forma de agir e produzir a vida social, seja através da conversação, das reuniões, das entrevistas, críticas, entre outras (FAIRCLOUGH, 2001).

Nas representações, a atuação aparece junto aos atores sociais que produzem representações de práticas nas quais estão inseridos, bem como, nas representações de outras práticas, dando novos contextos e incorporando-as às suas próprias. Ou seja, as representações são uma construção social das práticas, baseadas nos discursos, sempre alinhadas às vidas sociais que são

distintas, uma vez que cada indivíduo está inserido em uma realidade, representando-a (FAIRCLOUGH, 2001).

Por fim, a atuação no desempenho das posições particulares revela identidades distintas, constituindo estilos, uma vez que os indivíduos operam em posições diversas, seja pela sua classe social, sexo, nacionalidade, cultura ou outras. Isso nos mostra que a constituição do estilo do indivíduo tem relação com a sua posição nas práticas, o qual caracteriza os indivíduos por suas maneiras de ser, identidades, dentro do aspecto semiótico (FAIRCLOUGH, 2001).

Quando inter-relacionamos as práticas sociais, temos uma ordem social. Como exemplo, a ordem social do neoliberalismo, que, quando analisado o aspecto semiótico, constitui-se em uma ordem de discurso. Esta, por sua vez, revela-se como uma ordem dos diversos discursos e gêneros que se relacionam entre si. Com isso, podemos ter uma ordem de discurso dominante – que pode ser autoritária – ou outras ordens que se oponham à dominante e sejam mais democráticas (FAIRCLOUGH, 2001).

É importante destacar que a ADC tem objetivos emancipatórios para sujeitos excluídos socialmente. Por isso, em sua estrutura analítica, há uma ênfase em um problema social com aspecto semiótico, diagnóstico desse problema, identificação de obstáculos que impedem sua resolução, avaliação da ordem social (se ela é também um problema), identificação de possibilidades para a resolução e, por fim, uma reflexão crítica sobre essa análise dos pontos anteriores (FAIRCLOUGH, 2001).

Embora apresente objetivos de equiparação social, Wodak e Meyer (2005) apontam que a ADC, na busca desses objetivos, estará envolvida em controvérsias e debates quando enfatizar certas características como problema.

Um desses problemas sociais são as políticas educacionais para as pessoas com deficiência. Como apontamos anteriormente, as políticas públicas para a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares têm origem em conferências mundiais que trataram do avanço da sociedade, nos moldes de uma economia capitalista, através de projetos neoliberais.

Sobre os dominantes e dominados e a ordem do discurso, como apontados por Fairclough (2001), temos papéis definidos. Ao trazermos para o contexto de nossa pesquisa, podemos dizer que aos dominantes cabe o papel de ampliar o acesso de alunos com deficiência às classes regulares, formando

indivíduos que sejam capazes de ingressar no mercado de trabalho. Aos que consomem o discurso da ordem, temos representações críticas ao modelo proposto, sem investimento adequado à capacitação docente, à infraestrutura para receber tais alunos, e, representações do sujeito dominado, mero reprodutor do discurso imposto.

Como vimos anteriormente, as representações, por parte dos atores sociais, estão diretamente ligadas às suas realidades. Por isso, a seguir, apresentaremos a teoria das representações dos atores sociais que está, diretamente, ligada aos conceitos da ADC.

2.2 REPRESENTAÇÕES DOS ATORES SOCIAIS

Esta proposta teórico-metodológica de Van Leeuwen (1997), aceita por Faiclough como uma das maneiras de analisar a representação de atores sociais, aponta para as formas pelas quais os atores sociais podem ser representados pelo discurso e as escolhas apresentadas pela língua para referirmo-nos às pessoas. Portanto, a gramática, segundo o autor, é um potencial de significados (o que pode ser dito), ao invés de um conjunto de regras (o que deve ser dito).

Antes da análise das formas de como os atores sociais estão representados nos discursos, precisamos da noção de agência, uma vez que,

[...] enquanto conceito sociológico, revela-se a maior importância clássica na Análise do Discurso Crítica: quais os atores sociais e em que contextos estão eles representados como “agentes” e como “pacientes”?. (VAN LEEUWEN, 1997, p. 169).

Diante disso, é possível compreender que os “agentes e “pacientes” são atores sociais de uma determinada cultura (ou contexto desta), pois, de acordo com Van Leeuwen (1997), nela temos ordens próprias e específicas de formas de representação do mundo social, além das próprias formas de representar as diferentes semióticas nesta ordem, de determinar, com maior ou menor rigor, aquilo que pode ser realizado verbal e visualmente, aquilo que só pode realizar verbalmente, aquilo que só pode realizar visualmente.

Ainda de acordo com Van Leeuwen (2008), os significados pertencem à cultura, preferencialmente, à linguagem e, com isso, não podem se ligar a uma semiótica específica.

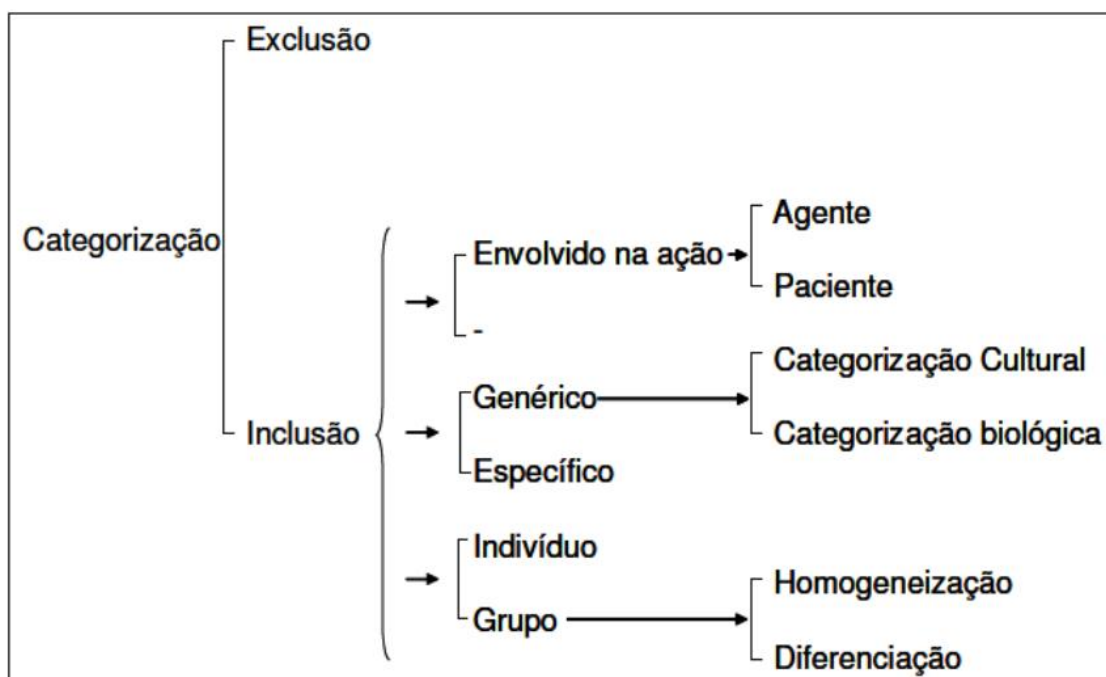
É nessa categorização sociológica do autor, que pertence a uma rede de sistemas linguísticos complexos e distintos, que encontramos, portanto, as categorias de inclusão e exclusão, dentre outras reconhecidas. No processo de inclusão, o autor argumenta que é nele

[...] que reside a grande força política da representação dos atores sociais, já que no discurso as representações e as relações dos atores sociais sofrem uma distribuição que não reflete a prática social, ou seja, não é necessário que haja congruência entre o papel que os atores sociais desempenham, de fato, em práticas sociais e os papéis gramaticais que lhes são atribuídos no discurso. (VAN LEEUWEN, 1997, p. 186).

Além disso, temos a categoria de exclusão, quando os atores sociais são excluídos - isto revela que a prática é representada por algo que não será reexaminado, tampouco contestado. Assim, as representações sociais podem incluir ou excluir atores sociais conforme seus interesses e propósitos específicos.

Segundo Van Leeuwen (1997), o processo de exclusão pode ocorrer por meio da supressão, ou seja, uma forma de excluir sem deixar referência dos atores sociais em qualquer parte do texto ou pelo ato de colocar o ator em segundo plano (os atores excluídos podem não ser mencionados em relação a uma dada atividade, mas estão presentes em algum lugar no texto). Já a inclusão, processo que o autor denomina como sendo a grande força política da representação dos atores sociais, apresenta várias subcategorias: o ator social pode ser incluído como *pacientes* ou *agentes* em ações; incluídos de modo *específico* ou *genérico*, muitas vezes, por *categorização cultural*, com conotação negativa, ou por *categorização biológica*, que implica o uso de estereótipos étnicos; ou ainda, incluídos como *indivíduo* ou como *grupo*, no segundo caso, por *diferenciação* ou *homogeneização*, o que, segundo o autor, pode resultar em negação às pessoas de suas características e diferenças individuais e consequente atribuição a elas de uma única identidade (MAGALHÃES, 2004). A Figura 01 demonstra os 3 tipos de subsistemas que organizam as representações sociais quando os atores sociais estão “incluídos”:

Figura - Subcategorias de representação dos atores sociais



Fonte: Van Leeuwen (1997)

É a partir desta proposta² que buscaremos analisar as representações dos atores sociais envolvidos nesta pesquisa, discutindo as diferentes formas de se representar e representar a formação obtida para atuar como docente junto a alunos com deficiência.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A ciência geográfica popularizou-se nas últimas décadas e tornou-se imprescindível para compreender as transformações nos variados âmbitos mundiais. Sobretudo, acompanha a globalização e, por isso, recebe novos conceitos à medida que as transformações sociais ocorrem. Atentando-se a isso:

A formação dos profissionais da Geografia deve, portanto, levar em conta todos esses aspectos e, para além desses, considerar o avanço do conhecimento geográfico e a sua popularização. Como conteúdo escolar tem passado por significativas transformações, no intuito de dar conta de seus avanços epistemológicos da ciência e de responder às necessidades da escola no processo de formação de sujeitos que

² Destacamos que a representação de atores sociais, segundo o autor, deve ser atrelada à análise da transitividade para uma compreensão mais aprofundada do modo como os atores são representados. Para fins deste trabalho, entretanto, focamos somente nas categorizações, propostas pelo autor, associadas a alguns tipos de processos (verbos).

compreendam o mundo em que vivem e que consigam exercer a sua cidadania. (CALLAI, 2003, p. 11).

A Geografia é uma disciplina que pede recursos que vão além de aulas expositivas. A compreensão do espaço só é possível a partir de experiências com o mesmo. É por isso que

[...] a maneira mais convencional de ensinar Geografia - aula expositiva e livro didático -, descrevendo e explicando um fenômeno natural ou humano de forma descontextualizada e estática [...] torna-se insuficiente para apreender a complexidade do espaço. Práticas de ensino desse tipo estão ultrapassadas em relação à qualidade da informação (e à quantidade) a que o aluno está submetido [...]. (MOREIRA, 2004, p. 9).

Por se tratar de uma ciência que estuda o espaço e suas interações, logo, espera-se que o formando da Geografia seja um profissional capacitado para o trabalho com as múltiplas complexidades da civilização. Conseqüentemente, não há como se pensar em Geografia sem um trabalho inclusivo, no qual o professor deve estar preparado para a heterogeneidade, uma vez que isso é parte do conteúdo a ser ensinado. Ao mesmo tempo que o professor ensina os conteúdos de Geografia, ele é objeto de relação com o diferente, pois ele interage com alunos que são diferentes e que aprendem de maneira diferente.

A educação para alunos com deficiência transformou-se ao longo das últimas décadas. As escolas regulares, ao receberem os alunos com deficiência com maior frequência em seus espaços, precisaram adaptar-se às exigências do atendimento a esses alunos. É por isso que uma das primeiras incertezas lançadas diz respeito ao investimento educacional, tanto nas escolas quanto no processo de formação de professores. Sabe-se que:

A Formação de Professores tem-se tornado nos últimos anos numa área de intervenção e de investigação extraordinariamente ativa. De certa forma tornou-se uma evidência que a melhoria da escola e da educação não pode ser feita sem um investimento capaz, decidido e competente na formação dos professores como principais agentes de mudança. (RODRIGUES, 2014, p. 12-13).

Diante disso, entende-se que o professor é o principal profissional no campo da educação, isto porque é ele que está, a maior parte do tempo, em contato com os alunos. Apesar de Rodrigues (2008) não ser o único teórico do

tema, utilizaremos seu direcionamento para entender como a formação de professores pode contemplar o objetivo de formar para a inclusão e educação de todos os alunos, no qual o autor revela três dimensões que devem ser consideradas: saberes, competências e atitudes.

Para a dimensão dos saberes, os conhecimentos devem ser buscados em teorias de diferentes autores e, sobretudo, em trabalhos investigativos de contextos reais para que as metodologias de ensino sejam empregadas (RODRIGUES, 2008).

A dimensão das competências relaciona-se à condução do trabalho docente em sala de aula, reconhecendo a heterogeneidade e valorizando as diferenças. É preciso saber avaliar, compreendendo que o conhecimento dos instrumentos utilizados e suas respectivas implicações na aprendizagem são necessários. O planejamento deve ser cauteloso, equilibrando-se conteúdos e estratégias de ensino destes. Além disso, deve ser planejado um processo de intervenção que englobe os conhecimentos prévios de estratégias a serem executadas diante das dificuldades que os alunos possam manifestar (RODRIGUES, 2008).

Por fim, a dimensão das atitudes trata sobre a forma como o professor encara os desafios de seus alunos em relação aos conteúdos, aos instrumentos de avaliação e atividades desenvolvidas durante a escolarização. Ressalta-se a importância de atitudes positivas para que não se reforcem as dificuldades apresentadas pelos alunos. (RODRIGUES, 2008).

Tais dimensões supracitadas revelam um conjunto de práticas e saberes pedagógicos que são essenciais para uma educação que ofereça justiça social aos alunos com deficiência, ao mesmo tempo em que é uma educação para todos. Sobretudo, norteiam a docência para que todos os indivíduos possam aprender e se desenvolver, considerando suas particularidades.

Como visto, a inclusão educacional perpassa pela valorização da troca de experiências entre os profissionais envolvidos no processo de ensino. Assume-se que, por meio deste contato, a prática docente pode ser aperfeiçoada. Logo, trata-se aqui de colaboração, uma vez que, para alcançar o objetivo de que todos os alunos tenham direito à educação, o trabalho não pode ser individual, mas coletivo.

A colaboração e cooperação podem ser entendidas como o trabalho em conjunto de todos os profissionais que estão relacionados direta e indiretamente ao espaço escolar e à educação dos alunos, bem como em relação à interação entre os alunos, a qual pode se dar através do desenvolvimento de atividades em grupos cooperativos nas salas de aula, favorecendo a inclusão dos alunos com deficiência. Sobretudo, é nesse trabalho que os professores “[...] compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses” (DAMIANI, 2008, p. 214).

As mudanças no contexto educacional brasileiro em relação ao atendimento dos alunos com deficiência possuem um histórico de reformulações visando atender aos objetivos assumidos ainda na década de 90, como verifica-se abaixo:

No momento atual, vivemos um processo de reformas curriculares em função das mudanças ocorridas com a entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Os cursos de formação estão sendo obrigados a rever seus projetos pedagógicos, o que inclui, evidentemente, a revisão dos seus conteúdos. (ROCHA, 2000, p. 137).

Note-se que o Brasil, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), concordou em propor um sistema educacional inclusivo, cumprindo uma série de exigências a serem alcançadas até o fim do século XX. Portanto, já se falava em reformas curriculares como forma de cumprir o compromisso com a inclusão educacional.

Uma das primeiras mudanças ocorreu com a recomendação do MEC, por meio da Portaria Ministerial nº 1.793, em 1994, através da qual Chacon (2004) identificou a inclusão de disciplinas de Educação Especial na grade curricular de alguns cursos de Pedagogia e Psicologia de universidades públicas e privadas.

Essas reformas nas grades curriculares voltadas à formação para a inclusão nos cursos de licenciatura ocorreram após o Brasil assumir tal compromisso com a inclusão educacional, porém, foram tomando forma mais contundente nos anos seguintes. Compreende-se que reformular propostas curriculares dos cursos de graduação implica em um investimento das

Instituições de Ensino na proposição de uma Pedagogia Universitária que invista na formação dos professores para atuarem com a Educação Especial.

Podemos destacar outra medida, que foi a obrigatoriedade do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a qual incluiu, na grade curricular dos cursos de licenciatura, uma disciplina específica, instituída pelo Decreto nº 5.626, de 2005.

Na década atual, conseguimos destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de formação inicial em nível superior e formação continuada, as quais trazem, na Resolução nº 2 de 2015, Art. 13:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015).

Além da disciplina obrigatória de LIBRAS – instituída nos cursos de formação de professores – os graduandos deverão ter oportunidades de formação sobre conteúdos de educação especial, os quais poderão fazer parte de uma disciplina específica ou estarem englobados em todas as disciplinas ofertadas. Sobre isso, Rodrigues (2008) traz para esta discussão um conceito que ele denomina como infusão:

Diversos autores têm chamado a atenção para a necessidade que os conteúdos sobre educação inclusiva estejam “embutidos” nos restantes conteúdos ministrados nos cursos de professores. A existência de disciplinas sobre “Educação Inclusiva”, “Necessidades Educativas Especiais” ou disciplinas congêneres, constitui na opinião destes autores uma comprovação empírica e mesmo um convite à exclusão. O formando é levado a crer que existe uma pedagogia “normal” - tratada no elenco das disciplinas do curso e uma pedagogia “especial” - tratada numa disciplina específica do curso. Na verdade, esta organização entre a pedagogia “normal” e “especial” contraria a perspectiva de preparar o professor para a diversidade. (RODRIGUES, 2014, p. 13).

Entretanto, como essa mudança nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores é atual, não há como se avaliar a organização desses e o resultado encontrado. Nesse sentido, considera-se que

o fato de se propor disciplinas que trabalhem a importância da diversidade nas salas de aula é uma medida que contribui para a formação docente.

Diante disso, é primordial considerar toda a proposta curricular dos cursos de formação de professores. Além das disciplinas teóricas, encontra-se o estágio docente, que constitui um importante espaço de formação, no qual as primeiras experiências em relação à teoria e prática são vivenciadas. Por isso, o tópico a seguir tratará sobre esse tema.

2.4 ESTÁGIO DOCENTE

Como citado, o estágio docente é parte relevante da formação de professores. Legalmente, a LDB nº 9.394, de 1996, no Art. 61, inciso II do parágrafo único, já trata que a associação de teoria e prática dar-se-á mediante estágio supervisionado. A Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP 2, de 2002, que trata da duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, institui “[...] 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso” (BRASIL, 2002, s/p.).

Entretanto, somente em 2008, a partir da Lei nº 11.788, o estágio docente obrigatório foi regulamentado nos cursos de licenciatura, sendo “[...] parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando”, visando “[...] ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”, bem como “[...] requisito para aprovação e obtenção de diploma” (BRASIL, 2008, s/p.).

Desde então, o estágio docente ganhou relevância nos cursos de formação de professores, uma vez que este realiza-se com a troca de experiências entre o estagiário, o professor orientador de estágio e o professor da escola que recebe esse aluno. Como aponta a mesma Lei supracitada, “o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (idem).

Nesse sentido, é possível aferir que o objetivo do estágio docente na formação de professores deve ir além dos conhecimentos dos conteúdos, complementando a docência com base nas experiências.

Deve-se, assim, proporcionar ao professor um conjunto de experiências que não só lhe revelem novas perspectivas teóricas sobre o conhecimento (perspectiva acadêmica), mas que também o impliquem em situações empíricas que lhe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real (perspectiva profissional). (RODRIGUES, 2008, p. 8).

Por isso, as discussões referentes ao estágio devem ser recorrentes nos cursos de formação, pois envolvem a constituição de uma identidade profissional moldada pelas experiências, uma vez que

a contribuição do estágio para a formação profissional a partir do saber fazer não se reduz ao conhecimento de um punhado de técnicas e metodologias de ensino, mas envolve ações para a promoção da qualidade da intervenção, resultando numa aprendizagem significativa por conta do aprimoramento e desenvolvimento de habilidades e competências discentes à luz de uma postura crítico-reflexiva. (LIMA; MARRAN, 2016, p. 26).

Nos apontamentos anteriores, verificou-se que há dificuldade do professor em conciliar a bagagem de sua formação com a realidade escolar. Como forma de superar esse resultado, Rodrigues (2014) defende mais um princípio orientador da formação de professores, considerando a importância das experiências, ao que ele denomina isomorfismo:

Os formandos devem vivenciar durante a formação experiências semelhantes àquelas que irão enfrentar quando se tornarem profissionais. Isto significa que é fundamental que todos os conteúdos ministrados tenham uma ligação com o conjunto de competências que o professor deve evidenciar na sua vida profissional. Este princípio chama-nos igualmente a atenção para a importância decisiva que tem a prática supervisionada para a formação. Um professor em formação necessita de se confrontar com casos “reais” que o ajudem a entender quais os processos de decisão e de atuação que é preciso empreender para responder com competência e qualidade às situações análogas que mais tarde lhe serão colocadas. (RODRIGUES, 2014, p. 13).

Ao considerar a troca de experiências que pode envolver os estagiários, seus supervisores e professores, percebe-se que o objetivo é formar o indivíduo para atuar perante os desafios que o espaço escolar impõe. O resultado dessa

parceria refletirá, diretamente, na educação dos alunos das salas de aula regulares.

A pesquisa de Bisconsini, Flores e Oliveira (2016) desenvolveu-se através de uma supervisão feita sobre os orientadores de estágio e revela a necessidade de os professores supervisores assumirem seus papéis de formadores e fazerem o acompanhamento do planejamento das aulas, além de auxiliarem os seus alunos com métodos de ensino. Ao mesmo tempo que revela a importância do professor supervisor no processo de formação do graduando, a pesquisa identificou que há professores que não participam do planejamento junto aos estagiários.

Um desafio do estágio docente perpassa pela relação entre Universidade e escola, pois o modelo universitário aparece distante da realidade escolar, enquanto que o modelo desta encontra resistência na verticalidade do conhecimento, onde a educação universitária parece inalcançável. Por isso, essa fragmentação

[...] impede ou dificulta a visão da vida escolar e do ensino como um todo, tornando quase sempre essa prática curricular insuficiente à compreensão das fragilidades e superação das adversidades relacionadas ao ambiente escolar e a prática docente. (LIMA; PIMENTA, 2012, p. 101).

Considerando a importância da articulação entre um planejamento de estágio docente entre a Universidade e o campo de estágio (a escola) para que essa experiência, tão necessária à formação dos licenciandos, revele momentos de construção cooperativa, identificação de dificuldades e problemas e a busca por soluções que beneficiem a educação de todos os alunos, além do aprimoramento do próprio trabalho docente, deve-se observar que há um

[...] isolamento da disciplina de Estágio dentro do projeto curricular do Curso, aliado ao seu “deslocamento” da realidade das escolas nas quais é desenvolvida; tal isolamento deve-se principalmente ao fato de que o planejamento das atividades de ensino cabe exclusivamente aos professores da escola, por ela responsáveis, enquanto seus alunos e os próprios professores das instituições formadoras são alijados do processo. (SCHERER, 2008, p. 18).

Sobre isso, a pesquisa de Lima *et al.* (2016) traz resultados que corroboram com tal realidade, ao mostrar que a maioria dos participantes (63,8%) alegaram a falta de parceria entre a instituição de ensino e a escola onde realizaram o estágio docente. Além disso, 55,5% se sentiram frustrados e

decepcionados por não perceberem a relação entre teoria e prática. Esses dados revelam a necessidade do trabalho colaborativo entre todos os atores que compõem o processo de estágio docente para que uma construção crítica e reflexiva possibilite uma educação que favoreça tanto a formação do professor quanto do aluno que está na escola.

2.5 ESTADO DA ARTE

Após analisar alguns aspectos referentes à formação de professores, à constituição do estágio docente, à ADC e às representações sociais, recorremos ao estado da arte para subsidiar a discussão das temáticas apresentadas. O objetivo da busca era encontrar produções que discutissem o estágio docente de Geografia em relação à atuação junto aos alunos com deficiência.

Para isso, realizou-se uma primeira busca no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações cruzando os descritores “estágio docente/curricular/obrigatório/supervisionado”, “inclusão” e “Geografia” e não foi encontrado nenhum trabalho relacionado ao tema proposto.

Então, em uma segunda busca na mesma plataforma, incluiu-se, além dos descritores com nomenclaturas diferenciadas dos estágios (estágio docente/curricular/obrigatório/supervisionado), os descritores “necessidades educacionais especiais” e “Geografia”, mas nenhum resultado foi encontrado com o objetivo proposto. Em uma terceira busca na mesma plataforma, novamente com a nomenclatura diversa dos estágios, além dos descritores “educação inclusiva” e “Geografia”, nenhum trabalho contendo todos os itens do objetivo inicial foi encontrado.

Nesse sentido, compreendeu-se que há uma ausência de estudos que tratem especificamente do tema desta pesquisa, o que levou a considerar novos descritores. Como o estágio docente é parte da formação de professores, decidiu-se por encontrar produções que tratem do ensino de Geografia para alunos com deficiência no ensino fundamental II e médio.

Nesta nova busca na mesma plataforma, utilizou-se o cruzamento dos descritores “formação de professores”, “inclusão” e “Geografia”. Além disso, definiu-se o intervalo de publicações entre 2008 e 2018, sendo o ano inicial quando os estágios docentes foram regulamentados, por Lei, nos cursos de

licenciatura (como já discutido) e o ano final tendo em vista a conclusão desta pesquisa. Obteve-se 202 produções científicas.

Entretanto, em uma análise dos títulos encontrados, verificou-se que a maioria não condizia com a temática proposta, tratando de formação continuada, ensino para jovens e adultos, inclusão em cursos profissionalizantes, tecnologia assistiva.

Diante disso, optou-se pela leitura dos resumos, selecionando as produções que falassem da formação de professores e ensino de Geografia junto a alunos com deficiência no Ensino Fundamental II e Médio. A partir desses critérios, encontramos quatro produções que nos atenderam, as quais serão descritas a seguir.

Quadro 01 - Produções científicas relacionadas ao ensino de Geografia para alunos com deficiência

ANO	TÍTULO	AUTOR	IES
2015	O ensino de Geografia no contexto da inclusão educacional	VICENTE, T. R.	USP
2016	A linguagem cartográfica no ensino e aprendizagem de Geografia para alunos cegos	TIBOLA, M.	UNIOESTE
2016	A Cartografia Tátil na formação de professores de Geografia: da teoria à prática	CARMO, W. R. do.	USP
2018	O ensino de Geografia com adequações curriculares em salas inclusivas do ensino fundamental - anos finais	ROQUEJANI, T. C.	UNESP

Fonte: O Autor (2018)

A dissertação de Vicente (2015) teve como objetivo geral desenvolver materiais que potencializassem o desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental II e Médio na aprendizagem de Geografia. Além disso, os objetivos específicos buscaram “[...] entender a concepção da escola como lugar para aquisição de conceitos científicos e estimular funções intelectuais e/ou cognitivas subjacentes aos processos de aprendizagem de geografia.” (VICENTE, 2015, p. 16).

Para tanto, a autora utilizou-se de um estudo de caso em classe comum regular nos ensinos fundamental II e médio, aplicando atividades que

contemplassem a diversidade dos alunos em sala de aula, considerando as suas deficiências e aplicando questionários aos professores destas classes.

Nos resultados, a pesquisadora verificou que a maioria dos professores não tiveram sua formação voltada à inclusão educacional, não realizaram especialização para atuar junto a alunos com deficiência e não possuem formação suficiente para lidar com a situação de inclusão escolar. Ao longo dos resultados, percebeu-se que:

[...] o ensino de geografia como vem sendo realizado não é suficiente também para garantir o aprendizado dos alunos com necessidades educativas especiais mesmo que a escola tenha promovido a política de inclusão. (VICENTE, 2015, p. 16-17).

Essa dificuldade encontrada pelo professor de Geografia no ensino para alunos com deficiência também é verificada na dissertação de Roquejani (2018), na qual os resultados demonstraram que a inclusão educacional é vista como uma dificuldade por parte do professor e que este não se sente preparado para atuar em relação a esses alunos, tampouco propor alterações curriculares a fim de atendê-los.

Considerando o contexto da proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a pesquisa teve como objetivos:

a) elaborar, descrever e analisar adequações curriculares para algumas Situações de Aprendizagem contidas nos Cadernos do Professor e do Aluno da rede estadual para o sexto e o sétimo ano do EF, envolvendo a temática da Cartografia, apontada pelos próprios professores da área, durante esta pesquisa; b) verificar a opinião do professor sobre a aplicação das adequações em sala de aula; c) construir, como produto final, um material de apoio ao professor de Geografia com as propostas de adequações para os anos indicados, como forma de auxiliar e proporcionar mais alternativas para a construção de aulas mais inclusivas. (ROQUEJANI, 2018, p. 18).

O material construído durante a pesquisa, denominado “Cartografia para Todos”, teve como objetivo “[...] não ser mais um material denso que o professor deveria ler e ter que carregar todos os dias, mas sim que pudesse consultar, rapidamente, durante o planejamento de suas aulas.” (ibid., p. 102). Sobre isso, a pesquisa revelou que os princípios do DUA que nortearam a construção do material mostraram-se positivos para propor um modelo de ensino que atenda às necessidades de todos os alunos.

A dissertação de Tibola (2016) engloba os objetivos de:

1- Analisar a educação na perspectiva sócio-histórica de Vigotski, e como a educação para cegos se desenvolveu ao longo do tempo; 2- Identificar a função do trabalho realizado pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como do professor do ensino regular, e para analisar como os alunos cegos compreendem o espaço geográfico; 3- Avaliar os recursos didáticos táteis (mapa e maquete), para mediar a realidade da aluna cega, construindo conhecimentos e conceitos para o processo de ensino e aprendizagem de Geografia. (TIBOLA, 2016, p. 18).

Nos resultados da pesquisa, foram constatadas algumas dificuldades decorrentes da insuficiência do curso de formação de professores, mostrando que há “[...] vários aspectos que contribuem para o desconhecimento dos professores quanto ao ensino para alunos cegos. Um [sic] principal é o distanciamento entre os professores de Geografia e os professores do AEE” (ibid., p. 120). Não obstante, a autora analisa que:

Deste modo, é fundamental considerar que a formação dos professores influenciam (sic) sua prática, pois isto denota inovar suas estratégias didáticas e a utilizar as tecnologias para auxiliar na inclusão dos sujeitos. A Geografia e a Cartografia podem ajudar no ensino e aprendizagem ao transformar a escola e a sala de aula em espaços de construção de conhecimento coletivo, considerando a realidade dos sujeitos. É importante lembrar que utilizar recursos adaptados em sala de aula auxilia tanto os alunos, com necessidades especiais físicas ou intelectuais, como os demais alunos. A escola inclusiva é aquela que se adéqua às necessidades dos “diferentes” por meio de adaptação de materiais e de professores capacitados. A reestruturação das escolas e a formação dos professores precisam acontecer em todas as instituições de ensino, não somente naquelas que recebem alunos com necessidades especiais físicas ou intelectuais. (ibid., p. 120).

As considerações da autora corroboram com as discussões aqui realizadas, revelando argumentos para a constituição de um modelo de inclusão escolar.

A tese de Carmo (2016) aponta para a necessidade de a formação em Geografia considerar a diversidade dos alunos. A autora realizou uma análise das experiências realizadas com oficinas e cursos para a formação de professores no Brasil e no Chile, entre 2006 e 2015, na área da Cartografia Tátil.

Em seus resultados, identificou a importância da formação continuada para qualificação do professor de Geografia em relação ao atendimento dos alunos com deficiência, bem como a importância do conhecimento e incorporação das práticas mais recentes da Cartografia Tátil para ajudar em sua atuação.

Em todas as publicações supracitadas, de Vicente (2015), Tibola (2016), Carmo (2016) e Roquejani (2018) verificou-se que a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Geografia perpassa a formação do professor, pela proposta curricular das escolas, pela confecção de materiais que atendam às necessidades dos alunos e, sobretudo, pela necessidade de transformação do modelo de ensino empregado.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, aborda-se o processo de construção desta pesquisa, caracterizando-a, apresentando os espaços de realização, os participantes, quais procedimentos foram seguidos, quais instrumentos de coleta de dados foram utilizados e, por fim, como os dados obtidos serão analisados.

A importância dos métodos a serem utilizados para a efetivação da pesquisa é dada pela sua função em colaborar na conquista dos objetivos propostos. Assim, a metodologia “[...] é o caminho, a trajetória demarcada para apreender o objeto ou fenômeno investigado a partir de procedimentos em relação aos tipos de pesquisa e as formas de colher os dados e tratá-los.” (SAMPAIO, 2013, p. 233).

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Primeiramente, consideramos que esta pesquisa tem caráter qualitativo, de cunho interpretativista, segundo essa perspectiva,

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

Compreendemos que esta pesquisa é um estudo com relevância social que visa compreender as representações de indivíduos que estão inseridos no contexto educacional, sejam professores já formados ou futuros professores.

Diante da complexidade que envolve o processo educacional, sabe-se que diversos fatores são participantes e determinantes na educação. Ao almejar uma educação para todos os alunos, é preciso compreender as realidades dos indivíduos envolvidos.

Diante disso, os objetos de estudo são, primeiramente, indivíduos. Assim, pode-se classificar esta pesquisa do tipo estudo de caso, “[...] caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado [...]” (GIL, 2008, p. 57-58).

Considerando a classificação quanto aos objetivos da pesquisa, o estudo de caso é muito utilizado nesta modalidade, uma vez que permite:

a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (GIL, 2008, p. 58).

Tais proposições corroboram com a proposta de Yin (2005) para estudo de caso, na qual leva o pesquisador à observação direta do fenômeno e, desta forma, compreende o ambiente observado, evitando a confiança exclusiva apenas em dados derivados de estatísticas, resultados de testes, respostas a questionários. Dessa forma, as pesquisas qualitativas interpretativistas, do tipo estudo de caso, colaboram na compreensão de práticas educacionais e são modelos de investigações para aplicações nos espaços escolares.

3.2 CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada junto ao curso de Licenciatura em Geografia de uma universidade pública do norte do Paraná, o qual possui turmas matutinas e noturnas. O curso tem duração de 4 anos, com disciplinas que envolvem aspectos teóricos e práticos.

Nas turmas de terceiro ano, o curso dispõe da disciplina de estágio curricular obrigatório intitulada “Ensino da Geografia e Estágio de Vivência Docente”, na qual os estagiários atuam na elaboração de materiais didáticos e apoio ao professor da sala de aula, sem ministrarem aulas.

Enquanto isso, nas turmas de quarto ano, a disciplina recebe o nome de “Didática da Geografia e Estágio Supervisionado”, na qual os estagiários atuam na turma escolhida, seja de Ensino Fundamental ou de Ensino Médio. Por isso, como o foco desta pesquisa está na atuação do estagiário como professor da turma, o campo da pesquisa foi escolhido junto aos alunos do quarto ano dos cursos matutino e noturno.

A seguir, apresentamos a ementa da disciplina disponibilizada no site do curso:

A organização do trabalho educativo: noções básicas de planejamento escolar (com ênfase no participativo) e do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Estudo de seus componentes (objetivos, competências e habilidades, conteúdos, avaliação - conceito, função e importância). Noções gerais acerca de metodologias, procedimentos de ensino e aprendizagem e uso de recursos didáticos voltados ao ensino de Geografia. Estágio: Prática de ensino sob a forma de planejamento e elaboração de material didático para aplicação no campo de estágio (regência de classe) nas diversas modalidades de ensino. (UEL, 2018, s/p.).

A disciplina é ofertada anualmente com carga horária de 204 horas, dividida entre 68h de aulas teóricas e 136h de práticas. As escolas para a realização do estágio docente são da rede estadual pública de Londrina/PR, escolhidas a critério das professoras responsáveis pelo estágio docente.

A distribuição entre número de alunos de cada turma e professores responsáveis pelas disciplinas de estágio do quarto ano é dada da seguinte forma:

Tabela - Distribuição de alunos e professores em turmas com estágio docente em Geografia em 2018

TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE PROFESSORES SUPERVISORES DE ESTÁGIO
QUARTO ANO MATUTINO	15	1
QUARTO ANO NOTURNO	13	1

Fonte: Secretaria de Estágio, UEL (2018)

Organização: O Autor (2018)

No item a seguir, especificar-se-á quais alunos e professores da tabela acima participaram desta pesquisa.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram cinco estagiários escolhidos entre aqueles que tinham, em suas salas de aula de realização do estágio docente, alunos com deficiência. Não obstante, também foram participantes da pesquisa as duas professoras responsáveis pelas disciplinas de estágio docente das turmas de quarto ano do curso de Licenciatura em Geografia, as quais nomearemos, durante o trabalho, como professoras supervisoras (PSEs).

Consideramos que, de certa forma, os professores das escolas que recebem os respectivos estagiários, bem como, os próprios alunos com deficiência das classes dos estagiários podem ser considerados participantes indiretos, visto que foram analisadas as atividades que os participantes diretos, os estagiários, desenvolveram junto a eles.

Como forma de preservar o anonimato dos participantes, o qual foi proposto em seus respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs), utilizar-se-á abreviações para identificá-los. Assim, temos:

Quadro 02 - Relação de participantes da pesquisa

SIGLAS DOS PARTICIPANTES	DESCRIÇÃO	FORMAÇÃO
E1	Estagiário de Geografia 24 anos	Ensino Médio
E2	Estagiária de Geografia 25 anos	Ensino Médio
E3	Estagiário de Geografia 24 anos	Ensino Médio
E4	Estagiário de Geografia 23 anos	Ensino Médio
E5	Estagiário de Geografia 23 anos	Ensino Médio
PSE1	Professora universitária (supervisora de estágio docente) 49 anos	Pós-doutorado em Geografia (UNICAMP); Mestrado e Doutorado em Geografia (UNESP); Especialização em Ensino de Geografia (UEL); Bacharelado e Licenciatura em Geografia (UEL)
PSE2	Professora Universitária (supervisora de estágio docente) 49 anos	Pós-doutorado em Geografia (UEM) Mestrado e Doutorado (UNESP) Bacharelado e Licenciatura em Geografia (UNESP)

		Licenciatura em Pedagogia (FATECC)
A1	Aluno com deficiência (Transtorno do Espectro Autista – grau moderado) 17 anos	Aluno do 3º ano do Ensino Médio
A2	Aluno com deficiência (Deficiência Intelectual – grau ligeiro) 17 anos	Aluno do 3º ano do Ensino Médio
PA1	Professor de Apoio 40 anos	Especialização em Atendimento Educacional Especializado (UEM) Licenciatura em Geografia (UEL)
PT1	Professor da turma de 3º ano do Ensino Médio 31 anos	Licenciatura em Geografia (UEM)
PT2	Professor da turma de 3º ano do Ensino Médio 48 anos	Licenciatura em Geografia (UEL)

Fonte: O Autor (2019)

Cabe, ainda, esclarecer como estão organizadas as relações entre os participantes diretos e indiretos. Todos os estagiários (E1, E2, E3, E4 e E5) são alunos da professora universitária PSE1. O estagiário E1 atuou na turma do professor PT1, onde temos a presença do aluno com deficiência (A1) e seu professor de apoio (PA1).

A estagiária E2 atuou na turma do professor PT2, onde temos a presença do aluno com deficiência (A2).

O professor de apoio educacional especializado (PAEE)

é um profissional com habilitação comprovada para atuar nas instituições de ensino da Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos, da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, para atender os estudantes com diagnóstico médico de Transtorno do Espectro Autista, com comprovada necessidade relacionada à sua condição de funcionalidade para a escolarização e não relacionada à condição de deficiência, sendo agente de mediação do aprendizado e escolarização. (SEED/PR, 2016, p. 1).

Por isso, apenas A1 tinha um professor de apoio, enquanto que A2 não tinha. A necessidade deste profissional se efetiva

[...] após comprovação, por estudo de caso, conforme a situação escolar do estudante. A medida visa avaliar, com outros profissionais envolvidos, se a melhor opção para o estudante é o trabalho desse profissional ou a adoção de outros procedimentos, tais como: sala de recursos multifuncional, flexibilização curricular que atenda às necessidades educacionais especiais, ou, ainda, atendimentos intersecretariais envolvendo a participação da família, saúde e assistência social. (SEED/PR, 2016, p. 2).

Os demais estagiários (E3, E4 e E5) não tiveram aulas observadas, fato este que será esclarecido no tópico a seguir.

3.4 PROCEDIMENTOS

Os procedimentos foram divididos em quatro (4) fases.

1ª Fase:

Buscou-se apresentar a proposta da pesquisa ao colegiado do curso de Licenciatura em Geografia da UEL. Após o aceite e assinada a Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Coparticipante, foi agendada uma reunião com os professores responsáveis pelas disciplinas de Estágio. Nesta reunião, os professores receberam informações sobre a pesquisa, incluindo o tema, justificativa, objetivos e método e pediu-se autorização para o acompanhamento das aulas dos estagiários nas escolas designadas.

Após o aceite dos professores responsáveis e a assinatura dos TCLEs, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética. Depois da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, com o parecer nº 2.846.367, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas (vide APÊNDICE 01) previstas com as professoras supervisoras de estágio, de acordo com agendamento prévio e sua disponibilidade. Utilizou-se o gravador de voz do celular do pesquisador em cada entrevista, as quais foram realizadas em salas da Universidade.

Definiu-se que, no caso de a professora informar durante a entrevista que trabalha com conteúdos relacionados ao processo de inclusão dos alunos com deficiência, seria solicitada a sua permissão para observação das aulas que

discutiriam o referido tema. Em caso de a professora informar que não trabalhava nenhum conteúdo a respeito desse tema, não seria realizada a observação durante suas aulas teóricas. Ambas participantes informaram que não trabalhavam conteúdos com a temática, portanto, nenhuma observação durante as aulas da disciplina de estágio na Universidade foi realizada.

2ª Fase:

Previu-se a seleção de cinco estagiários. O critério para a seleção desses foi ter alunos com deficiência em sua turma de estágio, na qual desenvolveria sua regência e, não obstante, aceitar colaborar com esta pesquisa. Caso o número de estagiários que atendesse esse critério fosse maior que o total de cinco previstos, seria realizado um sorteio, o qual é uma técnica de amostragem que permite “[...] reduzir o número de sujeitos numa pesquisa, sem risco de invalidar resultados ou de impossibilitar a generalização para a população como um todo.” (DOXSEY; DE RIZ, 2002-2003, p. 44). Com isso, a amostragem escolhida é classificada como não-probabilística, uma vez que não possui “[...] fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador.” (GIL, 2008, p. 94).

Tal sorteio se daria após os alunos escolherem seu campo de estágio e, nesse, identificarem a presença do aluno com deficiência em sua turma. Entretanto, em contato com as professoras supervisoras de estágio, verificou-se que havia cinco estagiários que tinham alunos com deficiência em suas turmas. Portanto, o sorteio não foi necessário.

Diante disso, entrou-se em contato com os cinco estagiários por aplicativo de mensagem instantânea, onde os números de contato foram fornecidos pela professora supervisora de estágio. O objetivo foi combinar um local na Universidade para apresentá-los a pesquisa e convidá-los a participar desta, apresentado o TCLE para sua assinatura. Identificou-se que, dentre os cinco, apenas dois poderiam receber o pesquisador em suas aulas de estágio, pois os outros três encontravam-se em fase final do processo. Por isso, escolheu-se por realizar uma entrevista semiestruturada com os cinco estagiários (E1, E2, E3, E4 e E5) e a observação das aulas dos dois estagiários que ainda iniciariam suas aulas (E1 e E2). As entrevistas foram realizadas com

agendamento prévio na Universidade e na escola de atuação do estagiário, individualmente. Como foram propostos dois roteiros de entrevistas, sendo um utilizado para a entrevista antes do início do estágio (vide APÊNDICE 02) e o outro após o estágio (vide APÊNDICE 03), adaptou-se as perguntas de ambos para um quarto roteiro (vide APÊNDICE 04) que foi aplicado somente aos estagiários que não teriam suas aulas observadas (E3, E4 e E5).

3ª Fase:

Esta fase iniciou-se a partir da regência, após os estagiários prepararem suas aulas, terem as orientações com a professora da disciplina de estágio e irem para as salas de aula. Neste período, foram observadas quatro aulas de cada um dos dois estagiários definidos (E1 e E2), previamente combinadas, tendo em vista evitar a presença do pesquisador no mesmo dia em que o professor do estágio realizasse a avaliação do estagiário. Assim, o total de aulas observadas foram 8. Contudo, as aulas observadas serviram apenas para a inserção do pesquisador no ambiente do contexto da pesquisa e aqui neste trabalho, não são analisadas.

4ª Fase:

Após o término das observações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os estagiários E1 e E2 após a última aula da regência na escola onde atuaram, com o objetivo de identificar a avaliação de sua experiência de estágio junto aos alunos com deficiência e possíveis dificuldades encontradas no processo.

Como forma de organizar o descrito nos procedimentos, apresenta-se a tabela abaixo para identificação dos instrumentos utilizados com cada estagiário participante:

Quadro 03 - Relação de participantes e instrumentos de coleta de dados utilizados

PARTICIPANTES	OBSERVAÇÃO	ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
E1	Sim	Sim
E2	Sim	Sim

E3	Não	Sim
E4	Não	Sim
E5	Não	Sim

Fonte: O Autor (2019)

Como procedimento final, após a conclusão da pesquisa, os resultados serão apresentados aos participantes, oferecendo-se contribuições por meio de palestra ou grupo de estudo sobre o tema da pesquisa.

3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para respondermos aos objetivos propostos na pesquisa, utilizamos de um roteiro de entrevistas.

3.5.1 Roteiro de entrevista

Compreende-se que as entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados são imprescindíveis a alguns objetivos, considerando que elas fazem, segundo Triviños (1987), questionamentos básicos com base nas teorias e hipóteses relacionadas à pesquisa, onde o pesquisador estabelece o foco. Sobretudo, ainda de acordo com Triviños (1987, p. 152), “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”.

Para esta pesquisa, foram organizados quatro roteiros semiestruturados de entrevista: um para os professores responsáveis pelas disciplinas de estágio (PSE1 e PSE2) durante a primeira fase da pesquisa, dois para os estagiários que tiveram suas aulas observadas (E1 e E2), sendo o primeiro realizado antes das sessões de observação em sala e o outro após os estagiários realizarem a regência de aulas em salas com alunos com deficiência e, por fim, o outro roteiro para os estagiários (E3, E4 e E5) que tiveram alunos com deficiência em suas turmas, mas não tiveram a observação do pesquisador.

O roteiro de entrevista utilizado junto ao professor responsável pela disciplina de estágio contemplou os seguintes temas: perguntas de identificação do participante (nome, idade, formação e experiências como docente) e perguntas à respeito do conhecimento e formação para atuação junto aos alunos com deficiência (como se dá o planejamento das aulas, como orienta os

estagiários, que conteúdos são trabalhados, como percebe a atuação do estagiário junto aos alunos com deficiência). (Vide APÊNDICE 01).

O primeiro roteiro utilizado junto aos alunos estagiários no início do processo de estágio contemplou os seguintes temas: identificação do participante (nome, idade e formação); conhecimento e formação para atuação junto aos alunos com deficiência (oportunidades de formação para atuar junto aos alunos com deficiência; se considera importante ter formação para atuar com esses alunos; seus conhecimentos sobre o tema da inclusão de alunos com deficiência). (Vide APÊNDICE 02).

Por sua vez, o segundo roteiro, utilizado ao final da realização do estágio, contemplou os seguintes temas: identificação do participante; desafios encontrados durante o estágio acerca da atuação junto aos alunos com deficiência; autoavaliação do desempenho junto aos alunos com deficiência; críticas e/ou sugestões para o processo de formação de professores (vide APÊNDICE 03).

O roteiro utilizado com os participantes que não tiveram aulas observadas, mas atuaram junto a alunos com deficiência, contemplou os seguintes temas: identificação do participante (nome, idade e formação); conhecimento e formação para atuação junto aos alunos com deficiência (oportunidades de formação para atuar junto aos alunos com deficiência; se considera importante ter formação para atuar com esses alunos; seus conhecimentos sobre o tema da inclusão de alunos com deficiência; desafios encontrados durante o estágio acerca da atuação junto aos alunos com deficiência; autoavaliação do desempenho junto aos alunos com deficiência; críticas e/ou sugestões para o processo de formação de professores (vide APÊNDICE 04).

Para a adequação dos referidos instrumentos, estes foram apresentados para apreciação dos membros do Grupo de Pesquisa Educação para Inclusão³. Após a avaliação do grupo e a realização das adequações, os instrumentos foram avaliados pela orientação desta pesquisa e utilizados nas entrevistas.

³ Grupo de pesquisa sob a coordenação da Profa. Dra. Célia Regina Vitaliano.

3.6 TRATAMENTO DOS DADOS

A sistematização e análise dos dados qualitativos são considerados importantes, constituindo-se em:

[...] um movimento constante, em várias direções: das questões para a realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando até que a análise atinja pontos de "desenho significativo de um quadro", multifacetado sim, mas passível de visões compreensíveis. (ALVES; CALDANA; SILVA, 1992, p. 65).

A metodologia de análise em ADC centra-se em uma retroalimentação entre a análise e a recolhida de dados. Pode, assim, ser considerada sempre em 'aberto'. Isto quer dizer que a coleta de dados só se dá por encerrada devido ao recorte da pesquisa do analista, ou seja, ela passa sempre por um processo permanentemente operativo, o que depende da perspectiva do pesquisador. A seleção de dados não se encerra quando do início da análise, ao contrário, o analista, diante de um fato novo, pode buscar novos dados que deem conta e que possam confirmar o que foi encontrado.

Meyer (2003) salienta, muito bem, o posicionamento metodológico da ADC:

Deve-se analisar que, apesar de não existir uma metodologia coerente da ADC, muitas características são comuns a maioria dos enfoques da ADC: em primeiro lugar, se concentram nos problemas e nos elementos linguísticos específicos. Não obstante, é obrigatório possuir uma capacidade linguística para selecionar os aspectos que se tornam relevantes para os objetivos específicos da investigação. Em segundo lugar, tanto a teoria como a metodologia são ecléticas: ambas são válidas desde que seja para a compreensão dos problemas sociais que se submetem a investigação. (MEYER, 2003, p. 56).

Devido à variedade de enfoque da ADC já mencionada, não existe uma forma de obtenção de dados que lhe seja específica. Entretanto, é possível apresentar alguns passos metodológicos.

Em geral, Fairclough (2001) salienta que não há um conjunto de procedimentos fechados para utilizar a análise do discurso crítica, pois as pessoas devem se aproximar dos dados de diferentes maneiras de acordo com a natureza específica do seu projeto. O que se pode fazer é apresentar alguns pontos gerais para identificar os principais elementos e considerações que se aplicam a análise do discurso, com base na sua posição teórica. Desse modo,

Fairclough (2001) salienta três itens principais que dariam conta de um trabalho com base na ADC: os dados, a análise e os resultados.

Os dados, para Fairclough (2001), devem ser abordados com base:

- 1) Na definição do projeto - neste item, o autor salienta que o discurso deve ser analisado segundo uma perspectiva interdisciplinar, pois a concepção de discurso envolve toda a prática social. Ele ainda salienta que a sociologia, a ciência política e a história deveriam ser consideradas em primeiro plano para a definição de projetos de pesquisa.
- 2) No corpus - a seleção, a construção e a decisão de implementar os dados depende da perspectiva do pesquisador, mas alguns pontos gerais podem ser seguidos: o pesquisador pode se guiar por um modelo mental da ordem do discurso da instituição ou domínio do que se está pesquisando, e os processos de mudança que estão em andamento, como uma preliminar para decidir-se onde coletar os dados. Este corpus deve ser sempre considerado aberto e pode ser ampliado mesmo depois que se inicie a análise.
- 3) Na ampliação do corpus - Fairclough (2001) sugere que a ampliação do corpus pode se dar pelo julgamento de outras pessoas em algum tipo de relação significativa com a prática social que se analisa ou através de entrevistas. Ele salienta que pode-se entrevistar os participantes da análise não apenas para suscitar interpretações da amostra, mas também como uma oportunidade do pesquisador para provar questões que vão além da amostra.
- 4) Codificação e seleção de amostras no corpus - para o autor, o pesquisador pode codificar o corpus inteiro ou parte dele, ou seja, pode resumir o discurso ou codificá-lo em tipos ou ainda pode decompô-lo em classes particulares de tratamento.
- 5) Nesta pesquisa, optamos por codificar e selecionar o corpus de acordo com as representações sobre as experiências e desafios vivenciados pelos representantes, apontando as representações dos atores sociais nestas categorias.

Quanto à análise do corpus, Fairclough (2001) salienta que a ordem (análise textual, discursiva ou social) vai depender do propósito da análise, visto que essas três dimensões se sobrepõem constantemente. Contudo, sugere uma ordenação para facilitar a coordenação do resultado. Esta análise deve mostrar características, padrões e estruturas típicas de certos tipos de discurso.

Quanto aos resultados, para todos os envolvidos com a ADC, a sua aplicação é de caráter extremamente importante. Wodak (2004) ressalta que, seja em seminários práticos para professores, médicos ou funcionários públicos, ou na produção de pareceres técnicos, ou no desenvolvimento de livros didáticos, esta disseminação tem que ser realizada. Fairclough (2001) salienta que os resultados da pesquisa têm que ter relevância acadêmica e social, e que, por isso, é interessante que o pesquisador mantenha contato com seus informantes após a pesquisa para divulgar o resultado da mesma em linguagem acessível e útil para eles, assim como dialogar sobre as implicações dos resultados. Desse modo, pretende-se apresentar os resultados desta pesquisa para envolvidos com o estágio, PIBID e Residência Pedagógica.

3.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Este tópico dispõe das informações que competem à ética desta pesquisa. É importante ressaltar que o projeto de pesquisa que desencadeou este trabalho foi submetido à Plataforma Brasil, aos cuidados do Comitê de Ética da Universidade do pesquisador e, conseqüentemente, aprovado pelo parecer nº 2.846.367.

Conforme descrito nos TCLEs de todos os participantes, a participação destes se dá em caráter de anonimato, fato pelo qual são identificados através das siglas já apresentadas.

Por fim, por compreendermos que a pesquisa representa a descrição e interpretação de dados sob a ótica do pesquisador, com a possibilidade de gerar discordâncias, sobre essa interpretação, por parte de quem participou.

4 REPRESENTAÇÕES E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados obtidos através das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, organizada através de categorias que englobam as diversas representações encontradas. Assim, analisar-se-á a representação de atores sociais quando estes falam sobre : i) as oportunidades de formação para Educação Especial no curso de Geografia; ii) a preparação feita, durante a disciplina de estágio, para atuar junto a alunos com deficiência; iii) sobre as práticas e as dificuldades encontradas em relação aos alunos com deficiência, e; iv) sobre o papel da escola, do supervisor e do estagiário no trabalho com Educação Especial.

4.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE AS OPORTUNIDADES DE FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURSO DE GEOGRAFIA

Em relação às oportunidades de formação para a educação especial no curso de geografia, as falas dos estagiários e das professoras supervisoras revelam representações que apontam para poucas oportunidades de formação voltada ao atendimento de alunos com deficiência. Como podemos notar no Excerto 02, E2, por exemplo, revela que teve contato com a questão fora do âmbito da universidade, mas em um contexto possibilitado por seu engajamento no curso: casa estudantil. Para ela, o contato com pessoas de diferentes formações nesse contexto foi que possibilitou alguma conscientização em relação ao assunto. PSE1, por sua vez, detalha que, embora sejam poucas as oportunidades, a questão aparece quando surgem as necessidades evidenciadas na prática, principalmente nas salas de aula quando os alunos do estágio vão para a escola. PSE1 também deixa claro que o assunto não está institucionalizado nos programas das disciplinas do currículo do curso até 2018.

Excerto 01: Nos meus quatros anos de graduação, no terceiro e no quarto ano, a gente entra na matéria de licenciatura de ensino e, na minha opinião, foi falado muito pouco sobre como lidar com o aluno especial, com NEE, foi falado muito pouco e discutido muito pouco pra gente, o que eu considero ruim porque eu, enquanto estagiário dando aula, não sabia muito bem lidar com eles, o que fazer, de que maneira iria trabalhar, de que maneira abordar assuntos com eles, como um tratamento social comunicativo com eles. Então, em uma avaliação de ruim, muito ruim, regular, bom e ótimo, eu diria que ficaria entre regular e ruim. Não foi muito ruim porque falou alguma coisa, mas também muito pouco. (E1)

Excerto 02: Na Geografia eu tive oportunidade de participar de algumas oficinas mais voltadas pra pessoas que tem alguma necessidade especial, do tipo... baixa visão, que têm Down, no sentido de como ensinar Geografia pra pessoas com necessidades especiais. Mas, pensando no geral, né, não só os portadores de necessidades... mas como a Geografia formou a gente pra pensar a inclusão dos estudantes, né, dentro do processo educativo, assim... eu tive mais contatos com debates amplos participando do movimento estudantil, né? Então, aí durante o processo de estar presente no movimento estudantil, aí eu participava da moradia estudantil que a gente tinha diversas pessoas com diversas demandas e que nos obrigava a pensar pautas e projetos pra essas pessoas dentro da Universidade. Então desde pessoas que tinham problemas psíquicos, né? Depressão, que morava longe da família, que não conseguia se manter aqui, mas pra dentro da Geografia, teve uma formação com os professores quando a gente teve um aluno que tinha autismo. Então aí a gente estudou com esse menino que tinha autismo. Não lembro o nível que era. Foi o primeiro aluno, acho, na UEL. Aí teve alguns professores que se prepararam pra receber ele, com o acompanhamento da psicóloga dele, mas nós estudantes não fomos preparados. Fora isso, na disciplina de... ai, não lembro o nome da disciplina agora, mas é do estágio... era aula da [nome da professora oculto], que é uma professora negra que participa dos projetos de negritude da UEL, coordena o projeto de acesso e permanência da UEL. Durante a aula dela, ela desenvolvia algumas atividades, aplicava textos também sobre a inclusão dos indígenas dentro da Universidade, dos negros, dos LGBT e também a gente passava um pouco pela questão da juventude das periferias e juventude do campo, como que essas pessoas eram inclusas na escola, né? [...] (E2)

Excerto 03: Então, até agora, a inserção no currículo é uma novidade, vamos dizer assim. Mas todo esse período que eu trabalhei com a formação, sempre assim, nós procuramos no cotidiano das ações da docência, nós procuramos inserir sim, entendeu? Mas isso acaba sendo algo assim, é, como é que eu posso falar, é intencional, mas ao mesmo tempo nós vamos trabalhando na medida em que os desafios vão sendo mais explícitos pra gente, então nós trabalhamos muito com projetos nas escolas, nós fazemos muito campo, trabalho de campo em escola, pra conhecer, na medida em que se observa algumas questões relativas aos alunos com necessidades educacionais especiais, então aí nós abrimos espaço pra conversar sobre isso. Então, por exemplo, na minha disciplina eu não tenho um eixo, eu não tenho um conteúdo específico pra trabalhar isso, embora eu trabalhe com didática, mas os conceitos são mais abertos. Mas na medida em que a questão aparece, nós temos espaço pra trabalhar na disciplina. pra produzir materiais, então a gente já produziu muito trabalho, materiais didáticos pra inclusão de alunos, quando o professor na escola apontava pra isso. Então, por exemplo, tem muitos alunos com uma dificuldade muito grande de aprendizado na área de cartografia, entendeu? Assim, com necessidades muito assim... porque alunos não acompanham mesmo o que o professor tá trabalhando, então os nossos alunos, diante desse problema de ensino, então aí eles vão se debruçar pra pensar: que tipo de material a gente poderia fazer pro professor pra que ele conseguisse, pelo menos, não sei se equiparar, mas pelo menos assim, reduzir o desnível entre um aluno que você apresenta o conteúdo que ele já tá lá na frente e o outro aluno que tem de certa forma um atraso? Em relação até a questão matemática, que é um... uma base importante pra ele conseguir fazer a leitura de mapas, entendeu? Aí vai criando estratégias com o auxílio do professor, então

não sei se responde sua pergunta, mas assim, nós vamos sempre trabalhar na medida em que aparecem as questões pra serem discutidas, muitas vezes até criamos uma proposta de intervenção, mas na medida em que vai aparecendo no cotidiano, projetos, como na disciplina, entendeu? (PSE1)

Excerto 04: Olha, na minha opinião ainda tem pouco. Mas algo que eu tenho visto é que tá crescendo. Agora com nosso novo currículo a gente já vai ter disciplina voltada à Educação Especial. Nas disciplinas de estágio, metodologia, a gente tenta já trazer um pouco da sensibilização pras necessidades, mas ainda é pouco. Um outro curso, um outro projeto no departamento. Então ainda é pouco, mas tá crescendo. Então eu vejo com crescimento isso. E esse ano a gente tá trazendo pro nosso evento de ensino o [nome ocultado - professor de LIBRAS] e a [nome ocultado - funcionária da SEED], então a gente tem tentado fazer esses pontos, assim, trazer mais... e é pros alunos também, terceiro e quarto ano de estágio. (PSE2)

Ao falar das oportunidades de formação, estagiários e professoras supervisoras revelam também suas representações sobre os atores sociais envolvidos no processo. Os atores sociais dessa prática social (estágio) são representados tanto pelos estagiários quanto pelas professoras supervisoras pelo processo de inclusão, ou seja, os atores sociais – o aluno com deficiência, o estagiário, o professor da escola e a professora supervisora de estágio são nomeados e aparecem explicitamente no discurso. Segundo Van Leeuwen (1997), nesse processo, o discurso traz representações e relações dos atores sociais que sofrem uma distribuição que não reflete a prática social. Desta maneira, pode não haver congruência entre o papel que os atores sociais desempenham, de fato, em práticas sociais e os papéis gramaticais que lhes são atribuídos no discurso.

No discurso dos dois estagiários, apresentados nos excertos 01 e 02, os atores sociais são representados por diversos termos. O aluno da educação básica que apresenta alguma deficiência é nomeado pelos termos “pessoas com alguma necessidade especial” e “pessoas com diversas demandas”. No discurso das professoras supervisoras, pelo termo, “aluno especial”. São, em ambos discursos, geralmente representados como aqueles que “requerem” cuidado e que têm disciplinas voltadas a seu interesse, o que remete ao processo de inclusão como atores sociais pacientes, ou seja, representados como aquelas que “recebem” cuidados e atenção. Essa passivação do ator social indica que ele sofre uma ação não produzida por ele mesmo, tornando-o um sujeito da passividade (sujeição) ou beneficiado com a passividade (beneficiação) (MAGALHÃES, 2004).

Também são representados pelo processo de grupo, pela subcategoria de homogeneização, o que pode resultar na negação às pessoas de suas características e diferenças individuais e conseqüentemente, a atribuição a elas de uma única identidade (MAGALHÃES, 2004). Ou seja: há um apagamento das características individuais dos alunos com deficiência já que são representados de modo homogêneo.

Já os estagiários se representam, também por inclusão, pelos termos “eu”, “estagiário” e “a gente”. Eles se representam, ora como agentes, ora como pacientes, demonstrando ambivalência e indefinição da compreensão de seu papel. Quando se referem ao termo “eu”, utilizam-se de a especificação como processo de inclusão associado à expressão “não saber”. Quando utilizam-se do termo “estagiário”, se representam como indivíduos ativos que participam das oficinas por meio da inclusão de grupo, caracterizados pela homogeneização, também apagando as possíveis diferenças existentes entre os atores. Essa representação por meio da da ativação, segundo Magalhães (2004) é quando os atores se representam por um papel dinâmico com relação ao evento. Neste caso, os estagiários se atribuem esse papel ao se colocarem como agentes em relação às ações do estágio. Ao utilizar o termo “a gente”, E2, no excerto 02, por exemplo, ora se posiciona como agente e ora como paciente, a depender do grupo em que se associa: quando se refere as pessoas da moradia estudantil, se coloca como agente que se obrigava a pensar em diferentes projetos; quando se coloca como parte do grupo de estagiário, se coloca como paciente do processo, indicando que, apesar de estudarem, “não foram preparados”. As professoras supervisoras atribuem papel agente para os estagiários, salientando que é esperado que eles “participem” e se “debruçem”.

Ao falarem das oportunidades de formação, o ator social “professor da escola” é excluído deste processo no discurso dos estagiários: não é mencionado, o que possibilita a interpretação de que os estagiários não representam os professores da escola como responsáveis por oportunidades de formação. Neste caso, o ator social está excluído por supressão, pois não é mencionado, não é identificado. Para Van Leeuwen (1997), o ator social excluído, nesta condição, tem probabilidade de ser excluído para se bloquear o acesso ao conhecimento pormenorizado de uma prática que, se representada detalhadamente, poderia despertar algum tipo de reação. Já os professores

formadores, atribuem aos professores da escola papel bastante ativo: eles são os responsáveis por “apontar” a necessidade de produção de material didático específico e “criar” estratégias de auxílio aos estagiários.

Já as professoras supervisoras são representadas de duas maneiras no discurso dos estagiários: pelo processo de grupo, como agentes de sua própria formação, pois “se prepararam” para atender o aluno autista (E2), mas também pela exclusão por supressão quando se trata da formação do aluno (E1). De acordo com Van Leuwen (1997, 2000), o processo de supressão é uma forma de excluir sem deixar referência dos atores sociais em qualquer parte do texto. Note, por exemplo, que E1 representa a PSE1, sem mencioná-la: “foi falado muito pouco”. Contudo, se estão falando do currículo, os atores sociais representados como os responsáveis por “falar” nos programas de formação são os professores. Para Van Leeuwen (1997), a exclusão revela-se de grande importância para os estudos críticos da linguagem, pois tem funcionado como um importante aspecto para se compreender como os atores sociais são representados em textos, já que as “representações incluem ou excluem atores sociais para servir os seus interesses e propósitos em relação aos leitores a quem se dirigem.” (VAN LEEUWEN, 1997, p. 183).

Já as professoras supervisoras também se incluem por meio dos termos “a gente” e “eu”. Quando utilizam o termo “a gente”, incluídas aí por meio da categoria de homogeneização do grupo, atribuem papel agente em relação às oportunidades de formação. Como podemos notar por meio das expressões “vamos trabalhando”, “abrimos espaço”, “tenta trazer a sensibilização”, as professoras supervisoras se representam como parte de um grupo com características homogêneas que tem essa preocupação, provavelmente se referindo aos supervisores de estágio ou até mesmo para todo o corpo docente do curso. Quando se refere ao termo “eu”, PSE1 está incluída pela categoria específica de indivíduo e modaliza seu papel condicionando o trabalho “na medida que há demanda”.

No discurso dos estagiários, contudo, há uma professora formadora representada por ativação, assumindo, portanto, papel ativo no processo, como podemos notar pelo uso dos verbos: essa professora *participa, coordena, desenvolve, aplica* - todos verbos de ação que indicam participação ativa. Essa professora formadora também é representada pela especificidade por meio da

sua nomeação e por meio de sua categorização biológica (professora negra), possivelmente indicando que seu ativismo nessa questão se deve a essa caracterização. Para Hall (2003), a necessidade de se reconhecer gera um discurso em que a diferença se funda sobre características religiosas, culturais e biológicas. Quanto maior for a relevância da “etnicidade”, mais as suas características serão representadas como relativamente fixas, inerentes a grupos, transmitidas de geração em geração não apenas pela cultura e a tradição, mas também pela herança biológica, inscrita no corpo.

Os quadros abaixo resumem como os atores sociais estão representados: primeiramente pelos estagiários, quando se fala sobre as oportunidades de formação e em seguida, pelos formadores.

Quadro 04 - Representações dos estagiários sobre os atores sociais I

ATORES SOCIAIS	VERBOS/FRASES	PROCESSOS DE INCLUSÃO	EXCERTOS
Aluno especial	Ator social que requiere cuidado, ser “lidado”	Inclusão Paciente Indivíduo Específico	01
Pessoas com alguma necessidade especial	Tem disciplinas voltadas a seu interesse	Inclusão Paciente Específico	02
Pessoas com diversas demandas	A gente tinha diversas pessoas com diversas demandas	Inclusão Paciente Grupo (homogeneização)	02
Eu	Não sabia muito bem lidar com eles Falado pouco, discutido pouco	Paciente Específico	01
Estagiário	Participa de oficinas	Inclusão	02

		Agente Grupo (homogeneização)	
A gente (pessoas da moradia estudantil)	Obrigava a pensar pauta com diversos projetos	Inclusão Agente Grupo (homogeneização)	02
A gente (alunos da Geografia)	Não fomos preparados Estudou	Paciente Grupo (homogeneização)	02
Professor da escola	Não mencionado	Não mencionado	02
Formador /professor	Se prepararam para receber o aluno com autismo Falado pouco, discutido pouco	Agente em sua própria formação, Exclusão, passivo na formação dos alunos Grupo (homogeneização)	02 01
Amélia* (professora negra)	Participa dos projetos de negritude da UEL, coordena o projeto de acesso e permanência; desenvolvia algumas atividades, aplicava textos também sobre a inclusão dos indígenas dentro da Universidade, dos negros, dos LGBT.	Agente, específico (Amélia*) e genérico (categorização étnica); Indivíduo.	02

Fonte: O Autor (2019)

*Nome real ocultado

O quadro abaixo resume como os atores sociais estão representados, pelas professoras supervisoras, quando se fala sobre as oportunidades de formação:

Quadro 05 - Representações das PSEs sobre os atores sociais I

ATORES SOCIAIS	VERBOS/FRASES	PROCESSOS DE INCLUSÃO	EXCERTOS
Alunos com dificuldade	Ator social que requiere atenção, construção de	Inclusão	03

	materiais que os auxiliem na aprendizagem	Paciente Específico Grupo (homogeneização)	
Estagiários	Nossos alunos vão se debruçar para pensar E é para os alunos também (participarem das formações)	Inclusão Agente Grupo (homogeneização)	03 e 04
Professor da escola	Apontar a necessidade de produção de materiais didáticos para a inclusão de alunos com deficiência Criar estratégias com o auxílio do professor	Agente no auxílio e apontamento da melhor forma de trabalhar com os alunos com deficiência Específico Indivíduo	03
A gente (PSE)	Nós vamos trabalhando Nós abrimos espaço A gente já tenta trazer a sensibilização (para os conteúdos de Educação Especial)	Agente Genérico Grupo (homogeneização)	03 e 04
Eu	Na minha disciplina, eu não tenho um eixo, um conteúdo específico para trabalhar isso (Educação Especial) Trabalha na medida em que há demanda	Agente Específico Indivíduo	03

Fonte: O Autor (2019)

Em relação às oportunidades oferecidas pelo curso, no excerto 04, PSE2 avalia que há pouco conteúdo de Educação Especial, mas que o tema está crescendo dentro da formação ofertada, pois ressalta, por exemplo, que o novo currículo (implementado a partir de 2019) traz uma disciplina obrigatória de Educação Especial. Além disso, relata que são realizados eventos com

especialistas da área voltados à formação dos professores do curso e alunos de terceiro e quarto anos, e também a existência de um projeto no departamento que tem se preocupado com a questão. A fala de PSE2 aponta para uma questão importante em relação à inclusão: a Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015⁴, do Ministério da Educação (MEC), na qual podemos encontrar a obrigatoriedade da inserção de conteúdos específicos de Educação Especial no currículo dos cursos de formação de professores. Sua fala é uma amostra de como as políticas públicas são essenciais para que as mudanças ocorram e possibilitem a equidade entre os diversos alunos da educação básica, decorrente de uma formação docente mais preocupada com esta questão.

De fato, o ensaio de Cruz e Glat (2014) revela que, até então, os cursos de licenciatura não tinham incorporado em seus currículos conteúdos e atividades que possibilitem aos graduandos uma formação voltada à inclusão dos alunos com deficiência.

A distribuição de informação durante três ou quatro anos pode ser considerada mais do que semiformação, uma pseudoformação. Como esperar dos docentes da educação básica outra atitude, senão a de resistência e falta de investimento na escolarização de pessoas com necessidades especiais se em alguns casos nada, ou quase nada, lhes foi apresentado ao longo da graduação? [...]

A preparação docente realizada em cursos de Licenciatura [...] pode ser estratégica, desde que busque ressignificar internamente sua breve, porém preciosa contribuição no espaço/tempo da trajetória constitutiva do ser docente. A formação no âmbito da graduação, dos profissionais que atuarão em um contexto educacional que se pretende inclusivo, é um dos alvos presentes nesse investimento em ações organicamente articuladas em busca de uma Educação Inclusiva. (CRUZ; GLAT, 2014, p. 269-270).

Dessa forma, ressalta-se a importância de políticas públicas que influenciam a reestruturação dos cursos de formação, tal como a Resolução supracitada, institucionalizando espaços para tratar sobre a Educação Especial e o atendimento aos alunos com deficiência.

Ainda sobre as oportunidades de formação no currículo do curso, E1 e E2, nos excertos 05 e 06, respectivamente, relatam também que as disciplinas do curso não debateram, em larga escala, a inclusão de alunos com deficiência,

⁴ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>.

pois, nas poucas oportunidades em que o tema entrou em discussão, este foi tratado brevemente. Além disso, as falas de PSE1 e PSE2, nos excertos 07 e 08, respectivamente, corroboram as falas dos estagiários, pois também consideram que há poucas discussões nas disciplinas de estágio, uma vez que estas aparecem relacionadas à demanda, ou seja, quando os estagiários relatam a presença de alunos com deficiência nas salas de aula das escolas, apesar de PSE2 trabalhar com alguns materiais e textos para o atendimento a esses alunos. É o que se verifica nos excertos abaixo:

Excerto 05: Creio que no terceiro ano a gente teve uma disciplina com nosso professor [nome ocultado], ele fez algumas dinâmicas, ele meio que trabalhou um pouco sobre isso, mas era algo meio variado, era algo aluno com deficiência, alunos, questão LGBT, então foi uma coisa meio por cima. Falou? Ele falou, só que não se aprofundou muito. (E1)

Excerto 06: Ah, então, a preparação que eu consigo ver que a gente teve foi de debate de texto, mas bem rápido assim. Tipo, lemos apenas um texto falando de inclusão. Acho que é pouco, assim... inclusive, não sinto que teve tipo assim, essa comunicação quando a gente foi fazer estágio na sala de aula, de que teríamos estudantes com necessidades especiais, portanto, precisávamos preparar aulas voltadas pra essas pessoas, entendeu? Tanto no estágio do terceiro ano quanto desse a gente só foi saber que tinha estudantes com necessidades especiais quando a gente chegou lá. Então não acho que a gente foi preparado assim, em nenhum momento. (E2)

Excerto 07: É por isso que eu falo assim pra você: vai muito da demanda. À medida que as questões vão aparecendo, até então nós íamos resolvendo, agora, a partir de 2019, a gente tem uma disciplina que daí, por conta da obrigatoriedade, nós vamos ter uma disciplina que vai abordar a questão das necessidades educacionais especiais, até então nós íamos fazendo na medida em que os problemas iam acontecendo, as questões dos alunos. Uma coisa que acontece muito na minha disciplina, por exemplo, é aluno vai fazer a observação na escola e ele traz um monte de situações, de exemplos, aí, muitas vezes, a gente procura um texto. (PSE1)

Excerto 08: [...] Eu tento trabalhar nem que seja um pouco a questão dos mapas táteis, maquete também voltada pra no caso da deficiência visual. Existem alguns textos, algumas discussões que a gente faz também com relação a outras necessidades também, que hoje a gente tem autismo, tem as mais variadas dificuldades de aprendizagem. Então a gente tenta pegar um pouquinho de tudo. Só não foco muito na questão de LIBRAS porque a gente já tem a disciplina, então deixo um pouquinho de lado. (PSE2)

Mais uma vez, é possível perceber que a mudança do cenário em que há poucos conteúdos de Educação Especial, durante a formação no curso de Geografia, está atrelada à implementação de uma disciplina que trate sobre a inclusão dos alunos com deficiência em salas de aula. Embora as discussões

sobre essa incorporação (em uma disciplina separado do currículo) têm sido levantadas como não sendo a mais apropriada, já que leva a crer que a Educação Especial é uma pedagogia à parte da educação como um todo (RODRIGUES, 2008) e que a inclusão horizontal em todas as disciplinas do curso seria mais significativa, ressalta-se que, comparado ao modo como a maioria dos cursos de licenciatura vêm tratando a questão, a inclusão de uma disciplina representa um avanço e possibilita um primeiro contato com as especificidades dos alunos com deficiência.

Nestes excertos (de 05 a 08), os atores sociais também são representados pelo processo de inclusão. Por estarem falando especificamente sobre a disciplina de estágio, os atores incluídos são somente os estagiários e a professora supervisora. O professor da escola não é mencionado quando se falam sobre a “disciplina” de estágio. Essa representação por exclusão por supressão, onde o ator social está oculto do discurso por iniciativa de quem o profere, não cabendo avaliar ou reavaliar o papel do mesmo (VAN LEEUWEN, 1997), é significativa porque indica que, para os estagiários, o professor da escola não pertence ao estágio como um todo e seu papel está restrito aos muros da escola.

Os estagiários representam um professor formador por meio do processo de inclusão específica, pois o professor é nomeado. Isso significa que este professor tem papel diferenciado entre os demais, ou seja, é colocado de forma personalizada, onde, para Van Leeuwen (1997), os atores sociais são expressos por nomes próprios, pronomes pessoais, possessivos, relativos, interrogativos ou que apresentem o traço humano em seu significado.

Esse professor representado é o professor de LIBRAS, que é visto pelos estagiários como uma representação de formação para a Educação Especial. Esse formador é representado como agente em relação à formação, pois usam-se do verbo “falou”, denotando a agência do professor. Contudo, a PSE1, representada, também, de maneira específica, é incluída como paciente da ação, pois “não se aprofundou”.

Ao representarem a si mesmos nas disciplinas de estágio, os estagiários as fazem por meio da tensão entre agência e passividade: se representam como aqueles que debatem e preparam aulas (agentes), ao mesmo tempo em que também se representam como passivos em relação ao processo da própria

formação, em “a gente só foi saber quando chegou lá” e “não acho que fomos preparados”. Essa tensão entre agência e passividade é característica do período de estágio para muitos estagiários. Para Van Leeuwen (1997), a ativação e a passivação são formas de organização dos atores sociais. Enquanto na ativação o ator social é o que realiza a atividade, na passivação ele é o que se beneficia ou é afetada por ela (ou falta dela).

Os quadros abaixo resumem como os atores sociais estão representados ao falar das disciplinas de estágio.

Quadro 06 - Representações dos estagiários sobre os atores sociais II

ATORES SOCIAIS	VERBOS/FRASES	PROCESSOS DE INCLUSÃO	EXCERTOS
Professor formador (nome específico)	Ele trabalhou um pouco Ele falou	Inclusão Agente Específico	05
PSE	Não mencionado	Não mencionado	06
A gente (estagiários)	Debate de texto, lemos apenas um texto A gente não foi preparado	Inclusão em poucas oportunidades de formação Exclusão diante da condição de despreparo para atuar junto a alunos com deficiência Paciente Grupo (homogeneização)	06
Eu	A preparação que eu consigo ver Não sinto que teve comunicação em relação a ter alunos com deficiência durante o estágio	Exclusão	06

Fonte: O Autor (2019)

Quadro 07 - Representações das PSEs sobre os atores sociais II

ATORES SOCIAIS	VERBOS/FRASES	PROCESSOS DE INCLUSÃO	EXCERTOS
A gente/nós (PSE)	Vamos ter uma disciplina Nós íamos fazendo na medida em que os problemas iam acontecendo A gente procura um texto A gente faz A gente tenta	Inclusão Agente Genérico Grupo (homogeneização)	07 e 08
Eu (PSE)	Uma coisa que acontece muito na minha disciplina Eu tento trabalhar Não foco muito Deixo um pouquinho de lado	Inclusão em relação às oportunidades de formação para os estagiários Exclusão em relação a determinados conteúdos relacionados ao atendimento dos alunos com deficiência Agente Indivíduo Específico	07 e 08
Estagiário	Aluno vai fazer observação Ele traz um monte de situações, de exemplos	Inclusão Agente Genérico Grupo (homogeneização)	07
Deficientes visuais	Maquete também voltada pra no caso da deficiência visual	Inclusão Paciente Específico	08
Outras deficiências	Algumas discussões que a gente faz com relação às outras necessidades, a gente tem autismo, as mais	Inclusão Paciente	08

	variadas dificuldades de aprendizagem.	Específico	
--	--	------------	--

Fonte: O Autor (2019)

No Quadro 07, as professoras supervisoras representam atores sociais por meio do processo de inclusão, reconhecendo a importância de fazer discussões sobre as deficiências apresentadas por alguns alunos da escola, além de compreender a importância de uma disciplina específica de Educação Especial para que as discussões não se resumam só quando houver demanda apresentada pelos estagiários, como PSE1 relata no excerto 07.

Enquanto as professoras supervisoras ressaltam o esforço coletivo em discutir as demandas da Educação Especial, utilizando-se de “a gente procura”, “a gente faz”, “a gente tenta”, também reforçam o esforço em discutir, ainda que brevemente, as demandas. O emprego do coletivo no discurso pode ser classificado, de acordo com Van Leeuwen (1997), em “genericização”, onde possibilita que se faça uma retirada simbólica dos atores sociais do mundo da experiência imediata dos leitores. Ao mesmo tempo, como apresentado no excerto 08, a PSE2 revela que prefere não aprofundar as demandas que são tratadas na disciplina de LIBRAS.

Representando-se como ator social paciente que foi incluída, PSE2, no excerto 08, mostra a preocupação com as demandas dos alunos com deficiência, ressaltando a importância das maquetes para alunos cegos e deficientes visuais, já que a construção de maquetes é uma área na qual possui domínio. Além desses, os alunos que apresentam outras deficiências, presente em sua fala em “hoje a gente tem autismo, tem as mais variadas dificuldades de aprendizagem”, também são atores pacientes que, de alguma maneira, estão incluídos nas demandas por serem casos específicos.

Os estagiários também são vistos, pelas professoras supervisoras, como responsáveis pelo encaminhamento das discussões, uma vez que são eles que trazem a demanda para as discussões dentro das disciplinas de estágio. Portanto, para as professoras supervisoras, os estagiários são agentes, aqueles que observam a realidade das salas de aula, identificam as características dos alunos e das turmas como um todo.

Apesar disso, as falas de E1 e E2, nos excertos 09 e 10, a seguir, mostram que os estagiários apresentam dificuldades em iniciar o estágio docente por não se sentirem preparados para essa experiência. PSE1 e PSE2, nos excertos 11 e 12, também representam os estagiários como agentes que não estão preparados para esse momento, pois podem “não saber o que fazer” ou até mesmo “ter dificuldades de lidar com a turma como um todo”, ainda mais com alunos com deficiência, como pode-se notar a seguir:

Excerto 09: Não. Não me acho preparado, não. Porque eu nunca pesquisei sobre, nunca vi textos ou vídeos sobre e na minha família acho que não tem ninguém numa situação parecida. Então é um assunto que sempre escutei falar, mas muito por cima, sem me aprofundar muito. Então creio que antes do estágio não era falado. É claro, algumas coisinhas meio que eu sabia, mas muito superficial. (E1)

Excerto 10: Acho que não. Porque em nenhum dos estágios fui avisada que havia estudantes com necessidades especiais. Não preparei aula adaptada e nenhum professor conversou com a gente, auxiliou. (E2)

Excerto 11: Não, não estão preparados. Eu acho que não estão preparados nem pra lidar com a sala inteira... porque eu costumo dizer assim... o estágio, sempre disse pra eles, o estágio é apenas pra eles sentirem se eles querem ou não investir nisso, na formação. Se eles querem ser professores ou não, sendo um divisor de águas, eu coloco pra eles, mas eu não acredito que eles estejam nem preparados pro estágio como um todo. E pra educação especial muito menos! Porque o curso, ele é, muitas vezes... se mantém no curso muito voltado pra pesquisa, muito teórico, aí toda parte pedagógica até agora, né? [...] O que eu vejo assim é que há uma diferença: que são os alunos que passaram, por exemplo, pelo PIBID. Então, esses alunos no estágio, eu vejo que eles estão mais bem preparados porque eles já vêm desde o segundo ano com experiência de sala de aula, então isso dá uma diferença boa. Mas os alunos que não passaram pelo PIBID, ou por outro projeto de ensino, então eu vejo, assim, que essa parte fica muito ainda aquém do ideal, principalmente com a questão dos alunos com necessidades, tá? (PSE1)

Excerto 12: Eu acho que não. Na minha opinião, não. Assim... eles se sentem meio que: “ah, como eu chego?”, “o que eu faço?”. Então, não. (PSE2)

Os excertos supracitados demonstram o consenso entre os discursos dos estagiários e das professoras supervisoras sobre a preparação dos estagiários para atuar no estágio docente junto a alunos com deficiência: ambos concordam e os representam como aqueles que “não estão preparados”.

No Quadro 09, apresentado a seguir, observamos que os estagiários tomam para si, até determinado ponto, a responsabilidade pelo despreparo para atuar junto aos alunos com deficiência. Enquanto E1, no excerto 09, atribui o

despreparo ao seu pouco contato com a área da Educação Especial, ou até mesmo a pessoas com deficiência, além de citar a formação “antes do estágio não era falado”, E2, no excerto 10, responsabiliza os professores em geral, envolvidos no processo de estágio docente, pelo despreparo, pois enxerga a necessidade da conversa, do auxílio. Nesse sentido, o processo acaba por excluir os atores sociais, tanto o “eu” (estagiário) quanto os professores em geral. Assim, aqui se representam como atores totalmente passíveis, pacientes da ação que, segundo eles, deveria ocorrer pelos formadores. Tais representações são resumidas no quadro a seguir:

Quadro 08 - Representações dos estagiários sobre os atores sociais III

ATORES SOCIAIS	VERBOS/FRASES	PROCESSOS DE INCLUSÃO	EXCERTOS
Eu (estagiário)	<p>Não pesquisei</p> <p>Não vi textos ou vídeos</p> <p>Não tenho ninguém em situação parecida</p> <p>Escutei falar</p> <p>Sem me aprofundar</p> <p>Não fui avisada</p> <p>Não preparei aula adaptada</p>	Exclusão	09 e 10
Professores em geral (PSE e professor da escola)	Nenhum professor conversou/auxiliou	Exclusão	10

Fonte: O Autor (2019)

No quadro abaixo, elencamos as representações contidas nos discursos das professoras supervisoras:

Quadro 09 - Representações das PSEs sobre os atores sociais III

ATORES SOCIAIS	VERBOS/FRASES	PROCESSOS DE INCLUSÃO	EXCERTOS
Eu (PSE)	<p>Eu acho que não</p> <p>Eu costumo dizer</p>	Exclusão	11 e 12

	O que eu vejo		
Estágio	Estágio para sentirem, verem como é	Inclusão Agente Específico	11
Estagiários	Não estão preparados Se eles querem ser professores Diferença de alunos estagiários que passaram pelo PIBID ou não Eles se sentem despreparados	Exclusão	11 e 12

Fonte: O Autor (2019)

No Quadro 09, que representa os excertos 11 e 12, a exclusão dos atores sociais também ocorre por parte das professoras supervisoras, utilizando-se do pronome pessoal “eu” para referirem-se ao que consideram, veem e dizem em relação à preparação dos atores sociais “estagiários”. Para as professoras supervisoras, os estagiários são representados como não preparados para o estágio docente. Não obstante, o excerto 11, da PSE1, coloca o estágio docente em posição de ator social, uma vez que ele se torna um agente específico de inclusão, considerado como um momento decisivo para a futura carreira docente. Acrescenta, também, que o estágio docente é diferente para os alunos que participaram do PIBID e que, em sua representação, estariam mais “preparados” para lidar com a sala de aula. Esse discurso remete-nos a uma subcategoria, proposta por Van Leeuwen (1997), intitulada “diferenciação”, onde o ator social (que é o grupo que fez PIBID) se diferencia em relação a outro ator social (o grupo que não faz PIBID).

Para o autor (ibid.), a diferenciação pode ter traços ideológicos que inferiorizam um ator social que sofre comparação. É, assim, uma forma de marcar relações de poder. Por isso, esse discurso aponta para uma oportunidade de formação para a Educação Especial: projetos de iniciação à docência.

As representações posteriores às aulas ministradas pelos estagiários fazem com que os estagiários representem esse momento por meio da avaliação. Ambos representam o momento de estágio como “não satisfatório”. A avaliação também é uma subcategoria proposta por Van Leeuwen (1996, 2008), onde os atores sociais são referidos em termos que os classificam, como bons ou maus, amados ou odiados, admirados ou lamentados. Neste contexto, o estágio, como ator social, é avaliado pelos estagiários como “não satisfatório”.

Excerto 13: Não, não considero que foi satisfatória. Faltou falar mais sobre, conscientizar a gente sobre. Faltou basicamente tudo, eu acho. (E1)

Excerto 14: Não foi satisfatória. [Faltou] a questão da atuação mesmo, como planejar pra um aluno com necessidade especial, como dar aula, tipo, técnica pra que ele aprenda. (E2)

Essas representações, dos estagiários, foram agrupadas no quadro abaixo:

Quadro 10 - Representações dos estagiários sobre os atores sociais IV

ATORES SOCIAIS	VERBOS/FRASES	PROCESSOS DE INCLUSÃO	EXCERTOS
Eu (estagiário)	Não considero Não foi	Exclusão	13 e 14
Agente excluído (possivelmente formadores)	Conscientizar a gente sobre Faltou ensinar como atuar, planejar, dar aula diante de uma turma que tenha alunos com deficiência	Exclusão	13 e 14

Fonte: O Autor (2019)

As representações nos mostram que a formação para a Educação Especial exige um trabalho colaborativo entre Universidade, escola, professores e alunos. As falas de E1 e E2, nos excertos 13 e 14, deixam claras a “falta” de formação para atuar junto aos alunos com deficiência. Com essa afirmação, o “eu” assume papel de ator social passivo no processo de formação. Os estagiários também representam os atores sociais por meio da exclusão (possivelmente supervisoras e professores da escola), mas também atribuindo-

lhes toda a responsabilidade por sua formação: esses atores são representados por meio da “falta”, por meio da negação do que, na visão dos estagiários, deveria ter feito. Neste caso, há o que Van Leeuwen (1997) subcategoriza como “supressão”, quando os atores sociais estão em segundo plano, mas podem ser recuperados em alguma parte do texto (exemplo: os atores sociais responsáveis pela formação no curso de Geografia, sem menção específica). As implicações dessas representações estão no fato de que elas demonstram a visão de que, para os estagiários, a responsabilidade de sua formação é dos formadores, indicando que não se responsabilizam por seu papel em um processo de ensino co-partilhado, em que todos os atores.

4.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE A PREPARAÇÃO FEITA, DURANTE A DISCIPLINA DE ESTÁGIO, PARA ATUAÇÃO EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

As discussões teóricas sobre os diversos temas escolares, bem como o planejamento das aulas, das atividades, confecção de materiais e tudo que envolve a prática a ser desenvolvida pelos estagiários na escola perpassa pela disciplina de estágio. Com isso, em relação às representações sobre a atuação junto aos alunos com deficiência, E1 e E2 se representam como não preparados para atuar junto aos alunos com deficiência porque não tiveram a oportunidade de planejar as aulas considerando a presença desses alunos em suas turmas.

Excerto 17: [...] Eu não me sinto preparado pra lidar com esse tipo de situação, encontrar um aluno com necessidades especiais, não me sinto preparado. Porque... porque eu nunca, ninguém nunca me ensinou e eu também nunca pesquisei. Não planejei nenhuma aula pra atender ele, foi pra turma geral mesmo. (E1)

Excerto 18: A gente fica ansiosa, né? Mas tipo, como eu não planejei, não adaptei aula pra esse aluno, eu não tenho uma expectativa assim... É mais curiosidade mesmo para saber como ele é, como reage. (E2)

Nota-se, novamente, que, ao utilizarem o pronome pessoal “eu” seguido de negações, E1 e E2, nos excertos 17 e 18, revelam representações de si mesmos por meio da inclusão e do posicionamento de atores sociais passivos, não responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem: utilizaram-se de verbos de ação, tais como “pesquisar”, “ensinar”, “adaptar”. A negação “não” ou “nunca” está presente: “nunca pesquisei”, “não ensinei”, “não adaptei”. Além

disso, representam a responsabilidade dessa formação a outrem: “ninguém nunca ensinou”. Essas representações criam uma identidade profissional marcada pela dúvida e pautada em um praticismo dissociado do conhecimento teórico produzido; os estagiários procuram porquê para as representações vividas, mas não têm uma base de conteúdos para ampará-los frente às deficiências dos alunos.

O aluno com deficiência é incluído no discurso por meio da inclusão e por meio da passividade. Ele é aquele que precisa “ser encontrado”, “atendido” e “estudado”. A “curiosidade” de E2 em relação ao seu aluno, para saber “como ele é, como reage”, reforça a visão de que o aluno com deficiência é um paciente específico sob o olhar de E2.

Quadro 11 - Representações dos estagiários sobre os atores sociais V

ATORES SOCIAIS	VERBOS/FRASES	PROCESSOS DE INCLUSÃO	EXCERTOS
Eu (estagiário)	Eu não me sinto preparado Ninguém nunca me ensinou Nunca pesquisei Não planejei Não adaptei	Inclusão Passivo	17 e 18
Aluno com deficiência	Encontrar um aluno com necessidades especiais Nenhuma aula pra atender ele Esse aluno Como ele é, como reage	Inclusão Paciente, indivíduo, específico)	17 e 18

Fonte: O Autor (2019)

A seguir, no excerto 19, veremos que PSE1 traz apontamentos que mostram oportunidades de inclusão para os alunos com deficiência, como a não separação de planejamentos, materiais, atividades para estes alunos e o

restante da turma. Como já vimos nas discussões anteriores, a inclusão escolar trata-se, também, de um currículo, planejamento e aulas voltados à aprendizagem de todos os alunos.

A fala de PSE2, no excerto 20, mostra que a orientação em relação ao planejamento das aulas para atender alunos com deficiência só ocorre com o estagiário que tiver a presença desse aluno em sua turma. Isso verifica-se nas falas abaixo:

Excerto 19: Geralmente, assim, nós fazemos um trabalho meio que colaborativo, entre eu que sou professora aqui de didática e o professor que a gente chama de professor de campo, que é o professor regente, então o aluno fica, o aluno estagiário fica sob a orientação desses dois profissionais. O professor que lida com essa criança no cotidiano diariamente, ele vai dando todas as instruções pra ele e no planejamento a gente costuma não mexer. Não faz um planejamento diferenciado. Sempre procuro dizer o seguinte: o planejamento ele tem que estar, a forma como você conduz a aula tem de estar acessível a todos, você não vai poder fazer uma atividade diferente pra aquele aluno ali, porque se ele está tentando se incluir, nós temos que criar outras estratégias pra que ele se sinta pertencendo aquele grupo, entendeu? Então o que a gente orienta mais no sentido, que é, são estratégias na relação que ele tem com o grupo. Então, assim, por exemplo, uma das coisas que a gente sempre faz, assim, quando vai trabalhar em grupo: então estuda primeiro quem são as crianças que são mais colaborativas, as que conseguem, então tenta trabalhar no grupo, que é uma ajuda mútua, não só pra aquele que tem NEE, mas pra todos os outros. Então, assim, ele vai criando estratégias de ensino em que todos se sintam pertencendo ao grupo, entendeu? Então, assim, o que a gente tenta fazer, vamos fazer uma intervenção diferenciada, mas não direta, diferenciada só para aquela pessoa, mas vamos fazer alguma atividade em que todos possam ter acesso. Então assim, tentando ser mais clara: se eu vou fazer o mapa que aquele menino que tem NEE, ele não consegue acompanhar, então vamos tentar mudar o mapa pra que todos consigam. Porque assim, ele tem alguma dificuldade, mas outro lá também vai ter outra, então vamos pensar em estratégia que a gente consiga pra aproximar o grupo como um todo. É essa orientação que a gente dá, entendeu? Não é fácil porque, no nosso currículo, a gente não tem as orientações... como eu tô te falando, são essas. Nós não temos, nós professores formadores, não temos uma formação voltada pra isso, entendeu? Então não é fácil. Então, assim, a gente se apoia no professor que tem essa experiência lá na escola que muitas vezes não sabe lidar, mas a gente tenta se apoiar, mais no sentido dele passar a rotina, como é que é feito, como é que ele lida com as situações. E o estagiário observa muito antes dele fazer a intervenção, tá? Mas a gente procura não ficar fazendo coisas diferentes, não! Eu sempre... não sei nem se to certa ou se to errada, mas não procuro fazer uma prova diferente pro menino que tá, não. Vamos fazer uma prova que se aproxime e que todos tenham condições de pelo menos ter um ponto de partida ali pra trabalhar. Mas aí o que interfere muito é a questão dos critérios também, né? De avaliação, do olhar... então, assim, como a Geografia a gente trabalha muito com a questão da experiência vivida, então eu acho que nesse sentido é mais tranquilo trabalhar com algum menino que tem alguma necessidade diferenciada, porque daí considera um pouco a história dele, a experiência, entendeu? (PSE1)

Excerto 20: No caso, nesse ano, a gente só teve uma aluna, que aí ela tinha uma juvenzinha que ela teve paralisia e ela tinha um acompanhante. Então eu pedi pra ela, a todo momento, conversar tanto com o acompanhante quanto com a menina pra tentar dar uma atenção a mais pra ver se conseguia fazer uma transposição de uma forma correta. Enfim, vai de caso em caso, conforme vai tendo os casos a gente tenta trabalhar junto. Esse ano foi o caso que a gente teve. (PSE2)

Nas falas supracitadas, verifica-se que há a intenção das professoras supervisoras de estágio em tentar ajudar na condução das aulas em turmas que apresentem alunos com deficiência, as quais revelam representações de inclusão de todos os atores sociais elencados.

É importante destacar que a fala de PSE1, no excerto 19, remonta a um processo de inclusão dos atores sociais, ao considerar que o trabalho pedagógico deve envolver todos os alunos, sem a diferenciação destes, proporcionando a aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos.

Por isso, o destaque ao próprio trabalho colaborativo entre ela (PSE1) e os professores das escolas, visando compreender as realidades das turmas em que os estagiários poderão atuar, bem como a valorização do trabalho deste professor da escola, em relação ao seu conhecimento sobre as turmas, coloca-os como atores sociais incluídos enquanto agentes específicos.

Ademais, as professoras supervisoras utilizam-se de “a gente” para demonstrar o esforço coletivo em atuar com as condições que possuem, exemplificado por “a gente tenta”, “a gente se apoia”, “a gente costuma”, o que é caracterizado, mais uma vez, por Van Leeuwen (1997), como “genericização”, onde os atores sociais são representados por classes, possibilitando uma retirada simbólica desses do mundo da experiência imediata dos leitores.

Em relação aos estagiários, as representações das professoras supervisoras também os posicionam em uma tensão: ora são representados como passivos (eles “observam”) e despreparados (“para ver se conseguem transpor”, “ficam sob a orientação”) e ora são colocados na posição de atores ativos, responsáveis por “criar estratégias”. Assim, ao mesmo tempo em que são pacientes (recebendo orientações), são também agentes em condição de grupo, por possuírem autonomia para atuar no estágio docente.

Os alunos com deficiência são representados como pacientes específicos inclusos no processo, uma vez que se compreende que estes não

podem ser desconsiderados da turma como um todo, pois são parte dela, assim como cada um dos demais alunos (“todos se sintam pertencendo ao grupo”). Contudo, os alunos são representados quase que individualmente por meio da sua especificidade, esta ligada a sua deficiência (“Aquele menino que tem NEE”; “uma jovencinha que ela teve paralisia”) e, como aqueles que precisam de maior atenção (“dar uma atenção a mais”).

Está incluso na fala das professoras, o ator social “professor de apoio” (que, geralmente, está acompanhado deste aluno). Esse ator social aparece aqui, pela primeira vez, incluso no processo. Ele é um ator social representado de modo específico, pois é um agente que trabalha ao lado do aluno com deficiência. Entretanto, ele é representado de modo passivo neste processo, pois é alguém que outros tem que “conversar sobre”. Também está incluso, nos discursos das professoras supervisoras, o professor regente, representado aqui de maneira agêntica, como aquele que “lida com essa criança no cotidiano” e responsável por “passar a rotina, como ele lida com as situações”. Pode-se notar, portanto, que as professoras supervisoras atribuem a responsabilidade sobre os alunos com deficiência aos professores regentes. O quadro abaixo resume os atores sociais nestes discursos:

Quadro 12 - Representações das PSEs sobre os atores sociais IV

ATORES SOCIAIS	VERBOS/FRASES	PROCESSOS DE INCLUSÃO	EXCERTOS
Eu (PSE)	Trabalho colaborativo entre eu e o professor de campo Sempre procuro dizer Não sei se tô certa ou se tô errada, mas não procuro fazer uma prova diferente Eu pedi	Inclusão Agente Específico Indivíduo	19 e 20
Professor regente	Professor de campo, que é o professor regente O professor que lida com essa criança no cotidiano No sentido dele passar a rotina, como ele lida com as situações.	Inclusão Agente Específico Indivíduo	19

A gente (PSE)	<p>A gente costuma</p> <p>A gente tenta fazer</p> <p>A gente se apoia</p> <p>A gente tenta trabalhar</p> <p>A gente não tem formação</p>	<p>Inclusão em relação à tentativa de lidar com a questão do aluno com deficiência</p> <p>Agente enquanto mediador</p> <p>Exclusão em relação à falta de formação</p> <p>Paciente</p> <p>Genérico</p> <p>Grupo (homogeneização)</p>	19 e 20
Estagiários	<p>O aluno estagiário fica sob orientação</p> <p>Ele vai criando estratégias de ensino</p> <p>O estagiário observa</p> <p>Pra ela conversar, pra ver se conseguia fazer uma transposição mais correta</p>	<p>Inclusão</p> <p>Paciente diante das orientações dos profissionais responsáveis</p> <p>Agente em relação à autonomia para atuar junto a alunos com deficiência</p> <p>Genérico</p> <p>Grupo (homogeneização)</p>	19 e 20
Alunos com deficiência	<p>todos se sintam pertencendo ao grupo</p> <p>Aquele menino que tem NEE</p> <p>algum menino que tem alguma necessidade diferenciada</p> <p>Uma jovenzinha que ela teve paralisia</p> <p>Conversar com a menina pra tentar dar uma atenção a mais</p>	<p>Inclusão</p> <p>Paciente</p> <p>Específico</p>	19 e 20
Acompanhante (professor de apoio)	Conversar com o acompanhante	<p>Inclusão</p> <p>Agente</p> <p>Específico</p>	20

		Indivíduo	
--	--	-----------	--

Fonte: O Autor (2019)

4.3 REPRESENTAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS E AS DIFICULDADES ENCONTRADAS EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Quando falam sobre as práticas e dificuldades encontradas em relação à questão, os estagiários se representam como tendo falta de conhecimento teórico sobre a questão (E1) e a necessidade de superar preconceitos e conhecer a realidade do aluno com deficiência (E2):

Excerto 21: (...) quando eu me deparei, quando eu fui dar aula e me deparei com ele, eu dei atenção, eu tentei entender o problema, tentei me reorganizar um pouco pra dar as minhas aulas pra lidar com ele e a outra metade que faltou pra ser 10, porque eu não tenho nenhum preparo acadêmico, um preparo mais certo sobre isso. Foi uma coisa que... uma coisa que eu fiz da minha parte, dei atenção, tentei conversar um pouco, então foi uma parte mais... mais humana, mais sentimental da minha parte, mas não teve algo mais científico, mais acadêmico, mais comprovado sobre como trabalhar, então eu daria 5, então eu acho que não ignorei ele, mas também tipo eu poderia ser melhor, eu poderia ter feito melhor. (E1)

Excerto 22: Eu avalio como positiva, primeiro porque eu aprendo um pouco mais, tenho um contato com uma realidade que não conhecia antes, segundo por conhecer mais um indivíduo, suas necessidades, superar preconceitos e analisar que meu trabalho como professora será atender toda essa demanda que surgir. (E2)

Essas representações criam uma identidade profissional marcada pela dúvida e pautada em um praticismo dissociado do conhecimento teórico produzido; os estagiários procuram porquês para as representações vividas, mas não têm uma base de conteúdos para ampará-los frente às deficiências dos alunos. Isso significa que as escolhas tomadas pelos estagiários, no período de estágio, em relação às deficiências, não são escolhas teoricamente informadas pelo conhecimento construído pela área de Educação Especial.

As representações sobre os desafios encontrados em relação aos alunos com deficiência das turmas de E1 e E2 demonstram que os estagiários se posicionam como aqueles que tem que encontrar e lidar com aluno com deficiência sem a intervenção ou ajuda de outros atores sociais, seja da supervisora, do professor regente da escola ou do professor acompanhante.

Excerto 23: O desafio que eu encontrei foi tentar entender o problema do meu aluno, porque cada aluno especial tem seu tipo de problema diferente. Então, foi tentar entender o problema dele, tentar comunicar com ele, tentar criar um relação harmoniosa entre professor e aluno e foi isso: buscar conhecer um pouco mais sobre ele e sobre os problemas dele. [...] Não precisei [da intervenção do professor da turma em alguma situação frente ao A1]. (E1)

Excerto 24: Justamente a questão de técnica [como atuar junto ao aluno com NEE]. Mas ele foi um aluno muito bom, é muito inteligente, eu fiquei feliz mesmo assim. [...] Não precisei [da intervenção do professor da turma em alguma situação frente ao A2]. Eu dei minhas aulas sozinha, sem o professor na sala. (E2)

Os estagiários se representam, nestes excertos, pelo pronome pessoal “eu”, colocando-se como agentes no processo, já que fazem uma avaliação da própria atuação durante o estágio junto ao aluno com deficiência. Ressaltam, em seus discursos, a não exclusão desse aluno e se posicionam como atores ativos e reflexivos neste contexto, como pode-se notar pelo uso dos verbos de ação: “deparar”, “dar aula”, “tentar comunicar”, “tentar criar relação”, “não ignorar”. Posicionam-se, também, como seres reflexivos perante este processo, como pode-se notar pelo uso dos verbos cognitivos: “conhecer mais”, “tentar entender”, “aprender”, “superar preconceitos”, “analisar”. Essas frases sugerem os processos mentais de Halliday (1994, 2004), relacionados, nas representações dos atores sociais, pelo domínio da cognição, onde o experienciador (estagiário) está envolvido com aspectos de como pensar, saber, entender.

O aluno com deficiência é incluído, novamente, como um indivíduo específico paciente: ele é o ator que precisa ser “lidado”, que precisa ter seu problema “entendido”, precisa ter suas necessidades “conhecidas”, pois é sempre o beneficiário da ação de outros atores sociais.

As representações de E1 e E2 sobre os atores sociais, nos excertos 21 a 24, compõem o quadro a seguir:

Quadro 13 - Representações dos estagiários sobre os atores sociais VI

ATORES SOCIAIS	VERBOS/FRASES	PROCESSOS DE INCLUSÃO	EXCERTOS
Eu (estagiário)	Eu avalio Quando eu me deparei	Inclusão Agente	21, 22, 23 e 24

	<p>Quando eu fui dar aula</p> <p>Eu dei atenção, tentei entender o problema</p> <p>Não tenho preparo acadêmico</p> <p>Não ignorei</p> <p>Eu aprendo</p> <p>Tenho um contato</p> <p>Conhecer mais</p> <p>Superar preconceitos</p> <p>Analisar, atender demanda</p> <p>Tentar entender, tentar comunicar, tentar criar uma relação</p> <p>Eu fiquei feliz</p> <p>Não precisei de intervenção</p> <p>Eu dei minhas aulas sozinha</p>	<p>Específico</p> <p>Indivíduo</p>	
Aluno com deficiência	<p>Me deparei com ele</p> <p>Lidar com ele</p> <p>Entender o problema dele</p> <p>Conhecer mais um indivíduo, suas necessidades</p> <p>Meu aluno</p> <p>Ele foi um aluno muito bom</p>	<p>Inclusão</p> <p>Paciente</p> <p>Específico</p> <p>Indivíduo</p>	21, 22, 23 e 24

Fonte: O Autor (2019)

4.4 REPRESENTAÇÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA, DO SUPERVISOR E DO ESTAGIÁRIO NO TRABALHO COM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nos discursos dos estagiários e das professoras supervisoras aparecem representações específicas sobre o papel da escola, do supervisor e dos estagiários. As representações desta categoria apontam para a necessidade do

alinhamento entre as professoras supervisoras, a escola e seus integrantes e, não obstante, os estagiários. PSE1, no excerto 25, relata que a informação sobre as turmas terem alunos com deficiência chega através de um pré-diagnóstico das turmas, feito pelos próprios professores, relatando as características encontradas em cada uma. PSE2, no excerto 26, declara que os estagiários são os responsáveis pelo diagnóstico das turmas através das observações. E1 e E2, nos excertos 27 e 28, respectivamente, corroboram ao relatar que identificaram os alunos com deficiência durante as observações:

Excerto 25: Primeiro eu vou pra escola, antes de passar pros alunos, e converso. Já tenho as escolas que são parceiras e tenho, geralmente, os professores. Então eu faço reunião com os professores e aí eu digo assim: “olha, esse ano eu tenho 22 estagiários, então eu preciso de 22 turmas”. Aí os professores vão me relatando: “essa turma tem essa característica, essa turma tem essa, tem essa, tem essa”. Aí nós vamos tentar selecionar as turmas entre as menos trabalhosas, pra que o estagiário, como ele não tem experiência, pra que ele também não fique muito chocado, porque tem umas que são muito difíceis de trabalhar. Então o professor fala assim: “esse aqui não indico, essa turma é muito tumultuada”. Então ele separa e me passa, ele me passa mais ou menos o perfil da turma. Então, assim, quando tem um caso muito... dentro da turma, o professor já me passa, eu já sei. (PSE1)

Excerto 26: Normalmente, porque o estagiário tem que fazer observação. Então, normalmente, nessa observação, eu peço pra eles ficarem ligadinhos, né? Então, normalmente, eles me falam. (PSE2)

Excerto 27: Eu identifiquei ele quando eu vim observar, fazer uma... uma visita de observação e observei que tinha um aluno acompanhado de um professor mais velho. E daí fui perguntar o que ele tinha: “qual que era a necessidade dele?”. E aí, então, eu fui descobrir. (E1)

Excerto 28: O professor da turma avisou agora no fim [das observações], antes de iniciar as aulas. (E2)

As falas destacam que as observações são suficientes para a identificação dos alunos com deficiência, entretanto, revelam uma responsabilidade atribuída, exclusivamente, aos estagiários. Estes relatam que as aulas não foram planejadas considerando a existência do aluno com deficiência nas turmas de E1 e E2 porque o período de observação das turmas ocorreu posteriormente ao planejamento das aulas.

As representações de PSE1, no excerto 25, colocam-na como ator agente específica, pois seu papel é o de estabelecer o contato com a equipe escolar, com o professor regente (que assume o papel de ator social agente, assim como PSE1), a fim de selecionar as possíveis turmas onde os estagiários

atuarão. Para falar de si mesmo, PSE1 utiliza-se dos verbos: “vou para escola”, “converso”, “faço reunião”, “preciso das turmas”. Assim, PSE1 se representa como agente ativo responsável por questões de organização para que o estágio aconteça, mas sem responsabilidade, por exemplo, por questões relativas à aprendizagem do aluno com deficiência. Neste contexto, cabe ao professor regente o papel de “relatar” e “passar as informações” sobre as turmas e onde os estágios poderão ser feitos.

Aqui, os professores regentes são representados como aqueles que cedem as turmas e cuja função é relatar as especificidades das mesmas. Já os estagiários são representados como aqueles que atuarão nestes espaços: eles têm que “fazer observação”. Portanto, são agentes quando fazem observações nas turmas em que realizarão o estágio docente, ao mesmo tempo em que são pacientes por já serem condicionados a turmas específicas, com o critério de seleção do professor regente. São, assim, um grupo genérico homogêneo. Por fim, essas turmas também são um ator social, uma vez que são compostas pelos alunos que serão pacientes destes estagiários que são agentes enquanto professores durante o estágio docente.

Quadro 14 - Representações das PSEs sobre os atores sociais V

ATORES SOCIAIS	VERBOS/FRASES	PROCESSOS DE INCLUSÃO	EXCERTOS
Eu (PSE)	Eu vou pra escola, converso Faço reunião, preciso de turmas	Inclusão Agente Específico Indivíduo	25
Professores regentes	Os professores vão relatando O professor fala, passa (a informação sobre as turmas)	Inclusão Agente Genérico Grupo (homogeneização)	25
Estagiários	Pra que ele não fique muito chocado	Inclusão	25 e 26

	O estagiário tem que fazer observação	Agente em relação às observações realizadas Paciente em relação às escolhas das turmas Genérico Grupo (homogeneização)	
Turmas (alunos da escola)	Selecionar as turmas entre as menos trabalhosas	Inclusão Paciente Genérico Grupo (homogeneização)	25

Fonte: O Autor (2019)

Em relação às representações dos estagiários, nota-se que, ao atribuir a responsabilidade a si mesmo de identificar o aluno com deficiência na turma (por meio dos verbos “perguntei”, “identifiquei” “descobri”, “identifiquei”), E1 assume o papel de agente específico que se inclui no processo. Logo, E1, em suas observações, representa os atores sociais “aluno com deficiência” e “professor de apoio” por meio da inclusão: o primeiro, na condição de paciente específico e beneficiário das ações; o segundo, na condição de agente específico (já que é o professor que trabalha diretamente com o aluno).

Enquanto E1 relata que PT1 falou sobre a condição de A1 e, brevemente, como atendê-lo, E2 não recebeu qualquer orientação para o atendimento de A2, conforme relatam a seguir:

Excerto 29: Da escola, não [recebi orientação sobre o aluno com deficiência]. Do professor, ele me comentou sobre. Falou que eles tinham um aluno especial, porque eu questionei ele, e ele comentou, sim. Explicou mais ou menos como que é o problema dele, como lidar um pouco com ele, então o professor do colégio, o professor atual dele, falou um pouco, sim. (E1)

Excerto 30: Não, nenhuma mesmo [orientação por parte da escola/professor da turma/supervisor de estágio em relação ao aluno com deficiência]. (E2)

Nota-se, nos excertos supracitados, que o papel da escola como entidade formativa é marcado na representação de tais estagiários como um “não-lugar” na formação desses estagiários, já que a escola é representada como a entidade que “não” deu orientação alguma. Já o professor regente é representado como aquele que “comentou algo” e “explicou mais ou menos” “falou em como lidar um pouco com ele”.

A seguir, utilizamos os excertos 27 e 28 para compor o quadro com as representações dos estagiários:

Quadro 15 - Representações dos estagiários sobre os atores sociais VII

ATORES SOCIAIS	VERBOS/FRASES	PROCESSOS DE INCLUSÃO	EXCERTOS
Eu (estagiário)	Eu identifiquei, observei Fui perguntar, descobrir	Inclusão Agente Específico Indivíduo	27
Professor regente	O professor da turma avisou no fim das observações	Inclusão	28
Professor de apoio	Tinha um aluno acompanhado de um professor	Inclusão Agente Específico Indivíduo	27
Aluno com deficiência	Tinha um aluno acompanhado de um professor	Inclusão Paciente Específico Indivíduo	27

Fonte: O Autor (2019)

A respeito disso, damos voz às considerações de E1 e E2 após a realização de seus estágios em relação à organização do curso de Geografia para formar professores capacitados para atuarem em relação aos alunos com

deficiência. Essas vozes são significativas porque criam representações sobre o papel da universidade e dos cursos de licenciatura. No caso desses dois estagiários, as representações criadas apontam para lacunas no que se refere ao trabalho com alunos de deficiência.

Excerto 31: Eu tenho críticas sobre a universidade em si onde eu fiz minha graduação porque foi falado muito pouco. Muito pouco mesmo... quase nada sobre como atuar diante dessa situação. Deveria falar mais, deveria ter uma disciplina só disso, deveria conscientizar no curso, deveria ter semanas de ensino a pessoas com NEE. Então acho que a graduação faltou muito, pecou muito nesse aspecto. Então é uma crítica que eu faço: que a graduação tem que melhorar basicamente tudo, tem que se renovar, porque, do jeito que foi a minha graduação pro ensino de pessoas especiais, eu acho que não foi nada boa. (E1)

Excerto 32: Tem toda a questão do estágio nos fornecer conteúdo, textos pra entender as necessidades especiais, ofertar disciplinas sobre educação especial, pesquisas e projetos na área. No que eu pude, eu participei no movimento estudantil, mas falta o curso estimular mais isso. A Geografia tem que formar para a inclusão. (E2)

“Formar para a inclusão”, como coloca E2, no excerto 32, remete-nos às políticas públicas voltadas às deficiências dos alunos, à garantia da educação de todos os alunos, ao trabalho colaborativo entre membros da escola, comunidade e afins, à capacitação dos professores formadores das instituições de ensino, assim como dos novos profissionais que chegam nas escolas. É, portanto, um trabalho complexo. Contudo, as representações aqui trazidas nas categorias são importantes para a transformação e ressignificação do próprio currículo do curso. E1 e E2, enquanto atores sociais, se representam por meio da inclusão mas como agentes passivos: se colocam como aqueles que “não receberam informações” sobre o aluno com deficiência presente em suas turmas (salvo E1, em que há a representação de que o professor regente relatou, brevemente, sobre o aluno).

Para os estagiários, o curso de Geografia da UEL também é posicionado como uma entidade que assume caráter de ator social, já que representa a figura importante de formação. Ao ser posicionado como ator que “não realiza a formação para essa área” notamos que os estagiários atribuem a responsabilidade ao curso, eximindo-se da sua responsabilidade enquanto agentes ativos na construção do conhecimento. O estágio docente, que também assume esse papel de ator social, também é representado como aquele que “não propiciou a formação para atuar junto aos alunos com deficiência”. A

representação desses dois atores sociais encontra-se realizada por meio da supressão, ou seja, quando os atores sociais estão ocultos.

Para Van Leeuwen (1997), as orações não finitas, assumindo o lugar de um participante (como responsabilizar o curso e o estágio, sem apontar especificamente indivíduos) não permitem determinar com clareza se os atores sociais suprimidos deveriam ser recuperados pelo leitor ou pelo escritor. Ainda de acordo com o autor (ibid.), a supressão pode acontecer quando acredita-se que o leitor reconhece com facilidade os atores sociais envolvidos ou quando há a intenção de bloquear o acesso à informação sobre uma prática social.

O quadro abaixo resume essas representações:

Quadro 16 - Representações dos estagiários sobre os atores sociais VIII

ATORES SOCIAIS	VERBOS/FRASES	PROCESSOS DE INCLUSÃO	EXCERTOS
Eu (estagiário)	Não recebi orientação/informação sobre o aluno com deficiência	Exclusão	29 e 30
Professor regente	Ele comentou (sobre ter um aluno com deficiência), explicou mais ou menos o problema	Inclusão Agente Específico Indivíduo	29
Curso de Geografia da Universidade	Falou muito pouco, devia conscientizar mais Ter disciplinas sobre Educação Especial A graduação tem que melhorar Falta o curso estimular	Inclusão Supressão	31 e 32
Estágio	Estágio nos fornecer conteúdo, textos de Educação Especial	Inclusão Supressão	32

Fonte: O Autor (2019)

Assim, de modo geral, essa análise nos permitiu identificar que em relação às oportunidades de formação para a Educação Especial no curso de Geografia, os participantes enfatizam que há poucas oportunidades de formação voltada ao atendimento de alunos com deficiência; sobre a preparação feita, há o consenso entre os discursos dos estagiários e das professoras supervisoras: ambos concordam e os representam como aqueles que “não estão preparados” e que há uma carência dessa questão na formação (as disciplinas do curso não debateram, em larga escala, a inclusão de alunos com deficiência ou que foi tratado superficialmente); em relação às práticas e dificuldades encontradas em relação à questão, os estagiários se representam pela falta de conhecimento teórico sobre a questão e a necessidade de superar preconceitos e conhecer a realidade do aluno com deficiência.

A representação dos atores sociais identificados nesses discursos – pela perspectiva de dois atores sociais envolvidos no processo (estagiário e professor supervisor) demonstram que há tensões nos modos como os diferentes atores representam e entendem o papel de outros atores, o que pode colaborar para o fosso da aprendizagem de alunos com deficiência. Nas considerações finais, retomamos os resultados encontrados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tinha como objetivo compreender as representações dos atores sociais de professores da disciplina de estágio e de dois os alunos do estágio de formação de professores do curso de Licenciatura em Geografia no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em relação às suas experiências de estágio nas escolas públicas estaduais de Londrina/PR. Desse modo, buscou resposta para a seguinte pergunta: “quais são as representações dos professores de estágio docente e de dois alunos estagiários do curso de Licenciatura em Geografia da UEL em relação à experiência de estágio junto a alunos com deficiência e como são representados os atores sociais neste processo?”.

Para responder a este questionamento, consideramos que a melhor maneira de se buscar uma resposta era através de uma perspectiva que desse voz aos participantes da pesquisa, permitindo compreender suas representações, ou seja, o modo como as pessoas entendem e constroem suas realidades. Por isso, a utilização da ADC, de Fairclough (2001), entre outros teóricos, na qual pudemos encontrar os pressupostos da teoria de representações de atores sociais, de Van Leeuwen (1997), foi essencial para compreendermos os discursos e as representações neles contidas sobre a experiência do estágio junto a alunos com deficiência e as representações sobre os atores sociais envolvidos neste processo. Isso significa que o papel que desempenhamos não tem a ver com o estabelecimento entre o que é “certo” e o que é “errado” em relação à formação e à educação para a atuação junto a alunos com deficiência nas escolas do país. Mais importante do que o papel de crítico do pesquisador, é compreender que os atores sociais são aqueles que vivenciaram uma dada realidade, sentiram-na e, portanto, foram parte dela. E assim, representam, linguisticamente, sua perspectiva sobre essa realidade.

Assim, nesta pesquisa, para atingirmos o objetivo geral, analisamos as representações do professor supervisor do estágio e dos estagiários em relação ao atendimento educacional dos alunos com deficiência sobre as experiências vivenciadas e identificamos as representações dos atores sociais construídas pelos estagiários e professoras supervisoras, durante as aulas ministradas no estágio docente, em relação aos alunos com deficiência.

Em relação ao primeiro, a análise dos discursos de atores sociais (estagiários e professoras supervisoras) sobre suas experiências de estágio com o atendimento educacional na experiência de estágio apontam para as seguintes representações: em relação às oportunidades de formação para a Educação Especial no curso de Geografia, que há poucas oportunidades de formação voltada ao atendimento de alunos com deficiência; sobre a preparação feita, há o consenso entre os discursos dos estagiários e das professoras supervisoras: ambos concordam e os representam como aqueles que “não estão preparados” e que há uma carência dessa questão na formação (as disciplinas do curso não debateram, em larga escala, a inclusão de alunos com deficiência ou que foi tratado superficialmente); em relação às práticas e dificuldades encontradas em relação à questão, os estagiários se representam pela falta de conhecimento teórico sobre a questão e a necessidade de superar preconceitos e conhecer a realidade do aluno com deficiência. Essas representações sobre as práticas nos indicam a necessidade de esforço coletivo em discutir as demandas da Educação Especial no momento do estágio, em propostas que, de fato, incluam todos os atores sociais (professor regente, professor de apoio, estagiário, professor supervisor) como corresponsáveis por essa aprendizagem.

Em relação às representações dos atores sociais, identificamos representações dos atores sociais estagiários, professoras supervisoras, professor regente, alunos com deficiência, escola e estágio. Identificamos que esses atores sociais se representam de diversas maneiras. Os **estagiários** são representados tanto por eles mesmos quanto pelas professoras supervisoras, por meio de uma tensão: ora são representados como passivos e despreparados e ora são colocados na posição de atores ativos. Assim, ao mesmo tempo em que são pacientes (recebendo orientações), são, também, agentes em condição de grupo, por possuírem autonomia para atuar no estágio docente. Assim, nas representações de si mesmos, eles se representam, ora como agentes, ora como pacientes, demonstrando ambivalência e indefinição da compreensão de seu papel. As professoras supervisoras, na maioria das vezes, os colocam como agentes, demonstrando que esperam e que acreditam que eles devem colaborar na produção do conhecimento.

Já as **professoras supervisoras** são representadas de duas maneiras no discurso dos estagiários: pelo processo de grupo, como agentes de sua

própria formação, pois “se prepararam”, mas, também, pela exclusão por supressão, quando se trata da formação do aluno, onde os atores sociais estão em segundo plano, mas podem ser recuperados em alguma parte do texto (exemplo: os atores sociais responsáveis pela formação no curso de Geografia, sem menção específica). As implicações dessas representações estão no fato de que elas demonstram a visão de que, para os estagiários, a responsabilidade de sua formação é das professoras supervisoras, indicando que não se responsabilizam por seu papel em um processo de ensino co-partilhado. As professoras supervisoras se representam de maneira ativa, como aquelas que tentam tratar da questão, embora também se sintam despreparadas.

A representação dos **alunos com deficiência** parece ser consenso: geralmente, são representados como pacientes específicos inclusos no processo, de modo paciente e homogêneo: são, em ambos discursos, geralmente, representados como aqueles que “requerem” cuidado e que têm disciplinas voltadas a seu interesse, o que remete ao processo de inclusão como atores sociais pacientes, ou seja, representados como aquelas que “recebem” cuidados e atenção. Essa passivação do ator social indica que ele sofre uma ação não produzida por ele mesmo, tornando-o um sujeito da passividade (sujeição) ou beneficiado com a passividade (beneficiação) (MAGALHÃES, 2004). Também são representados pelo processo de grupo, pela subcategoria de homogeneização, o que pode resultar na negação às pessoas, de suas características e diferenças individuais, e, conseqüentemente, na atribuição a elas de uma única identidade (MAGALHÃES, 2004). Ou seja, há um apagamento das características individuais dos alunos com deficiência, já que são representados de modo homogêneo. São, também, representados quase que individualmente por meio da sua especificidade, esta ligada a sua deficiência (“Aquele menino que tem NEE”; “uma jovenzinha que ela teve paralisia”) e, como aqueles que precisam de maior atenção (“dar uma atenção a mais”).

Como vimos, são indivíduos, historicamente, alijados de uma vida digna em sociedade, expostos aos mais variados tipos de humilhação pública. Sobretudo, demoraram séculos para, através de políticas públicas, terem acesso à educação. Por isso, o compromisso de uma ciência, como a Geografia, que trabalha os aspectos de compreensão do espaço, do indivíduo e suas relações com este, também tem a ver com a justiça social para os alunos com deficiência.

As políticas públicas são importantes para ajudar neste processo, mas, por si só, não garantem tal feito. As representações expostas, pelos estagiários, de tentar compreender seus alunos com deficiência, são importantes, mas também, por si só, são incapazes de contribuir sem que haja uma formação que lhes proporcione um direcionamento do que pode ser feito.

O ator social “**professor da escola**” é geralmente excluído do processo nos discursos: na maioria das vezes, não é mencionado, o que possibilita a interpretação de que os estagiários não representam os professores da escola como responsáveis por oportunidades de formação. Neste caso, o ator social está excluído por supressão, pois não é mencionado, não é identificado. Para Van Leeuwen (1997), o ator social excluído, nesta condição, tem probabilidade de ser excluído para se bloquear o acesso ao conhecimento pormenorizado de uma prática que, se representada detalhadamente, poderia despertar algum tipo de reação.

Nesse sentido, o professor da escola é representado, pelos estagiários, como aquele que “comentou algo” e “explicou mais ou menos”, “falou em como lidar um pouco com ele”. A implicação destas representações é a criação de realidade em que os professores da escola podem contribuir pouco com a formação de novos professores, questão essa já discutida e desafiada pelos muitos estudos da área de formação de professores que o colocam como um dos principais agentes neste processo.

Já as professoras supervisoras, atribuem, aos professores da escola, papel bastante ativo: eles são os responsáveis por “apontar” a necessidade de produção de material didático específico e “criar” estratégias de auxílio aos estagiários. O “professor regente” (também mencionado assim) é representado de maneira agêntica, como aquele que “lida com essa criança no cotidiano” e responsável por “passar a rotina, como ele lida com as situações”, demonstrando a atribuição de responsabilidade ao professor regente.

O **professor de apoio**, geralmente, é excluído. Na única vez em que foi representado por inclusão, ele é um ator social representado de modo específico e passivo.

A **escola** e o **estágio** aparecem, também, como atores sociais em alguns momentos. O estágio é representado como um ator social, neste processo, por meio da “diferenciação”, onde o ator social (que é o grupo que fez

PIBID) se diferencia em relação a outro ator social (o grupo que não fez PIBID). Para Van Leuween (1997), a diferenciação pode ter traços ideológicos que inferiorizam um ator social que sofre comparação. É, assim, uma forma de marcar relações de poder. Por isso, esse discurso aponta para uma oportunidade de formação para a Educação Especial: projetos de iniciação à docência. Já a escola, é representada como entidade formativa como um “não-lugar” na formação desses estagiários, já que é representada como a entidade que “não” deu orientação alguma. Em relação às representações das professoras supervisoras, elas mesmas reconhecem que seus papéis estão limitados às condições apresentadas em sala de aula, ainda que revelem tentativas de se discutir temas relacionados à formação para atuar junto a alunos com deficiência. Também reconhecem que o curso pode proporcionar mais oportunidades para isso, além da disciplina obrigatória que, desde este ano de 2019, passou a constar na grade curricular.

Essas representações de atores sociais por dois atores sociais envolvidos no processo (estagiário e professor supervisor) demonstram que há tensões nos modos como os diferentes atores representam e entendem o papel de outros atores, o que pode colaborar para o fosso da aprendizagem de alunos com deficiência. Esta pesquisa sugere que compreender as representações dos atores sociais envolvidos no processo pode colaborar para a discussão nos momentos de estágio sobre as responsabilidades compartilhadas e os papéis atribuídos a cada atores, o que tem potencial para ressignificar ações futuras.

Dessas representações, foi possível identificar que a colaboração entre Universidade e escola, docentes e discentes, estagiários e alunos com deficiência, entre outras relações pertinentes entre os variados atores sociais aqui apresentados pode ser um dos eixos a serem explorados. A atribuição de diferentes responsabilidades a esses atores sociais, planejamentos em equipe, aliança entre Universidade e escola, na busca da identificação das dificuldades dos professores da escola, dos alunos do curso, dos professores do curso, são passos que permitem uma educação que abranja todos os alunos. Por isso, para Carvalho (2009), existe a necessidade de criarmos espaços dialógicos na escola, para que dúvidas, medos e a ressignificação da prática pedagógica sejam examinados em equipe, como rotina de trabalho e para que a apropriação de

informações, as trocas de ideias, a verbalização dos sentimentos, sem culpas, transformem-se em “caminhos” para as mudanças de atitudes.

Com isso, a análise desses discursos revela que os participantes da pesquisa são atores sociais que, ora se colocam como agentes, desempenhando papéis proativos na formação, na compreensão de quem é o aluno com deficiência, na identificação de sujeitos, em algumas discussões apresentadas, ora se colocam como pacientes, ao receberem formação, ao negarem certas responsabilidades, ao não agirem proativamente em casos que seria interessante a participação.

Ao identificarmos e compreendermos, por meio da ADC, o problema social que envolve a educação para alunos com deficiência, que está, diretamente, ligada à formação ofertada aos licenciandos - esta condicionada à preparação das professoras supervisoras - compreendemos que essas representações criam identidades, socialmente, marcadas.

Quando olhamos para as representações dos papéis das professoras supervisoras e dos estagiários, identificamos a necessidade de trabalhos colaborativos pautados no diálogo e na discussão dos papéis de todos os envolvidos, e, vemos identidades marcadas pela “falta”, pelo sentimento de “despreparo” e pela atribuição da responsabilidade ao outro. Quando olhamos para os alunos com deficiência, vemos sujeitos excluídos socialmente, marcados pela identidade de “não pertencer”, os quais não conseguirão alcançar outra condição sem o apoio do professor em sala de aula, da escola e seus demais profissionais, da família e da Universidade - que tem o dever de pesquisar e intervir nesses espaços.

Assim, embora acreditemos no potencial deste trabalho para colaborar com a compreensão das representações e identidades criadas no âmbito do estágio docente, finalizamos o trabalho conscientes das limitações que o mesmo traz: o reduzido número de atores sociais entrevistados, pois uma quantidade maior de estagiários e professores analisados permitiriam também outras representações, e, os imprevistos ocorridos durante a coleta de dados e a escrita desta pesquisa que limitaram a criação do corpus.

Ao olharmos as representações aqui discutidas, acreditamos que, por meio do trabalho colaborativo e da discussão dos papéis dos atores sociais envolvidos na atividade, possa ser um início para a discussão que almeja garantir

justiça social para sujeitos alijados histórica e socialmente e transformar nossas escolas e estágios em lugares acolhedores e responsáveis por esta questão.

Esperamos que, ao olharem para essas representações, outras pesquisas em relação à educação para todos os alunos, sobretudo, os alunos com deficiência, surjam como forma de dar voz aos atores sociais que compõem esse complexo campo que vivenciamos na educação de nosso país, para que a nossa sociedade seja transformada ao ponto de valorizar as diferenças entre nós, potencializando as características e desejos individuais, os quais só serão alcançados por meio de trabalhos que se deem de forma colaborativa entre os atores sociais envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Z. M. M. B.; CALDANA, R. H. L.; SILVA, M. H. G. F. D. da. Análise Qualitativa de dados de entrevistas: uma proposta. **Revista Paidéia**, FFCLRP - USP, Ribeirão Preto, n. 2, fev./jul. 1992.

BISCONSINI, C. R.; FLORES, P. P.; OLIVEIRA, A. A. B. Formação inicial para a docência: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. **Journal of Physical Education**. Maringá, v. 28, n. 1, p. 1-13, 2016. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/28577/16720>>. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 out. 2018.

_____. Presidência da República. **Lei nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 13 out. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793**, de 27 de dezembro de 1994. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28/12/1994. Seção 1. p. 20767. Brasília, Imprensa Oficial, 1994.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional**. Brasília: MEC/CNE, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEE, 2004.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de

dezembro de 2000. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 16 out. 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, 2007. Disponível em:
<portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.788** de 25 de setembro de 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 out. 2018.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 80 p.

CARMO, W. R. do. **A cartografia tátil na formação de professores de geografia: da teoria à prática**. 2016. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em Educação Especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3, p. 321-336, set./dez. 2004.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014.

DAMIANI, M. F. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DESLAURIERS, J. P. **Recherche Qualitative**. Montreal: McGraw Hill, 1991.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O Ovo ou a Galinha: a Crise da Profissão Docente e a Aparente Falta de Perspectiva para a Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DOXSEY J. R.; DE RIZ, J. **Metodologia da pesquisa científica**. ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2002-2003. Apostila.

EL KADRI, M. S. **English language teachers' changing identities in a teaching practicum: PIBID and {Coteaching|Cogenerative Dialogue} as opportunities for professional learning.** 2014. 348 p. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina, 2014.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power.** Londres e Nova Iorque: Routledge, 1989.

_____. **Discourse and social change.** Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. **Discurso e mudança social.** Brasília: UNB, 2001.

_____. **Analysing discourse: textual analysis for social research.** Londres e Nova Iorque: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N.; KRESS, G. **Critical discourse analysis.** Mimeo, 1993.

FREITAS, H. C. L. A (Nova) Política de Formação de Professores: a Prioridade Postergada. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios.** Brasília, Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um Estado da Arte.** Brasília, Unesco, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

HALL, S. A relevância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade. In: **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 294 -333.

HALLIDAY, M. A. K. As bases funcionais da Linguagem. In: DASCAL, M. (org.) **Fundamentos Metodológicos da Linguística.** São Paulo: Global, 1978. p. 125-161.

_____. **An Introduction to Functional Grammar.** 2. ed. Londres: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar:** London: Hodder Education, 2004.

LIBÂNEO, J. C. O Ensino da Didática, das Metodologias Específicas e dos Conteúdos Específicos do Ensino Fundamental nos Currículos dos Cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, 2010.

LIMA, G. O. de.; ESPÍRITO SANTO, M. V. M. do.; FILHO, M. A. S. M.; SILVA, C. D. P. da. Teoria e Prática: Dificuldades Enfrentadas pelos Futuros Professores no Campo de Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica Estácio Recife**. Recife, v. 1, n. 3, dez. 2016.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão. In: _____. **Estágio e docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 1 - parte II, p. 97-117. (Coleção docência em formação – Série Saberes Pedagógicos).

LIMA, P. G.; MARRAN, A. L. O estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: pontuações sobre a formação profissional. In: LIMA, P. G. (Org.). **Docência e formação universitária no Brasil: desafios e encaminhamentos**. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2016.

MAGALHÃES, C. Interdiscursividade e conflito entre discursos sobre raça em reportagens brasileiras. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão/SC, v. 4, número especial, p. 35-60, 2004.

MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. **DELTA [online]**. São Paulo, v. 21, edição especial, p. 01-09, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-44502005000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 jul. 2019.

MARTÍN-ROJO, L.; VAN DIJK, T. There was a problem, and it was solved! Legitimizing the expulsion of “illegal” immigrants in Spanish Parliamentary discourse. **Discourse & society**, v. 8, n. 4, p. 523-567, 1997.

MEYER, M. Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. In: WODAK, R.; MEYER, M. **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 35-59.

MOREIRA, S. A. G. **Linguagem cartográfica e prática docente na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG-2003**. 2004. 150f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa nº 001/2016**. Critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Curitiba: SEED, 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0012016sued.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

PEDROSA, C. E. F. Análise crítica do discurso: uma proposta para a análise crítica da linguagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 9. **Tomo 2**: Filologia, linguística e ensino. Rio de Janeiro: CiFEFil, 2005, p. 43-70.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 5, n. 1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

ROCHA, G. O. R. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista de Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 4, n. 2, p. 7-17, jul./out. 2008.

_____. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva**. Jaén, v. 7, n. 2, p. 5-21, jun. 2014.

ROQUEJANI, T. C. **O ensino de Geografia com adequações curriculares em salas inclusivas do Ensino Fundamental - Anos finais**. 2018. 214f. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica), Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2018.

SAMPAIO, T. C. A. S. A importância da metodologia da pesquisa para a produção de conhecimento científico nos cursos de pós-graduação: a singularidade textual dos trabalhos científicos jurídicos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal da Bahia**. Salvador, v. 23, n. 25, p. 230-249, jan./dez. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/rppgd/article/view/12368/8773>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SCHERER, A. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física**. 2008. 210f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

TIBOLA, M. **A linguagem cartográfica no ensino e aprendizagem de Geografia para alunos cegos**. 2016. 154f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

UEL. Universidade Estadual de Londrina. **Ementa do curso de Licenciatura em Geografia**. PROGRAD/UEL, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo_2017/ementas/geografia_licenciatura_noturno.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

_____. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Jomtien: UNESCO, 1998. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

VAN DIJK, T. A. Principles of critical discourse analysis. **Discourse and Society**. Londres, v. 4, n. 2, p. 249-283, 1993.

_____. **Ideology**: a multidisciplinary approach. London, Sage, 1998.

_____. Critical discourse analysis. In: TANNEN, D.; SCHIFFRIN, D.; HAMILTON, H. (Eds.). **Handbook of discourse analysis**. Oxford: Blackwell, p. 352-371, 2001.

VAN LEEUWEN, T. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. (Eds.). **Texts and practices**: readings in Critical Discourse Analysis. London: Routledge, 1996. p. 32-70.

_____. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. R. (Org.) **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.

_____. Representing social actors. In: **Discourse and practice**: new tools for critical discourse analysis. New York: Oxford University Press, p. 02-54, 2008.

VICENTE, T. R. **O Ensino de Geografia no Contexto da Inclusão Educacional**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

WODAK, R. What CDA is about: a summary of its history, important concepts and its development. In: WODAK, R. & MEYER, M. (eds.). **Methods of critical discourse analysis**. Londres; Thousand Oaks; Nova Delhi: Sage, 2001. p. 1-13.

_____. De qué se trata el análisis crítico del discurso: resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Org.). **Metodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedissa, 2003, p. 17-34.

_____. Do que trata a ACD - Um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão/SC, v. 4, número especial, 2004.

WODAK, R.; MEYER, M. **Methods of critical discourse analysis**. 2 ed. Londres: Sage, 2005. p. 121-138.

YIN, R. K. **Introducing the world of education:** A case study reader.
Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

**APÊNDICE A - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM PROFESSORES
DA DISCIPLINA “DIDÁTICA DA GEOGRAFIA E ESTÁGIO
SUPERVISIONADO”**

1 – Perguntas de identificação

1.1 – Nome? _____

1.2 – Idade? _____

1.3 – Qual a sua formação acadêmica?

() Graduação em _____ Ano: ____ Instituição: _____

() Especialização em _____ Ano: ____ Instituição: _____

() Mestrado em _____ Ano: ____ Instituição: _____

() Doutorado em _____ Ano: ____ Instituição: _____

() Pós-doutorado em _____ Ano: ____ Instituição: _____

1.4 – Há quanto tempo trabalha como professor da disciplina de estágio?

1.5 – Quais suas experiências anteriores na docência?

() Ensino Fundamental: _____

() Ensino Médio: _____

() Faculdade/Universidade: _____

() Outra: _____

2 – Perguntas sobre conteúdos/conhecimentos sobre a inclusão de alunos com deficiência no contexto das aulas de Geografia.

2.1 – Você identifica, no curso de Geografia, oportunidades de formação para os graduandos em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE? (nas disciplinas, no estágio, nos cursos/eventos).

2.2 – Você trabalha, durante a disciplina de estágio, conteúdos que possam contribuir para a prática docente junto aos alunos com NEE? Se sim, quais? Se não, por quê?

2.3 – No caso de o estagiário encontrar na turma alunos com NEE, como você orienta o planejamento das aulas? Caso não oriente, como é realizado o planejamento das aulas?

2.4 – Você considera que os estagiários estão preparados para atuar junto aos alunos com NEE na situação de estágio?

2.5 – Em caso negativo, você avalia que o estagiário deveria ser preparado para atuar junto aos alunos com NEE? Se sim, como você sugere esta preparação?

2.6 – Você possui conhecimento/formação sobre o processo de inclusão de alunos com NEE no contexto escolar? Se sim, você poderia falar um pouco a respeito?

2.7 – Caso não, você considera que o fato de não ter esse conhecimento afeta o seu trabalho? Se sim, em que medida isto dificulta o processo de orientação dos estagiários para atuar junto aos alunos com NEE?

2.8 – Caso apresente dificuldades, você tem sugestões para melhorar essa situação?

2.9 – Como você recebe a informação de que há alunos com NEE nas turmas dos estagiários? (Através do próprio estagiário, de algum profissional do colégio?).

2.10 – Você tem sugestões a respeito do que poderia ser feito para que, no momento do estágio, os alunos pudessem ser orientados (preparados) para promover a inclusão dos alunos com NEE em suas aulas?

2.11 – Você gostaria de acrescentar mais algum comentário a respeito da formação dos alunos de Geografia em relação à inclusão dos alunos com NEE?

**APÊNDICE B - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS ESTAGIÁRIOS
DA DISCIPLINA “DIDÁTICA DA GEOGRAFIA E ESTÁGIO
SUPERVISIONADO”**

1 – Perguntas de identificação

1.1 – Nome? _____

1.2 – Idade? _____

1.3 – Qual a sua formação?

() Ensino Médio. Ano: ____ Instituição: _____

() Ensino Médio Profissionalizante. Ano: ____ Instituição: _____

() Outra. _____ Ano: ____ Instituição: _____

() Outra graduação _____ Ano: ____ Instituição: _____

2 – Perguntas sobre conteúdos/conhecimentos sobre a inclusão de alunos com deficiência no contexto das aulas de Geografia

2.1 – Durante o curso de Geografia, você identifica oportunidades de formação para os graduandos em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE? (nas disciplinas, no estágio, nos cursos/eventos, participação em projetos).

2.2 – Você tem conhecimento/formação sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE no contexto escolar? Se sim, a que você atribui (curso, experiência, outros)? Quais conhecimentos você tem a respeito?

2.3 – As disciplinas de estágio ofereceram conhecimentos, informações e/ou orientações em relação à prática docente a ser desenvolvida para favorecer a inclusão dos alunos com NEE? Se sim, quais?

2.4 – Você considera ter preparo para atuar junto aos alunos com NEE na situação de estágio? Em caso positivo, como foi preparado? Ou em caso negativo, por que você sente que não?

2.5 – Você avalia que os estagiários deveriam ser preparados para atuarem junto aos alunos com NEE? Se sim, como você avalia que deveria ser esta formação?

2.6 – Você considera que seu supervisor de estágio lhe dará orientações a respeito de como atuar junto aos alunos com NEE?

2.7 – Como espera atuar junto aos alunos com NEE em seu estágio? Você tem alguma ideia de como irá planejar suas aulas para atender os alunos com NEE? Caso não, você considera que isto dificulta o processo de ensino junto aos alunos com NEE? Isto interfere no processo de ensino?

2.8 – Você tem sugestões para melhorar essa situação no estágio?

2.9 – Você tem sugestões a respeito da organização do curso de Geografia para favorecer a melhoria da formação dos graduandos para atuar junto aos alunos com NEE?

2.10 – Como você identificou o(s) aluno(s) com NEE na sua turma? Quem te informou?

2.11 – Você recebeu alguma orientação por parte da escola/professor em relação aos alunos com NEE?

2.12 – Você gostaria de comentar mais alguma coisa a respeito de sua preparação para atuar junto aos alunos com NEE ou sobre como o seu curso de graduação trabalha essa questão?

**APÊNDICE C - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS ESTAGIÁRIOS
DA DISCIPLINA “DIDÁTICA DA GEOGRAFIA E ESTÁGIO
SUPERVISIONADO”**

1 – Perguntas de identificação

1.1 – Nome? _____

1.2 – Idade? _____

1.3 – Qual a sua formação?

() Ensino Médio. Ano: ____ Instituição: _____

() Ensino Médio Profissionalizante. Ano: ____ Instituição: _____

() Outra. _____ Ano: ____ Instituição: _____

() Outra graduação _____ Ano: ____ Instituição: _____

2 – Perguntas sobre a experiência do estágio e a inclusão de alunos com deficiência no contexto das aulas de Geografia

2.1 – Como você avalia a sua experiência no estágio atuando junto aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

2.2 – Considera que a preparação durante sua formação no curso de Geografia foi satisfatória para sua atuação junto aos alunos com NEE da turma? Se sim, em que medida? Se não, o que faltou?

2.3 – Quais os desafios que encontrou durante a atuação junto aos alunos com NEE?

2.4 – Você precisou da intervenção do professor da turma em alguma situação em relação aos alunos com NEE? Se sim, como foi?

2.5 – Após esta experiência de estágio, você tem sugestões e/ou críticas a respeito da organização do curso de Geografia para formar os graduandos para atuarem junto aos alunos com NEE?

2.6 – Gostaria de comentar mais alguma coisa a respeito da sua experiência no estágio e a inclusão dos alunos com NEE?

**APÊNDICE D - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS ESTAGIÁRIOS
DA DISCIPLINA “DIDÁTICA DA GEOGRAFIA E ESTÁGIO
SUPERVISIONADO”**

1 – Perguntas de identificação

1.1 – Nome? _____

1.2 – Idade? _____

1.3 – Qual a sua formação?

() Ensino Médio. Ano: ____ Instituição: _____

() Ensino Médio Profissionalizante. Ano: ____ Instituição: _____

() Outra. _____ Ano: ____ Instituição: _____

() Outra graduação _____ Ano: ____ Instituição: _____

2 – Perguntas sobre conteúdos/conhecimentos sobre a inclusão de alunos com deficiência no contexto das aulas de Geografia

2.1 – Durante o curso de Geografia, você identifica oportunidades de formação para os graduandos em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE? (nas disciplinas, no estágio, nos cursos/eventos, participação em projetos).

2.2 – Você tem conhecimento/formação sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE no contexto escolar? Se sim, a que você atribui (curso, experiência, outros)? Quais conhecimentos você tem a respeito?

2.3 – As disciplinas de estágio ofereceram conhecimentos, informações e/ou orientações em relação à prática docente a ser desenvolvida para favorecer a inclusão dos alunos com NEE? Se sim, quais?

2.4 – Você considerava estar preparado para atuar junto aos alunos com NEE na situação de estágio? Em caso positivo, como foi preparado? Ou em caso negativo, por que você sente que não?

2.5 – Você avalia que os estagiários deveriam ser preparados para atuarem junto aos alunos com NEE? Se sim, como você avalia que deveria ser esta formação?

2.6 – Seu supervisor de estágio lhe deu orientações a respeito de como atuar junto aos alunos com NEE?

2.7 – Como esperava atuar junto aos alunos com NEE em seu estágio? Você teve alguma ideia de como planejar suas aulas para atender os alunos com NEE? Caso não, você considera que isto dificultou o processo de ensino junto aos alunos com NEE? Isto interferiu no processo de ensino?

2.8 – Você tem sugestões para melhorar essa situação no estágio?

2.9 – Você tem sugestões a respeito da organização do curso de Geografia para favorecer a melhoria da formação dos graduandos para atuar junto aos alunos com NEE?

2.10 – Como você identificou o(s) aluno(s) com NEE na sua turma? Quem te informou?

2.11 – Você recebeu alguma orientação por parte da escola/professor em relação aos alunos com NEE?

2.12 – Como você avalia a sua experiência no estágio atuando junto aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

2.13 – Considera que a preparação durante sua formação no curso de Geografia foi satisfatória para sua atuação junto aos alunos com NEE da turma? Se sim, em que medida? Se não, o que faltou?

2.14 – Quais os desafios que encontrou durante a atuação junto aos alunos com NEE?

2.15 – Você precisou da intervenção do professor da turma em alguma situação em relação aos alunos com NEE? Se sim, como foi?

2.16 – Após esta experiência de estágio, você tem sugestões e/ou críticas a respeito da organização do curso de Geografia para formar os graduandos para atuarem junto aos alunos com NEE?

2.17 – Gostaria de comentar mais alguma coisa a respeito da sua experiência no estágio e a inclusão dos alunos com NEE?