



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS INCLUSIVAS**

**KÁTIA APARECIDA MARANGON BARBOSA**

Brasília  
2014

**KÁTIA APARECIDA MARANGON BARBOSA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS INCLUSIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1016499.

B238r Barbosa, Kátia Aparecida Marangon.  
Representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência em escolas inclusivas / Kátia Aparecida Marangon Barbosa. -- 2014.  
158 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.  
Inclui bibliografia.  
Orientação: Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

1. Aprendizagem. 2. Representações sociais. 3. Educação inclusiva. 4. Deficientes - Educação. I. Cerqueira, Teresa Cristina Siqueira. II. Título.

CDU 376

**KÁTIA APARECIDA MARANGON BARBOSA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS INCLUSIVAS**

Este trabalho foi julgado adequado para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovado em sua forma final pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Brasília, 15 de julho de 2014.

---

Prof. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Presidente)  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Brasília

---

Prof. Dra. Erenice Natália Soares de Carvalho - (Membro Externo)  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Católica de Brasília

---

Prof. Dra. Dra. Inês Maria M Zanforlim Pires de Almeida (Membro)  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Brasília

---

Prof. Dra. Cláudia Marcia Lyra Pato (Suplente)  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Brasília

Ao Buarque, meu grande amor, marido e  
companheiro  
Aos meus pais, Aparecida e Marangon, exemplos em  
minha vida e as minhas filhas lindas, Lucy e Bárbara  
que eu tanto amo.

## Agradecimentos

*(...) a vontade, reencontra sua racionalidade no seio do esforço de cada um sobre si mesmo, da autodeterminação do espírito como atividade. A inteligência é atenção e busca, antes de ser combinação de ideias. A vontade é potência de se mover, de agir, segundo o movimento próprio, antes de ser instância de escolha. (Rancière,2007)*

Desde o início desse trabalho, a vontade de descobrir possíveis pistas para elucidar alguns questionamentos foi à motivação que me fez hoje chegar aqui, com esse percurso finalizado, mas com a certeza de que muitas outras perguntas certamente serão motivo para futuras inserções em novos estudos.

Agradeço primeiramente à Deus, que me concedeu saúde e determinação para buscar o conhecimento e a sabedoria, e que me tranquilizava o coração, nas horas mais difíceis, acolhendo-me no silêncio das minhas orações.

A realização deste projeto somente foi possível pelo apoio de muitas pessoas que acreditaram no meu trabalho. Agradeço a meus pais, pela educação e amor incondicional por me incentivarem sempre, lamento por tê-los deixado tão cedo, quando me casei, mas, mesmo sem um convívio familiar intenso, provocado pelo afastamento decorrente da distância física, sempre estivemos muito próximos pelo coração.

Gostaria de agradecer a minha amiga Denise Alves que me incentivou a ingressar nessa jornada de estudos, me trazendo pela mão, e a outros que felizmente tive o prazer de conhecer e conviver nessa caminhada, em especial, Kátia Rosa, Eunice, Erasmo, Daniela, Hélio, Mariana que me ouviram, me apoiaram e foram sinceros sempre.

Ao meu querido “marido”, Buarque, que sempre me deu forças para prosseguir, acreditou no meu trabalho e me ajudou em tudo que necessitei ao longo desta caminhada. Obrigada por tudo, principalmente por te deixar sozinho tantos finais de semana, para dedicar tempo aos estudos.

Agradeço às minhas filhas Lucy e Bárbara que por várias vezes precisaram abrir mão da

minha presença, sempre compreendendo o motivo da minha ausência, para que o estudo fosse concretizado.

Aos meus amigos e companheiros de trabalho, meus sinceros agradecimentos, primeiro por me escutarem contar cada pedacinho dessa dissertação, e porque uitas vezes seguraram as pontas para que eu literalmente “sumisse” e pudesse escrever um pouquinho.

Agradeço aos professores que participaram da minha no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília/UnB, com especial carinho às Professoras: Teresa Cristina e Inês Maria, que acreditaram em mim e me receberam para ser aluna especial, ainda no comecinho dessa jornada. Agradeço ainda às professoras Ione Vasques-Menezes e Cláudia Pato, que me auxiliaram enormemente na decisão do caminho metodológico para esse estudo. Todas foram brilhantes e despertaram em mim uma admiração profunda e eterna.

Um agradecimento especial a minha orientadora, Professora Teresa Cristina, pela educação e sensibilidade das palavras, pela calma e equilíbrio, pelo otimismo e cumplicidade!

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT NBR	Associação Brasileira de Normas Técnicas – Norma Brasileira
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CF	Constituição Federal
CIEI	Coordenação Intermediária de Educação Inclusiva
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Múltipla
EVOC	<i>Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations</i>
GRUPE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação
FUNDEB	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
NC	Núcleo Central
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
RS	Representação Social
SEE/DF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SC	Sistema Central
SP	Sistema Periférico
TALP	Teste de Associação Livre de Palavras
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TRS	Teoria das Representações Sociais

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Definições das Categorias a partir das entrevistas.....	93
Tabela 2: Categoria 1: Representações de deficiência ou pessoa com deficiência.....	99
Tabela 3: Categoria 2: Representações de aprendizagem para os professores.....	110
Tabela 4: Categoria 3: Compreensão de aprendizagem de estudantes com deficiência.....	116
Tabela 5: Categoria 4: Competências e habilidades do professor.....	122
Tabela 6: Categoria 5: Atendimento Educacional Especializado/AEE.....	132

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Distribuição de matrículas da Ed. Especial por etapa e modalidade de ensino.....	20
Quadro 2: Características do Sistema Central e do Sistema Periférico.....	63
Quadro 3: Escolas com matrícula da Educação Especial por tipo de organização .....	69
Quadro 4: Organização das escolas visitadas de acordo com a oferta do AEE.....	72
Quadro 5: Categoria 1- Representações de deficiência ou pessoa com deficiência .....	96
Quadro 6: Categoria 2- Representações de aprendizagem para os professores .....	108
Quadro 7: Categoria 3- Compreensões de aprendizagem de estudantes com deficiência.....	115
Quadro 8: Categoria 4- Competências e habilidades do professor.....	121
Quadro 9: Cursos de formação continuada e carga horária .....	128
Quadro 10: Categoria 5- Atendimento Educacional Especializado/AEE .....	131

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição percentual por idade dos professores participantes.....	77
Figura 2: Experiência Profissional dos professores participantes .....	78
Figura 3: Quantidade de filhos dos professores participantes.....	80
Figura 4: Formação Acadêmica dos professores participantes.....	82
Figura 5: Natureza dos Impedimentos dos estudantes.....	84
Figura 6: Participação de professores em cursos de formação continuada.....	127

## RESUMO

A Educação Inclusiva é uma tentativa de buscar outros caminhos para atender a complexidade que permeia os processos de ensinar e aprender valorizando a diversidade humana e respeitando as particularidades de cada sujeito. Entretanto, como um processo ainda em construção a Educação Inclusiva vivencia conflitos no contexto escolar. Procuramos nesse estudo analisar as representações sociais de professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência matriculados em escolas inclusivas da rede pública do Distrito Federal. A Teoria das Representações Sociais, os aportes teóricos sobre a Educação Inclusiva e sobre a aprendizagem a partir da abordagem sócio-histórica do desenvolvimento humano são os referenciais basilares desse estudo. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais constituiu-se como um campo de investigação das significações instituídas sobre os processos de ensinar e de aprender para pessoas com deficiência. Para Jodelet (2001), essas representações carregam uma simbologia criada nos grupos sociais. A proposta deste estudo foi promover a reflexão sobre as implicações dessas representações no processo de inclusão e escolarização de alunos com deficiência, considerando a importância da atuação dos professores na organização de ambientes acolhedores e promotores de aprendizagem. Participaram da pesquisa sessenta e oito professores que trabalham ou trabalharam com estudantes com deficiência em escolas públicas do Distrito Federal, localizadas na Regional de Ensino I (Plano Piloto e Cruzeiro). Para a investigação do objeto de estudo foi proposta uma estratégia combinada de procedimentos e instrumentos concretizados em duas etapas: a primeira etapa correspondeu à aplicação do questionário sócio demográfico, composto por 11 questões fechadas, e o Teste de Associação Livre de Palavras – TALP, com 05 questões abertas orientadas por frases indutoras. Na segunda etapa foram realizadas cinco entrevistas semi-dirigidas, com professores que participaram da primeira etapa. As entrevistas eram compostas por 10 questões fechadas e 05 questões abertas. As cinco entrevistas realizadas foram analisadas a partir de uma abordagem qualitativa utilizando-se de uma adaptação da análise de conteúdo proposta por Bardin (2002). Nos resultados obtidos, constatou-se que as representações sociais acerca do objeto de estudo apresentam-se de forma diversificada, revelando a necessidade de redimensionamento de ações pedagógicas, profissionais e estruturais. Revelou-se ainda que há predominância pela percepção da deficiência como algo limitador, e que essas representações estão aliadas à crenças, às convenções e à tradição que ao longo da história e da cultura educacional, vem reforçando a imagem do estudante com deficiência, associada à concepção da deficiência como “falta” e “ausência” de alguma coisa ou capacidade. Entretanto, os professores também revelaram que compreendem a aprendizagem como um processo e, portanto, acreditam no potencial de aprendizagem desses alunos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Representações Sociais. Educação Inclusiva. Estudantes com deficiência.

## ABSTRACT

**Key Words:** Learning. Social Representations. Inclusive Education. Students with disabilities.

Inclusive education is an attempt to seek other ways to address the complexity that permeates the processes of teaching and learning valuing human diversity and respecting the particularities of each subject. However, such a process still under construction Inclusive Education experiencing conflicts in the school context, this study intend to analyze the social representations of teachers the final years of elementary school about learning disabled students enrolled in inclusive public schools of the Federal District. The Theory of Social Representations, the theoretical contributions on Inclusive Education and the learning from socio-historical approach to human development are the basic benchmarks of this study. In this sense, the theory of social representations constituted itself as a research field of meanings imposed on the processes of teaching and learning for people with disabilities to Jodelet (2001), these representations carry a symbolism created social groups. The purpose of this study was to promote reflection on the implications of these representations in the inclusion and education of students with disabilities process, considering the importance of the role of teachers in organizing welcoming environments and promoters of learning. Participated in the survey sixty-eight teachers who work or have worked with students with disabilities in public schools of the Federal District, located in the Regional Education I (Pilot and Cruising Plan). For the investigation of the object of study a combined strategy of procedures and instruments implemented in two steps was proposed: the first step corresponds to the application of the demographic questionnaire, composed of 11 closed questions, and the Free Word Association Test - TALP with 05 open questions guided by inducing phrases. In the second step five semi-structured interviews with teachers who participated in the first stage, the interviews consisted of 10 closed questions and 05 open-ended questions were conducted. The five interviews were analyzed from a qualitative approach using an adaptation of the content analysis proposed by Bardin (2002). The results, it was found that social representations about the object of study are presented in a diversified manner, revealing the need for resizing pedagogical professional structural actions, and. It was revealed that there is still the predominant perception of disability as something limiting, and that these representations are combined with beliefs, the conventions and traditions that throughout history and educational culture, has reinforced the image of student with disabilities associated with conception of disability as "missing" and "absence" of something or ability, however, also revealed that teachers understand learning as a process and therefore believe in the learning potential of these students.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 APRENDIZAGEM EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL .	26
1.1 Aprendizagem: amplitude do conceito.....	27
CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	36
2.1 Breve Histórico da Educação Inclusiva.....	36
2.2 A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....	48
2.3 Atendimento Educacional Especializado.....	51
CAPÍTULO 3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	53
3.1 Origem da Teoria.....	53
3.2 Teoria do Núcleo Central.....	61
CAPÍTULO 4 METODOLOGIA.....	64
4.1 Contexto da Pesquisa.....	68
4.2 Cenário da Pesquisa.....	69
4.3 Sujeitos da Pesquisa.....	74
4.4 Perfil dos Participantes da Pesquisa.....	75
4.5 Perfil dos Participantes da Entrevista.....	86
4.6 Instrumentos.....	87
4.7 Realização das entrevistas.....	89
4.8 Procedimentos.....	90
4.9 Organização para análise de dados.....	92
CAPÍTULO 5 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS (IN- CONCLUSÕES).....	138
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICE A – Solicitação de autorização para realização da pesquisa.....	151
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	152

APÊNDICE C – Informações Pessoais e Profissionais.....	153
APÊNDICE D – Teste de Associação Livre de palavras - TALP.....	155
APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista.....	158

## APRESENTAÇÃO

Imagino que seja interessante, além de abordar as questões contextuais que me instigaram a elaborar essa proposta de estudo, apresentar também as motivações pessoais e profissionais que me direcionaram a tomar esse caminho, buscando uma aproximação entre o objeto de estudo que me propus a investigar e os meus interesses.

Sou pedagoga com habilitação em deficiência de áudio comunicação, também fiz o Magistério, por isso digo que escolhi ser professora duas vezes. A minha primeira experiência junto a estudantes com deficiência aconteceu há mais de quinze anos, quando eu ensinava Inglês e tive uma aluna surda. Tudo o que havia aprendido até então sobre ensinar, já não era mais suficiente para dar conta daquela situação.

Inicialmente me coloquei como a maioria dos professores em uma posição defensiva, buscando encontrar naquela aluna os motivos pelo não sucesso em aprender uma língua estrangeira, ainda mais para uma aluna surda. Depois comecei a pensar de outra forma, como poderia trabalhar de modo a viabilizar esse aprendizado, então percebi que precisava de novos conhecimentos, fui buscá-los e de lá para cá, o meu envolvimento prático e como pesquisadora na área da Educação Especial tem crescido e se consolidado.

Sou defensora da inclusão como um princípio de vida, e atualmente trabalho na formação de professores junto aos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, espaço privilegiado no qual todos os dias procuro materializar esse princípio no meu fazer docente.

Outra fonte de inspiração e de questionamentos diários sobre esse tema está relacionada ao trabalho no Ministério da Educação, lugar que me possibilita pensar na elaboração de políticas públicas educacionais, e onde tive a oportunidade de participar do Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555/2007, designado para elaborar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008. Contribuir para a proposição de uma política em âmbito nacional, foi um desafio que abracei com coragem e muita expectativa, um tempo permeado por muito trabalho, reflexão, crise e crescimento!

Quero registrar que entre as muitas inquietações provenientes, quase sempre, do campo fértil da prática pedagógica, uma assumiu lugar diferenciado a ponto de definir os caminhos para essa pesquisa, a vontade de saber o que pensam os professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência, considerando principalmente o processo de inclusão educacional que estamos vivenciando.

A proposta deste estudo é oportunizar uma reflexão sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência em escolas inclusivas, uma vez que temos consciência que o processo de inclusão educacional desse alunado tem se consolidado, ao menos no campo legal, e os maiores questionamentos sobre a educação inclusiva recaem sobre a aprendizagem, e não mais sobre a possibilidade desses alunos frequentarem o ensino regular.

Estariam esses alunos realmente se beneficiando do processo de inclusão educacional? Alunos com deficiência aprendem? Como aprendem? Os professores estão preparados para atuar junto a esses estudantes? O que os professores querem efetivamente expressar quando dizem “não fui preparado para atender alunos com deficiência”? E as escolas, essas escolas que temos hoje, com todas as suas mazelas, estão prontas para receber estudantes com deficiência? Quais são as implicações do atendimento educacional especializado na aprendizagem de estudantes com deficiência? Esse e muitos outros questionamentos motivaram essa pesquisa, de antemão coloco que apesar de ter encontrado respostas (momentâneas) para parte deles, outros surgiram e ficarão como proposições para novos estudos.

No intuito de analisar como as crenças, convenções e representações sobre a deficiência podem interferir no modo como os professores compreendem a aprendizagem de estudantes com deficiência, é que se partiu para a realização desse estudo, que se encontra assim organizado:

- Introdução: permeia as ideias centrais desse estudo, apontando para as opções conceituais e metodológicas escolhidas para a elaboração da pesquisa, situa o leitor na discussão a respeito da aprendizagem, da educação em uma perspectiva inclusiva e as contribuições da Teoria das Representações Sociais para a abordagem do assunto.
- Capítulo 1: Aprendizagem em uma perspectiva sócio histórica – apresenta as principais compreensões de aprendizagem e firma a opção teórica desse estudo pela perspectiva sócio histórica de Lev Vigostky.
- Capítulo 2: Educação Inclusiva – apresenta as bases filosóficas, conceituais e legais, a evolução do pensamento educacional inclusivo, a partir da interlocução de autores que discorrem sobre a questão considerando as possibilidades e os desafios para a implementação dessa proposta.
- Capítulo 3: Representações Sociais destaca os aspectos históricos, os princípios e as discussões que estruturam essa Teoria, buscando argumentos nas ideias de seu precursor, Moscovici (1961) e de seus colaboradores para subsidiar a discussão em pauta.

- Capítulo 4: Metodologia – descreve a abordagem metodológica utilizada para a realização desta pesquisa, de natureza qualitativa e de cunho exploratório, apoiada nos aportes teóricos das Representações Sociais.
- Capítulo 5: Análise e Discussões dos dados – apresenta as análises e as discussões dos resultados encontrados com a aplicação da TALP e a realização das entrevistas, identificando as representações sociais manifestadas pelos professores que atuam em escolas inclusivas da rede pública de ensino do Distrito Federal, integrantes da Regional I do Plano Piloto, sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência.
- Considerações Finais: expõe as conclusões dos resultados encontrados na pesquisa, as implicações pedagógicas tanto para a aprendizagem de estudantes com deficiência, como para a prática docente, as sugestões de temas para estudos futuros e algumas reflexões ainda latentes.

## INTRODUÇÃO

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças. Ou seja, querem participar, mas querem também que suas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas. (Boaventura de Sousa Santos)

Tomando como ponto de partida a reflexão trazida por Boaventura de Souza Santos, percebemos que talvez a característica mais marcante do ser humano seja a multiplicidade de possibilidades de “ser humano”. Entretanto, o reconhecimento das diferenças e singularidades de cada sujeito, ainda se coloca como o grande desafio dessa sociedade que é firmada em padrões homogeneizadores de normalidade.

A ideia de que todas as pessoas têm direito à educação pressupõe que, num contexto mais amplo, abordem-se questões referentes à exclusão social, que de acordo com Moríña, (2008, 2010) configura-se como um processo estrutural e não pontual ou conjuntural. Para essa autora, o fato de que a algumas pessoas é negado o direito de acesso às estruturas sociais e educacionais deve ser combatido de todas as formas.

Nesse sentido, a educação inclusiva se apresenta como uma estratégia que pretende desafiar qualquer situação de exclusão, procurando mecanismos para eliminar as barreiras que obstaculizam uma educação para todos. Para Mantoan (2003) é preciso uma ruptura de base na estrutura organizacional da escola, essa talvez seja a única saída para que a escola possa fluir e superar a racionalidade que a prendeu e continua prendendo, impedindo-a de espalhar a sua ação formadora por todos os que dela participam.

Embora o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos dependa de uma série de fatores e atores, especificamente no espaço da sala de aula, Mantoan (2003) afirma que o docente tem um papel crucial na promoção de um contexto educacional de ensino e aprendizagem inclusivo e acolhedor das diferenças humanas e da diversidade.

A educação inclusiva ainda traz mais uma possibilidade de mudança para os sistemas educacionais, pois desloca o enfoque individual, centrado no estudante, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais. De acordo com Oliveira (2004) nessa perspectiva a “educação especial passa a ser compreendida inserida na educação geral, onde todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças (p.71)”.

A visão crítica da escola trazida por Oliveira (2004) reforça que é necessário romper com a situação atual (excludente) das escolas buscando realizar modificações estruturais que

viabilizem confrontar e superar as causas geradoras do fracasso escolar, e ao mesmo tempo estabelecer como eixo da ação educativa o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional e participativa.

De acordo com o Censo Escolar MEC/INEP (Brasília, 2011), a Educação Básica registrou 752.305 matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação<sup>1</sup>. Para melhor avaliar esse dado é relevante considerar que em 1998 o número de matrículas desse mesmo segmento, nesse nível de ensino, era de apenas 337.326.

Ressalta-se que devido às atualizações constantes nos marcos conceituais e legais nesse campo de estudo, a categorização de Transtornos Globais do Desenvolvimento, que contemplava o Autismo, foi alterada pela Lei n 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essas mudanças refletem a preocupação da Academia e do poder legislativo em buscar subsídios mais qualificados para a elaboração e melhoria das políticas em curso para o atendimento dessas pessoas.

Se analisarmos um período de dez anos, tomando ainda como referência o ano de 1998, verificamos que em 2007, com o avanço dos pressupostos filosóficos, conceituais e legais da Educação Inclusiva, o número de matrículas desse mesmo público alvo alcançou 654.606. Após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, pelo Ministério da Educação, essa tendência de crescimento se estabilizou e atualmente estamos vivenciando um período de consolidação das políticas inclusivas de educação.

Com o crescimento do número de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, principalmente nas escolas públicas, a escola que sempre trabalhou com padrões homogeneizadores de ensino, atribuindo ao outro (nesse caso aos alunos) as situações de fracasso escolar, declara não ter condições de atender a esse alunado.

Essa dificuldade em trabalhar com estudantes com deficiência está relacionada com o entendimento de que a diferença está sempre no outro, portanto separada de nós. Esse entendimento pode tanto criar um protecionismo em relação ao que é diferente, como também criar uma barreira para nos proteger da diferença, como afirma Silva (2000). O fato é que de

---

<sup>1</sup> Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação são o público alvo da Educação Especial definido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

uma ou de outra forma, com esse afastamento somos impedidos de realizar e de conhecer a riqueza da experiência de vivenciar a diversidade.

Mesmo considerando as dificuldades inerentes a tudo que é inovador, o fato é que todos os alunos, independentemente de suas características físicas, emocionais, sociais e culturais, têm direito à educação, e o crescimento no número de estudantes com deficiência nas escolas em todas as etapas de ensino pode ser observado no Quadro I.

#### **QUADRO 1 – Distribuição de matrículas da Educação Especial por etapa e modalidade de ensino**

<b>TOTAL BRASIL</b>						
	<b>2007</b>			<b>2011</b>		
	Total	Escolas Comuns	Escolas e Classes Especiais	Total	Escolas Comuns	Escolas e Classes Especiais
Educação Infantil	<b>89.135</b>	24.634	64.501	<b>63.117</b>	39.367	23.750
Ensino Fundamental	<b>463.856</b>	239.506	224.350	<b>568.968</b>	437.132	131.836
<b>EF (anos finais)</b>	<b>90.052</b>	<b>76.576</b>	<b>13.476</b>	<b>96.904</b>	<b>186.074</b>	<b>10.830</b>
Ensino Médio	<b>16.112</b>	13.306	2.806	<b>34.278</b>	33.138	1.140
EJA*	<b>77.563</b>	28.295	49.268	<b>83.784</b>	47.425	36.359
Educação Profissional	<b>7.940</b>	395	7.545	<b>2.158</b>	1.361	797
<b>TOTAL</b>	<b>654.606</b>	<b>306.136</b>	<b>348.470</b>	<b>752.305</b>	<b>558.423</b>	<b>193.882</b>

\*em 2003 incorporado no EJA matrículas em classes de alfabetização

Fonte: Censo Escolar  
(MEC/INEP- 2011)

Percebe-se, no entanto, que se buscarmos traduzir a expressão “essa escola não está preparada” para acolher e educar estudantes com deficiência, na maioria das vezes, encontraremos subjacentes a esse discurso as queixas dos professores sobre a falta de condições e qualificação para enfrentar os desafios decorrentes do processo de implementação da educação inclusiva nos sistemas de ensino.

Esse é o espaço de tensão que caracteriza a complexidade da tarefa de avançar frente a alguns pontos de resistência que continuam existindo, e que muitas vezes se traduzem em falas que retomam as questões do fracasso escolar, atribuindo ao professor, ou ao aluno a culpabilização por não se alcançar bons resultados. O que se precisa compreender é que a

educação inclusiva exige de toda a comunidade educativa reflexões mais amplas e uma profunda reestruturação na organização curricular, pedagógica e administrativa das escolas.

As questões relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, pela relevância e atualidade do tema, têm sido objeto de diversos estudos (ALVES, 2005; MONTE, 2006; REZENDE, 2006; DE CARVALHO, 2007; MODESTO, 2008) que enfocam principalmente as dificuldades advindas da inclusão desse alunado nas classes comuns, o despreparo dos professores e a falta de recursos para atender necessidades tão específicas no contexto escolar. Em geral, esses estudos focalizam o trabalho pedagógico na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, por apresentarem maior concentração de estudantes com deficiência.

O acesso dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tem ocorrido prioritariamente nas redes públicas de ensino, como observamos anteriormente. Conhecer, portanto, as singularidades e as trajetórias de implementação das políticas educacionais inclusivas, é um caminho promissor para nos auxiliar a compreender como as diretrizes políticas de educação especial têm sido recebidas e se concretizado no interior das escolas.

Ressalta-se que a legislação educacional referente a esse direito constitucional está cada vez mais explícita e contundente, como podemos observar na Lei N°9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dedica capítulo específico à educação especial e orienta para que os sistemas de ensino assegurem aos estudantes público alvo da educação especial: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender suas necessidades, entre outras obrigações.

Também no Decreto N°3.956/2001 – que promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa com Deficiência, encontramos uma orientação inclusiva, que deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência que impliquem em restrições ao direito de acesso de um estudante com deficiência ao mesmo ambiente que os demais colegas sem deficiência, e mais recentemente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008.

Um destaque especial deve ser dado ao Decreto N° 6.949/2009- que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, colocando como propósito dessa Convenção a promoção de estratégias e ações para promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência.

Ainda nesse Documento, percebe-se um grande e importante avanço na compreensão dos conceitos relacionados à deficiência, pois ao tempo em que reconhece as limitações da pessoa com deficiência, inerentes à própria situação de deficiência enfatizam que o contexto onde a pessoa está inserida, é que pode, ou não determinar as condições de plena participação, conforme disposto no Artigo 1:

[...] pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (CORDE p.17).

O propósito da referida Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.

A partir desse entendimento e das disposições legais vigentes, os questionamentos quanto à viabilidade, ou não, de incluir esse alunado nas escolas regulares tem deixado cada vez mais de ser o foco principal do discurso e das queixas dos professores. Atualmente, o que se pode identificar, é que devido ao entendimento de que a inclusão é um direito de todas as crianças e adolescentes, a questão central então não se encontra mais no campo das possibilidades de frequentar a escola, mas, desloca-se para o *locus* da atuação docente, a sala de aula. Esse movimento reverso faz com que a preocupação da comunidade educativa passe a ser a aprendizagem desses estudantes.

Considerando essa realidade, buscaremos com esse trabalho, compreender os processos de ensinar e aprender para estudantes com deficiência, incluídos no sistema regular de ensino, a partir da identificação e análise das representações sociais de professores sobre a aprendizagem desses estudantes, ressaltando que pesquisas com professores dos anos finais do Ensino Fundamental ainda são muito incipientes, talvez devido ao número pouco significativo de matrículas de estudantes com deficiência nos níveis mais avançados de ensino.

Nesse estudo a educação será entendida como uma questão de direitos humanos, Stainback e Stainback (1999), apoiam essa concepção e, afirmam que a exclusão nas escolas lança sementes do descontentamento e da discriminação social. Os autores citados entendem que os estudantes com deficiência devem fazer parte das escolas comuns, e essas devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos, reafirmando o que preconiza a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) que inverte a lógica do entendimento de que a origem das dificuldades de aprendizagem se encontra no aluno.

A opção pela Teoria das Representações Sociais ocorreu por se constituir como um campo de investigação que possibilita identificar as significações instituídas pelos professores sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência. Para Jodelet (2001), essas representações carregam uma simbologia criada nos grupos sociais, assim podemos compreender o que pensam os indivíduos, porque pensam e a forma como pensam sobre determinado objeto.

Enquanto instrumento teórico e metodológico, a Teoria das Representações Sociais tem possibilitado o estudo de eventos educacionais, entre eles, o entendimento dos processos de aprendizagem e de construção do conhecimento, situação que tem se revelado como foco de interesse para muitos pesquisadores. Novaes (2010, p.157) afirma que “o estudo das representações sociais favorece a compreensão das conjunturas educacionais e concomitantemente oferece elementos para a promoção da mudança, propagação e construção de novos saberes”.

Para Moscovici (1988) o objetivo da Teoria das Representações Sociais é explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a individualidade, pois as representações sociais são ao mesmo tempo individuais e sociais. Almeida (2001) coaduna-se com essa ideia ao afirmar ainda, que as representações sociais nos permitem explicar a realidade a partir de saberes instituídos, e esses nos possibilitam construir novos conhecimentos, que vão incorporar-se aos conhecimentos anteriores e assim sucessivamente. O reconhecimento da dinamicidade das representações sociais é muito importante, pois ressalta a potencialidade dessa Teoria para transformar uma realidade social.

O estudo de eventos, como a aprendizagem de estudantes com deficiência, composto pelas interações entre alunos e professores, incluindo crenças, valores, mitos e instituições com seus papéis constituintes, requer a adoção de uma abordagem que reflita os avanços conceituais e práticos no campo educacional. (Dessen e Costa Junior, 2005).

Tendo por horizonte a abordagem sócio-histórica de Vigotsky que compreende a aprendizagem a partir do papel ativo da história no desenvolvimento psicológico humano, onde os seres humanos são co-construtores da sua trajetória de desenvolvimento como seres singulares e sociais, a Teoria das Representações Sociais e os referenciais da Educação Inclusiva, a pesquisa buscou compreender a aprendizagem de estudantes com deficiência, a partir das representações sociais expressas pelos professores.

Oliveira (1997, p.23) concorda com essa abordagem histórico-cultural, e a define como aquela que “integra o homem como corpo e mente, enquanto ser histórico”, e Rogoff (2005) acrescenta a ideia de que as pessoas se desenvolvem como participantes das

comunidades culturais e esse desenvolvimento deve ser compreendido à luz das práticas e circunstâncias culturais de suas comunidades.

Para nortear as discussões teóricas dessa pesquisa foram elaboradas as seguintes questões norteadoras:

- Quais são as representações de aprendizagem para os professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental?
- Que representações sociais os professores dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas inclusivas<sup>2</sup> têm sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência?
- Existem diferenças nas representações sociais dos professores sobre a aprendizagem quando se referem a estudantes com deficiência?
- As representações sociais dos professores sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência pode variar de acordo com a organização da escola?
- Quais as representações sociais sobre as competências e habilidades necessárias para que o docente possa atuar junto a estudantes com deficiência?

Na tentativa de responder às questões propostas o presente trabalho tem como objetivo geral **analisar as representações sociais de professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência matriculados em escolas inclusivas da rede pública do Distrito Federal.** Para alcançar este objetivo geral foram estabelecidos alguns objetivos específicos, a saber:

- Identificar as representações sociais dos professores sobre deficiência.
- Conhecer as representações sociais dos professores sobre aprendizagem.
- Identificar as representações sociais de professores sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência.
- Verificar as representações sociais de professores, sobre quais competências e habilidades o professor precisa desenvolver para atuar com alunos com deficiência.

---

<sup>2</sup> Nesse estudo foram consideradas escolas inclusivas àquelas que atendem estudantes com deficiência em classes comuns do ensino regular, ou seja, escolas nas quais esses estudantes estejam frequentando turmas inclusivas.

- Conhecer as representações sociais dos professores sobre as implicações do atendimento educacional especializado no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência.

Tem-se por horizonte que as problematizações suscitadas por essa pesquisa possam gerar subsídios para colaborar com o desenvolvimento de práticas inclusivas que favoreçam a aprendizagem de estudantes com deficiência, e contribuir com o processo de inclusão educacional desses sujeitos no sistema regular de ensino.

## **CAPÍTULO 1 APRENDIZAGEM EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

É comum ouvirmos dizer que aprendemos durante a vida inteira, desde o momento em que nascemos até o momento final, quando morremos. Alguns dizem até que aprendemos a morrer. O fato é que com base nesses dizeres, construímos representações sobre a aprendizagem bastante amplas e importantes, o que conferem ao aprender o status de qualidade humana fundamental (FRIEDRICH e PREISS, 2006).

Para melhor compreender esse conceito, recorreremos inicialmente à origem dessa palavra que deriva do latim *aprehendere*, que significa agarrar, pegar, apoderar-se de algo. De acordo com Nunes e Silveira (2009) se tomarmos essa ideia a aprendizagem poderá ser concebida como “um processo no qual a pessoa apropria-se ou torna seus certos conhecimentos, habilidades, estratégias, atitudes, valores, crenças ou informações” (p.13), o que nos leva a crer que está relacionada às significações e mudanças, internas/externas, que irão incorporar-se ao conjunto de elementos que formam a vida dos indivíduos.

Passaremos na sequência desse capítulo a perceber como a concepção de aprendizagem pode variar em função da percepção que se tem de homem, de sociedade, de desenvolvimento humano, de conhecimento, de escola, entre outros fatores, e como as diferentes conceituações sobre a aprendizagem podem ser consideradas por uma perspectiva de complementaridade e não de divergência.

Outro fator bastante importante que merece destaque nessa questão, e que será tratado no bojo desse estudo diz respeito a como a concepção de aprendizagem pode influenciar na maneira do professor ensinar. Para Cerqueira (2000, p. 48) “o estilo de aprender é um conceito muito importante, principalmente para os professores, porque repercute em sua maneira de ensinar”. A autora ainda avança, quando afirma que os professores em geral tem a inclinação de ensinar da forma como gostariam de terem sido ensinados.

Esse processo interno, inconsciente na maioria dos professores, pode desencadear diferentes formas de compreender a aprendizagem e conseqüentemente afetam o modo como ensinamos. Assim, é preciso que conheçamos as principais correntes teóricas sobre a aprendizagem, bem como a evolução dos marcos conceitual e epistemológico sobre esse tema, para não agirmos somente por preferência de estilo de aprendizagem, mas embasados em conceitos que possam subsidiar nossas escolhas teóricas e metodológicas.

### 1.1 Aprendizagem: amplitude do conceito

Apesar de não haver consensos sobre a conceituação da aprendizagem, e como afirmam Tunes e Bartholo Jr. (2009, p.13), “o consenso blinda a dúvida, que aprisionada, não pode por em movimento o julgamento pessoal”. O certo é que, ninguém aprende pelo outro e nem aprende da mesma forma, uma vez que cada ser humano é único e singular. Também é necessário referenciar que a aprendizagem é produzida nos mais diferentes contextos e pode acontecer em situações formais (planejadas) ou informais (espontâneas).

O que é importante demarcar é que a compreensão do que é aprender está eminentemente relacionado ao contexto histórico, psicossocial e cultural onde a aprendizagem acontece. Ainda, que a concepção de aprendizagem está atrelada à visão de ser humano, de mundo, de educação, de escola e mesmo, do que é ensinar e aprender para cada indivíduo. Sendo assim, Nunes e Silveira (2009) nos levam a refletir sobre a importância de conhecer o que sustenta, epistemologicamente, o trabalho do professor.

Em um esforço para propor reflexões sobre as diferentes compreensões em torno do ato de aprender, mais precisamente do que poderíamos considerar como aprendizagem, Tunes e Bartholo Jr. (2009), resgatam a história contada por Ranciére, no livro *O mestre ignorante*. Nessa obra, Jacotot, um revolucionário francês exilado nos Países Baixos, assume o cargo de professor de literatura francesa, em Louvain. Assim, precisa ensinar para alunos holandeses. O fato inusitado é que nem Jacotot compreendia o holandês, nem seus estudantes, o francês.

Após solicitar aos alunos holandeses, que lessem o *Telêmaco* (clássico francês de François Fénelon) surpreendeu-se quando eles conseguiram com sucesso, escrever em francês, as impressões que tiveram a partir daquela leitura. A situação desperta em Jacotot reflexões sobre a desnecessidade de um mestre-explicador para a aprendizagem. Nesse contexto, ele percebe que o ensino embrutecedor, regido pela lógica da explicação, reafirma a incapacidade do aluno e pode imobilizar o sujeito, impossibilitando-o de avançar, descobrir, aprender por si mesmo.

O contraponto desse modelo explicativo é emancipador, pois desafia o aluno a usar a sua própria inteligência, para Tunes e Bartholo Jr. (2009, p.18), o mestre emancipador reconhece como igual à sua a inteligência do aluno e não define para ele o que deve aprender, antes “respeita o seu querer e, por isso, dispensa as ideias de pré-requisitos e de sequências de aprendizagem; avalia se o aluno buscou e não onde chegou”. Tomando esses dois exemplos, já se pode perceber como divergem as concepções de aprendizagem subjacentes às atitudes de cada um desses “mestres”.

Dois sentidos do aprender são aqui colocados em evidência, um que assume a aprendizagem como um processo de aquisições e acúmulo de informação, de conhecimento ou de experiência, relacionado com a noção de quantidade. Outro, que compreende a aprendizagem como busca, e que assume uma posição radicalmente inversa ao do aprender como acumulação. Exemplificando o entendimento da aprendizagem como um processo cumulativo, Tunes e Bartholo Jr. (2009), traçam a seguinte explicação:

Diz-se, por exemplo, que uma pessoa aprendeu muito, aprendeu pouco ou, ainda, nada aprendeu. Desse prisma, a verificação da aprendizagem é feita pela mensuração de quantidades que se acrescem cumulativamente e seu processo pode ser representado num sistema de coordenadas em que as aquisições acumuladas são apresentadas em função do tempo. Nessa representação, a inclinação das curvas indica a velocidade do aprender: maior inclinação, maior velocidade (p.26).

Depois dessas considerações iniciais, os autores afirmam ainda, que aprender é, portanto, um processo qualitativo e não quantitativo, que não diz respeito somente ao âmbito do sujeito, uma vez que é um acontecimento decorrente da relação do homem com o mundo. Com base nesses pressupostos, respeitar e valorizar a diversidade, como característica constituinte do ser humano e das sociedades, é reconhecer o desenvolvimento humano como um processo cultural. Rogoff (2005, p.15) defende a ideia de que “as pessoas se desenvolvem como participantes das comunidades culturais e esse desenvolvimento só pode ser compreendido à luz das práticas e circunstâncias culturais de suas comunidades, as quais também mudam”.

É importante compreender que ao longo da história, diversas abordagens da aprendizagem têm coexistido simultaneamente. Nos parágrafos anteriores pudemos observar dois exemplos que tomavam como referencial o aprender a partir da visão do mestre. Entretanto, podemos também considerar que as concepções de aprendizagem variam de acordo com os aportes teóricos de diferentes áreas do conhecimento sobre as concepções do sujeito que aprende.

Para analisar o sujeito a partir das abordagens e perspectivas biológica, positivista, universal e imanente, histórico-cultural e da complexidade, articulando-as às diferentes concepções de aprendizagem, recorreremos à Madeira-Coelho (2009), que percorre todas essas dimensões e trata também das possíveis repercussões no processo de aprendizagem e no consequente desenvolvimento humano dos alunos.

O sujeito biológico - nessa perspectiva os aspectos orgânicos são, por excelência, os focos definidores de nossos comportamentos e potenciais de desenvolvimento. Aqui a

hereditariedade é determinante e pouco ou nada pode ser modificado durante o processo educacional. Decorre dessas concepções a educação tradicional, onde o aluno deve estar pronto para aprender o que lhe for apresentado.

Considerando essa abordagem, do ponto de vista pedagógico, de acordo com Nunes e Silveira (2009), significa dizer

[...] que o aluno já traz uma espécie de herança geneticamente determinada, que o predispõe a aprender. As intervenções externas são consideradas, porém possuem um caráter secundário na aquisição do conhecimento. O aluno é percebido como passivo em seu processo de aprendizagem diante de determinações internas, as quais se sobrepõem à interferência do professor (p.17).

O questionamento que podemos levantar considerando as dimensões biológicas pré-determinadas dessa abordagem, diz respeito a como garantir que os professores acreditem que suas ações têm função para modificar o que já estaria previamente determinado?

O sujeito da tradição positivista – originada dos estudos científicos da modernidade propõe processos de análise que recortam o sujeito em partes, e concebem o funcionamento dessas partes de forma autônoma. Podemos considerar como exemplos dessa análise científica as dicotomias como corpo/mente, individual/social, natural/cultural, entre outros. A concepção positivista, fortemente alinhada à do sujeito biológico, pode ser identificada nas formas tradicionais de ensino-aprendizagem que se mantêm arraigadas em nosso cotidiano educacional. Para Madeira-Coelho (2009, p.36) “entender o processo de aprendizagem com base no pensamento analítico, como é o da abordagem positivista, reduz a compreensão sobre como a diversidade humana se constitui ante a tarefa de aprender”. Esse entendimento empobrecido pode causar conflitos e impedimentos frente aos processos de ensino e de aprendizagem em contextos educacionais inclusivos.

O sujeito universal e imanente – decorre dos princípios filosóficos de Immanuel Kant. Estabelece o princípio formal e universal nas análises das possibilidades do conhecimento, e avança na medida em que institui a concepção de sujeito universalizado e atemporal, padronizado em normatizações apriorísticas.

Na Psicologia, o cognitivismo piagetiano, é herdeiro direto do modelo kantiano. A epistemologia genética fundada por Piaget procura desvendar os processos fundamentais da formação do conhecimento, defendendo que o indivíduo, ao longo de sua vida, passa por várias etapas do desenvolvimento de sua inteligência.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é organizado por estágios sucessivos de organização do campo cognitivo e afetivo, que vão sendo construídos, levando-se em conta além da idade cronológica do sujeito, as oportunidades que o ambiente oferece para que as novas capacidades mentais possam ser adquiridas em direção ao objetivo de uma forma de pensar característica do ser humano evoluído.

Entre os pontos chave da epistemologia genética podemos destacar que diferentemente do empirismo o sujeito não aprende apenas por meio da experiência, ou seja, de fora para dentro, como um sujeito passivo influenciado somente pelas interferências do contexto onde está inserido. Segundo Piaget (1991) a evolução do conhecimento é um processo dinâmico e porque não dizer dialético, uma vez que o ser humano está sempre reformulando seu conhecimento, interagindo com o mundo e sofrendo a ação deste sobre si.

A aprendizagem para Piaget (1991) é, pois, um processo complexo, que requer elaboração interna de um modo ativo e singular, não se tratando, portanto, de um ato de incorporação passiva e mecânica.

Essa abordagem é pautada pela compreensão de que além da maturidade biológica, determinadas pelas etapas do desenvolvimento, são necessários alguns pré-requisitos para a aquisição de novos conhecimentos. Assim um conhecimento só poderá ser adquirido se o indivíduo estiver preparado para recebê-lo, se puder agir sobre o objeto de conhecimento para inseri-lo em um sistema de relações. Se o organismo não tiver um conhecimento anterior, não terá condições para assimilar e transformar um novo conhecimento. Esse processo implica os dois polos da atividade inteligente: assimilação e acomodação.

Para Piaget (1991) quando ocorre uma necessidade, de ordem afetiva, intelectual ou orgânica, o sujeito se desestabiliza e reage buscando o restabelecimento do equilíbrio. Na medida em que a ação do sujeito compensa a necessidade ou soluciona o problema, o equilíbrio é recuperado. Esse movimento permanente de buscar o ajuste das suas estruturas mentais é que faz com que os dois mecanismos citados anteriormente, a assimilação e a acomodação sejam disparados.

O ato de assimilar envolve a noção de que para se conhecer é necessário dar significado ao que é percebido, assim, o sujeito em contato com determinado objeto ou situação, investiga para buscar uma significação, e tenta dar um sentido ao que percebeu, imprimindo assim, uma lógica própria para construir conhecimento, incorporando a situação ou objeto a seus esquemas mentais anteriores, sem a necessidade de recorrer a outros mecanismos para compreender a situação. Nunes e Silveira (2009, p.87) colocam que “a

assimilação é a ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, podendo incorporar esse objeto a esquemas mentais já existentes”.

Já o mecanismo de acomodação exige do sujeito uma modificação dos esquemas mentais, já assimilados, com o propósito de construir um novo conhecimento. Na acomodação, o objeto, pelas suas características específicas e diferenciadas, requer uma transformação dos esquemas mentais do sujeito, a fim de incorporar este novo objeto/conhecimento.

A contribuição primordial de Piaget no campo educacional diz respeito à ideia de que o ser humano constrói ativamente seu conhecimento, e que as interações entre os sujeitos são um fator primordial para o seu desenvolvimento intelectual e afetivo, e salienta que a educação, no caso a escola, tem papel crucial para a construção das estruturas mentais mais elaboradas.

O sujeito histórico-cultural – concebido com base na vertente de estudos de tradição histórico-cultural desenvolvida por Lev Vigotsky, inaugura na Psicologia uma nova concepção de sujeito, demonstrando a sua preocupação com a compreensão holística do processo de desenvolvimento humano.

A Psicologia Vigotskyana considera a base epistemológica de Karl Marx, investigando os processos psicológicos humanos, com relevo em sua dimensão histórica e não natural. Extraí do Marxismo a ideia de que o ser humano é uma realidade concreta e sua essência é construída nas relações sociais. Dessa forma, segundo Nunes e Silveira (2009, p.98), o ser humano ao transformar a natureza, também se transforma, “construindo cultura, civilizações, agindo no mundo em meios aos desafios lançados pela realidade, evoluiu como espécie”.

De acordo com Vigotsky (1999) o desenvolvimento do sujeito, desde o início de sua vida, decorre dos processos de apropriação que ele realiza dos significados culturais que estão a sua volta, o que propicia ascender a uma condição eminentemente humana, de sujeito de linguagem, consciência e atividade. Dessa maneira, se transforma de ser biológico em ser sócio-histórico.

Dois aspectos qualitativamente diferentes devem se observados nessa abordagem, as **funções elementares**, nas quais se enquadram a memória imediata, atenção não voluntária, percepção natural, entre outras; e as **funções superiores** como memória voluntária, atenção consciente, imaginação criativa, linguagem, pensamento conceitual, percepção mediada, etc.

As funções elementares têm origem biológica e estão relacionadas com o desenvolvimento mais inicial da criança, apresentando-se também nas demais espécies animais. Tem determinantes oriundos da estimulação ambiental e das necessidades imediatas,

havendo dependência de experiências concretas e de mecanismos biológicos, ligados a uma memória mais natural.

No caso das funções superiores, é por meio dos processos de interação com o meio social, que as funções psicológicas vão se transformando e evoluindo, promovendo um gradativo domínio dos significados culturais e conseqüentemente, um avanço dos modos de raciocínio desenvolvidos pelo sujeito, passando então do plano intersíquico para o intrapsíquico.

Assim o comportamento cultural tem seu início nos processos naturais, em condições de desenvolvimento mais elementares, e a passagem de um desenvolvimento menos complexo para o superior não se dá em uma conexão mecânica, ao contrário, Nunes e Silveira (2009, p.99-100) afirmam que é a partir do desenvolvimento cultural do sujeito que ele irá passar por mudanças internas dos processos naturais e “isto não é algo fornecido biologicamente ou pelo meio, mas é fruto da atividade da espécie humana frente às oportunidades oferecidas pelo contexto histórico e cultural do qual faz parte, e que ao mesmo tempo, por ela é reconstruído”.

De acordo com Nunes e Silveira (2009, p.103), o conceito de aprendizagem em Vigotsky é originário do vocábulo russo *obuchenie*, que refere-se ao processo de aprendizagem. Logo, na abordagem histórico-cultural a aprendizagem pode ser concebida “como um processo de apropriação de conhecimentos, habilidades, signos, valores que engloba o intercâmbio ativo do sujeito com o mundo cultural onde ele está inserido”. Essa abordagem parte do pressuposto de que o desenvolvimento individual deve ser compreendido em seu contexto social e cultural-histórico, e não separado dele, pois os processos individuais e culturais são mutuamente constitutivos, e não definidos separadamente.

A ideia de mediação trazida pelos estudos vigotskyanos é um ponto importante dessa teoria. Rogoff (2005) afirma que para ele, pensar envolve aprender a utilizar instrumentos culturais simbólicos e materiais de formas que sejam específicas a sua utilização. Com essa ideia, amplia a noção de desenvolvimento, considerando que as interações sociais estão na origem de todas as funções psicológicas superiores.

Ainda segundo Rogoff (2005), Vigotsky afirmou em seus estudos, que todas as crianças

[...] aprendem a utilizar os instrumentos para pensar proporcionados pela cultura, por meio de suas interações com parceiros mais habilidosos na *zona de desenvolvimento proximal*. [...] as interações na zona de desenvolvimento proximal permitem que as crianças participem de atividades que lhes seriam impossíveis de realizar sozinhas (p.51).

Nessa perspectiva, o aprender está vinculado ao reconhecimento das potencialidades e diferenças dos alunos, à ação do sujeito frente aos desafios que lhes são apresentados em situações de ensino e à mediação do outro mais experiente. É importante demarcar que o desenvolvimento se dá em ritmos distintos, e ocorre nas oportunidades de aprendizagem a cada momento do dia, considerando a evolução da espécie, a transformação histórica das comunidades, das vidas individuais e dos momentos de aprendizagem de cada um.

Outro ponto que merece ser demarcado é que o desenvolvimento humano necessariamente se baseia na bagagem histórica com o qual os seres humanos nascem, tanto na condição de membros da sua espécie, quanto de membros de suas comunidades. Dessa forma, Rogoff (2005, p. 63) afirma que “tratar o **inato** e o **adquirido** como influências separadas sobre o desenvolvimento humano é uma falsa dicotomia”. A autora amplia suas reflexões ao colocar ainda que novas gerações transformam as instituições e as práticas culturais ao tempo que contribuem para a evolução biológica.

A abordagem sócio-histórica de Vigotsky postula a compreensão do papel ativo da história no desenvolvimento psicológico humano, e também se constitui com um dos fios condutores dessa pesquisa. Nessa perspectiva, os seres humanos são co-constructores da sua trajetória de desenvolvimento como seres singulares e sociais. Oliveira (1997, p.23) define essa abordagem como aquela que “integra o homem como corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico”, superando a visão fragmentada do sujeito, subjacente às abordagens tratadas anteriormente.

Coadunando-se com essa perspectiva podemos enriquecer os argumentos apresentados até aqui, acrescentando as contribuições de Anache (2011, p.109) ao afirmar que a aprendizagem pode ser compreendida como um processo interativo onde convergem as diversas formas de subjetividade social. Nela se agregam “configurações subjetivas (grupais e individuais) que se articulam nos distintos níveis da vida social, agindo de maneira diferenciada nas diversas instituições e grupos”.

Assim, os seres humanos por meio de ações mediadas que acontecem no curso de vida, vão criando alternativas de ação que auxiliam em seu desenvolvimento. Nesse contexto, Anache (2011) defende que a subjetividade também se torna elemento importante para a constituição de sistemas simbólicos e de sentido subjetivo, e que esse último integra os aspectos constitutivos da personalidade.

De acordo com (VIGOTSKY, 1997; GONZÁLEZ REY, 2006) para aprender precisamos mobilizar o nosso sistema, o nosso todo, e não somente o intelecto. Dessa forma,

o que poderia ser impossível de se aprender no plano individual, poderá tornar-se possível no plano do desenvolvimento social.

Se transportarmos essa compreensão de aprendizagem para o campo educacional observaremos que o processo de ensino e aprendizagem circunscreve o contexto institucional e tem como principal característica a intencionalidade.

O estudo de eventos, como a aprendizagem de estudantes com deficiência e a formação de professores para atuar em uma escola inclusiva, composto pelas interações entre indivíduos, grupos ou sociedades - incluindo crenças, valores, mitos e instituições com seus papéis constituintes, compartilhados pelas pessoas da relação, de grupos ou sociedades específicas requer a adoção de uma abordagem que reflita os avanços conceituais e práticos no campo educacional. (DESSEN e COSTA JUNIOR, 2005).

A perspectiva histórico-cultural adotada nesse trabalho considera como referência a teoria de Vigotsky, que tem como premissa básica o condicionamento histórico social da formação humana e o papel decisivo da atividade coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores. Nessa perspectiva, é considerada importante tanto a mediação cultural no processo do conhecimento, quanto à atividade individual de aprendizagem para apropriação ativa da experiência sociocultural da humanidade, mediada pela comunicação e pelas relações intersubjetivas. A educação, assim, é um processo de apropriação de signos culturais enquanto “instrumentos psicológicos” que ajudam os indivíduos a organizar seu comportamento e suas ações, através do processo de internalização. (VIGOTSKY, 1987).

No campo da Educação Especial, Vigotsky pode ser considerado como o primeiro pensador, cujas ideias tenham abordado conceitos centrais do projeto inclusivo. Na primeira parte de “Obras escolhidas de Lev Vigostky - Fundamentos da Defectologia (1997)”, registra-se provavelmente a mais precoce defesa da não segregação escolar dos alunos com deficiência, uma vez que a premissa básica da qual Vigotsky defende como cerne da perspectiva histórico-cultural, é que para o desenvolvimento infantil e humano, a *sociogênese* é condição fundamental.

Sendo a qualidade das interações sociais em seu grupo condição essencial para que a criança passe por transformações importantes que a tornem capaz de desenvolver estruturas humanas fundamentais, como é o caso do pensamento e da linguagem, o isolamento não se constitui apenas como um problema social ou ético grave, mais do que isso, a vulnerabilidade psicológica decorrente desse isolamento social pode afetar as trocas psicossociais e interferir no desenvolvimento do indivíduo.

Considerando-se essas premissas que valorizam sobremaneira as experiências sociais no desenvolvimento humano, para Beyer (2006) a segregação social imposta durante muito tempo às crianças com deficiência, constituiu-se como elemento fragilizador do desenvolvimento.

Vigotsky (1997) sempre defendeu o papel enriquecedor das interações sociais para o desenvolvimento, dessa forma combatia as propostas apoiadas em formação de grupos com igualdade nos perfis, particularmente quanto a critérios de desempenho intelectual e acadêmico. Para ele seria por meio dos variados contornos individuais que as trocas psicossociais enriqueceriam e contribuiriam para o crescimento de cada indivíduo no grupo.

No capítulo a seguir, será traçado uma breve retrospectiva de fatos importantes no percurso histórico da Educação Especial até a perspectiva atual da Educação Inclusiva, bem como algumas questões sobre a inclusão de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino. As reflexões suscitadas nesse e no próximo capítulo, propiciarão analisar de forma crítica e aprofundada o objeto representacional investigado.

## CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O projeto de inclusão educacional de estudantes com deficiência, analisado do ponto de vista histórico e conceitual, não pode ser compreendido como um movimento passageiro, uma vez que tem se consolidado como política não só no Brasil, mas, como uma tendência mundial. Esse movimento nos remete a reflexão sobre questões de acesso e de qualidade na educação, assim, tem orientado os sistemas de ensino para a necessidade de uma nova organização dos espaços educacionais e para um olhar mais abrangente do currículo, com vistas à superação das barreiras que obstaculizam a aprendizagem e participação de todos os sujeitos na escola.

### 2.1 Breve Histórico da Educação Inclusiva

Para compreender a evolução dos marcos filosófico, conceitual e legal sobre a educação inclusiva no Brasil, bem como o desenvolvimento de políticas educacionais com enfoque na defesa da educação como direito humano subjetivo e inalienável, como prevê a Constituição Federal de 1988, faz-se necessário ressaltar a importância do Movimento Mundial pela inclusão e suas repercussões em nosso país.

Mesmo reconhecendo que em alguns países a inclusão de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino já estava em curso, o Documento considerado como marco da Educação Inclusiva em todo o mundo é a Declaração de Educação para Todos proclamada em Salamanca na Espanha em 1994, que consolidou a premissa da construção de uma escola que respeita e celebra a diversidade, cujo objetivo principal é equalizar as desigualdades e tornar efetivo o princípio de igualdade de oportunidades.

Para Arnaiz Sánchez (2009), a atenção com cada estudante em escolas inclusivas deve acontecer de modo a construir respostas educativas adequadas a cada situação de aprendizagem, e

[...] sem distinção de limitações físicas ou psíquicas, nível socioeconômico, procedência, gênero, religião ou grupo cultural – ou diversidade – que diz respeito ao direito de cada indivíduo ser considerado de acordo com suas experiências, conhecimentos anteriores, motivações e estilos de aprendizagem (p.90).

Stainback e Stainback (1999, p.21) apoiando-se na Conferência Mundial de 1994 da UNESCO sobre necessidades educacionais especiais, assim afirmam: “a exclusão nas escolas

lança sementes do descontentamento e da discriminação social. A educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos”.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) enfatiza as necessidades educacionais especiais e redimensiona o entendimento de que a origem das dificuldades de aprendizagem se encontra no aluno, buscando inverter a lógica que perpetua a segregação ainda presente nas escolas e na sociedade. Dessa forma, faz um movimento no sentido do compartilhamento de responsabilidades ao estabelecer as bases da Educação Inclusiva, segundo a qual,

[...] o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos e alunas aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus alunos e alunas, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todo(a)s através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (p.11-12).

Considerando esses pressupostos, e ampliando o sentido atribuído ao ensino inclusivo, percebe-se que Karagianis, Stainback e Stainback (1999), entendem ser essa uma prática da inclusão de todos, independentemente de suas características pessoais, talentos, deficiência, origem socioeconômica, origem cultural, diferença linguística, ou qualquer outra especificidade, em escolas e salas de aula que possam prover recursos necessários ao atendimento das necessidades educacionais dos estudantes.

Nesse sentido, segundo Moriña (2010), a educação inclusiva se concebe como um processo inacabado que desafia a qualquer situação de exclusão, procurando mecanismos para eliminar as barreiras que dificultam uma educação para todos. Assim, uma escola para todos deve fundamentar seu projeto político pedagógico no princípio da inclusão e criar oportunidades de escolarização e aprendizagens para todos os membros da comunidade escolar.

Para analisarmos a trajetória da educação de pessoas com deficiência em nosso país, podemos elencar algumas prerrogativas legais, referendando três Constituições Federais, 1946, 1967 e a mais recente, em vigência, a CF de 1988. Nas duas primeiras veremos uma referência ainda muito tímida e pouco detalhada da necessidade de se oferecer atendimento educacional a pessoas com deficiência, já na CF de 1988, o direito à educação, ao ser

colocado como um direito subjetivo e inalienável abre grandes perspectivas para mudanças no rumo que a educação iria tomar nos anos seguintes.

No Brasil, desde algumas décadas temos em nosso arcabouço legal claramente enunciado o atendimento educacional à pessoas com necessidades educacionais especiais, como se pode observar na Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946, nos capítulos I (artigo 64) e II (artigos 166, 168 e 172), que incluem a obrigatoriedade do sistema educacional oferecer assistência educacional aos alunos necessitados, embora não se tenha nenhuma especificação sobre o sentido de “necessitados”, nem tampouco sobre a que assistência se esteja fazendo referência (EDLER, 1997).

Em 1967, no bojo da Constituição do Brasil de 24 de janeiro, que foi feita após a Revolução de 1964, sob o duro regime militar, observa-se que as determinações legais são praticamente as mesmas, embora cada sistema de ensino tivesse, como obrigação, oferecer condições de eficiência escolar aos alunos necessitados. De acordo com (Edler, 1997) pairam sobre esse marco legal, as mesmas dúvidas quanto à identidade dos alunos necessitados e sobre a assistência educacional mencionada.

Os avanços mais significativos nos marcos legais, na direção do atendimento às pessoas com deficiência no campo educacional podem ser observados na Constituição Federal de 1988, que elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art 1, inc. II e III) e como um dos seus objetivos, fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art 3, inc. IV).

A Carta Magna ainda garante o direito à igualdade (art. 5) e trata do direito de TODOS à educação, alertando que esse direito deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). No campo do direito à educação, a Constituição Federal prevê também “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inc.I), acrescentando que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208,V).

Além do Texto Constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n 9.394/1996, destina capítulo específico à Educação Especial, deixando clara a preocupação de nossos legisladores com a atenção à educação de estudantes com deficiência. Entretanto, é necessário pontuar que, apesar desses pressupostos legais, a utilização da expressão “preferencialmente” na rede regular de ensino, constantes tanto na Constituição Federal abre

precedentes para que esse atendimento aconteça em espaços segregados de ensino e propicia uma interpretação da educação especial como substitutiva a educação regular.

Apesar de observarmos avanços nas prerrogativas legais ao longo dos tempos, a garantia do ensino de estudantes com deficiência em classes comuns do ensino regular ainda é muito recente, uma vez que seu amparo legal mais explícito é datado de 2008, com a publicação da **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, e os debates sobre a problemática da educação inclusiva em nosso país, ainda evidenciam concepções divergentes, confrontos de ideias e uma polarização entre educação especial e educação inclusiva.

A concepção de Educação Especial nesta perspectiva propõe a superação tanto do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, quanto da organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência.

Nesse contexto, percebe-se que a educação inclusiva chega para garantir o cumprimento do direito constitucional indisponível de qualquer criança de acesso ao Ensino Fundamental, já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam às diferenças entre os alunos, sem discriminações indevidas, beneficiando a todos com o convívio e crescimento da pluralidade. É uma tentativa de atender às necessidades educacionais de qualquer aluno, assegurando, sobretudo, que os estudantes com alguma deficiência tenham os mesmos direitos que os outros e que todos sejam cidadãos de direito nas escolas regulares.

A consolidação das proposições trazidas com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se efetiva com a publicação do Decreto n. 6.571/2008, cujo principal objetivo é definir o compromisso do Governo Federal para o cumprimento das disposições legais desse Documento, colocando como dever da União prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, para garantir a oferta do atendimento educacional especializado.

O principal avanço nessa normativa legal diz respeito à institucionalização do pagamento da dupla matrícula para estudantes público alvo da Educação Especial para fins de cômputo no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, como pode ser observado abaixo:

Art 9. – Admitir-se-à, a partir de 1 de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica Regular.

A partir dessa definição política, com o pagamento (FUNDEB) da matrícula no atendimento educacional especializado/AEE, fica clara a opção do governo brasileiro em garantir educação de qualidade para os estudantes com deficiência em escolas inclusivas, uma vez que se os sistemas públicos de ensino dos municípios, estados e do Distrito Federal passam a receber tanto pela matrícula no ensino regular, quanto pela matrícula no AEE, incentivando assim que se organizem de forma a garantir a oferta do AEE para qualquer aluno que dele necessitar.

Tomando como referência a análise dos marcos legais da Educação Especial, explicitados anteriormente, se fizermos uma breve retrospectiva da Educação Especial no Brasil, verificaremos o quanto se avançou para a consolidação do acesso e permanência com acessibilidade desse alunado nas escolas regulares, oferecendo condições para prosseguimento nos estudos.

Ainda nesse caminho de uma breve retrospectiva, numa retomada do percurso trilhado pela Educação Especial, segundo MAZOTTA (2003), o marco histórico da educação especial no Brasil tem sido estabelecido, no início da época do Império com a criação inspirada na experiência europeia, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos<sup>3</sup> (1854), sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos<sup>4</sup> (1857), sob a direção do mestre francês Edouard Huet, ambos no Rio de Janeiro.

As duas instituições eram caracterizadas pela educação literária e pela preocupação em garantir aos estudantes cegos e surdos, meios de subsistência, alguma ocupação ou o interesse pelas coisas para ocupar-lhes o tempo e, talvez, diminuir possíveis tédios e algumas rebeldias (Jannuzzi, 2004).

A criação desses dois institutos, pioneiros na educação de estudantes com deficiência, é compreendido pelos historiadores da educação como inusitados, considerando-se o contexto da época, caracterizado por um longo período de omissão e estagnação, e pela visão paternalista de assistência, sem cunho educacional, a esse público (Jannuzzi, 2004).

Na sequência da criação de escolas especiais para o atendimento de estudantes com deficiência visual e auditiva, em 1874 é criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, dando início a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual, e em 1887, é criada no Rio de Janeiro a “Escola México”, para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (Jannuzzi, 2004; Mazzotta, 2005).

---

<sup>3</sup> Atual Instituto Benjamin Constant - IBC

<sup>4</sup> Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES

Ao analisar o período colonial, Jannuzzi (2004) conclui que prevaleceu neste período o descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral, e que as raras instituições existentes possivelmente foram criadas para o atendimento dos casos mais graves e de maior visibilidade.

De um modo geral pode-se afirmar que até a década de 1930, prevalecia no Brasil o enfoque na deficiência em si mesma, no que lhes faltava, na lesão, dessa forma até por uma descrença nas possibilidades dos indivíduos com deficiência, predominava uma preocupação em dar-lhes abrigo e a alimentação, e alguns casos mais severos e indesejados eram recolhidos às Santas Casas (JANNUZZI, 2004).

Também é possível identificar neste início da história da educação especial do Brasil duas vertentes, denominadas por Gilberta Jannuzzi como *médica pedagógica* e a *psicopedagógica*, caracterizadas como se segue:

Vertente médica pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]. Vertente psicopedagógica: que não independe do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...] (Jannuzzi, 2004, p.59).

Por volta do século XIX, o atendimento educacional a estudantes com deficiência (cegos, surdos, deficientes intelectuais e físicos) passou a ser desenvolvido por meio de iniciativas públicas e particulares, isoladas. Somente no século XX, entre o final dos anos 50 e início da década de 60, é que se observa na política educacional brasileira a inclusão da “educação especial”, “da educação de deficientes” ou da “educação de excepcionais” (MAZZOTTA, 2005).

Corroborando com esse histórico, Beyer (2005, p.11) coloca que “(...) até alguns anos atrás o quadro da educação especial encontrava-se muito claro. As crianças com deficiência eram atendidas nas escolas especiais, e as crianças ditas normais nas escolas regulares”.

Nesse contexto de transformações é preciso pontuar que não há um desmerecimento do trabalho desenvolvido pelas escolas especiais, nem um reducionismo equivocado de que essas escolas eram segregadoras, pelo contrário, reconhecemos a importância e as contribuições dessas instituições que se preocuparam com a educação desses sujeitos e integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar.

Entretanto essa solução transitória de receber estudantes com deficiência em escolas especiais, uma vez que o sistema geral de ensino não era capaz, ou não tinha interesse em acolhê-las e educá-las, não poderia durar para sempre, pois se tratava de uma medida

paliativa. A educação formal é dever do estado, e direito dos indivíduos, é nesse sentido que a proposição de incluir os estudantes com deficiência no sistema regular de ensino se constitui e materializa.

O percurso da Educação Inclusiva em âmbito internacional, muito similar ao que vivenciamos em nosso país, é apresentado em um relato resumido no início da publicação “Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso à educação para todos”, da UNESCO (2005) que aborda questões relacionadas à inclusão e a garantia de educação para todos, onde é feita a seguinte colocação:

A inclusão tal como a conhecemos hoje teve suas origens na Educação Especial. O desenvolvimento no âmbito da Educação Especial envolveu uma série de etapas durante as quais os sistemas educativos experimentaram diferentes formas de dar resposta às crianças portadoras de deficiência e aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Em alguns casos, a Educação Especial foi ministrada como suplemento à educação em geral, em outros casos aconteceu inteiramente separada. Nos últimos anos, a forma de sistemas separados foi preterida, tanto pela perspectiva dos direitos humanos como do ponto de vista da eficácia (p.6).

Ainda, nesse documento, é resgatada a concepção de “Integração”, movimento que tomou força após o período no qual as escolas especiais ainda figuravam como única opção para o atendimento de estudantes com deficiência em nosso país. A proposta trazida pela integração era a de criar classes especiais, para atender a esse alunado, dentro de escolas comuns. O que se pode depreender da organização desse modelo é que mesmo avançando na concepção e intenção de aproximar os sujeitos ao “separar” alguns alunos, nas classes especiais, mantinham-se a antiga estrutura com dois sistemas distintos de ensino, a educação regular e a educação especial.

Dessa forma, o movimento pela integração não atendeu as expectativas esperadas, uma vez que não promoveu as mudanças necessárias na organização das escolas, nos seus currículos e nas estratégias de ensino e aprendizagem. Essa falha de mudança organizacional provou ser uma barreira à implementação de políticas de educação inclusiva UNESCO (2005), e pode ter gerado entendimentos equivocados, bem como certa resistência e desconfiança frente a novas proposições inclusivas.

Para Campbell (2009, p.140), a inclusão de estudantes com deficiência nas classes regulares representa “[...] um avanço histórico em relação ao movimento da integração, que pressupunha algum tipo de treinamento do deficiente para permitir sua participação no processo educativo comum”. Essa autora ainda afirma que a educação inclusiva consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo a uma escola que atenda a todos os

alunos, promovendo respostas às especificidades de cada um, sempre com um olhar atento para a diversidade inerente à espécie humana.

Esse diálogo com o passado nos possibilita além de recapitular os acontecimentos, traçar paralelos para compreender que os fatos e ações não aconteceram de forma arbitrária nem linear, mas que há um relacionamento entre eles, que considera um momento histórico específico, como nos diria Brofenbrenner o “cronossistema”, o contexto onde as coisas estão acontecendo... para clarificar o presente e entender porque em algumas situações, o velho ainda persiste.

É interessante pontuar que no prefácio do livro Educação Inclusiva – Contextos Sociais, Mantoan (2003), já apontava para essa direção ao afirmar que sem entender a extensão e a profundidade das transformações dos contextos educacionais e sociais, as políticas educacionais e os sistemas de ensino não conseguirão enfrentar os problemas criados pela adoção da inclusão escolar em suas multidensões e interconexões nem darão conta das soluções a serem criadas para atender as exigências dessa inovação na escola brasileira.

Refletindo sobre esses aspectos, é importante lembrar que embora o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos dependa de uma série de fatores e atores, especificamente no espaço da sala de aula, o docente tem um papel crucial na promoção de um contexto educacional de ensino e aprendizagem inclusivo e acolhedor das diferenças humanas. Mantoan (2003) chama a atenção para o seguinte:

[...] o exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço. Este exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula. (p.83-84).

Neste contexto de transformação dos sistemas educacionais para a implementação da educação inclusiva, o docente tem um papel fundamental, pois quando a escola se abre para receber todos os estudantes, reconhecendo-os como seres únicos em sua singularidade, essa diversidade, que é parte integrante da condição humana, aponta para a necessidade de a escola dar respostas a todos, indiscriminadamente. Cabe portanto, aos sistemas de ensino, diante dessa realidade, formar professores capazes de utilizarem metodologias de ensino que melhor respondam aos estilos de aprendizagem de cada estudante.

A formação docente, frente a esse cenário, tem um status diferenciado, sendo considerada como uma das prioridades da agenda internacional e nacional, pois os professores têm papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, no combate

ao fracasso escolar principalmente de crianças, jovens e adultos com necessidades básicas e especiais de aprendizagem. De acordo com Stainback e Stainback (1999),

[...] o que está em questão no ensino inclusivo não é se os alunos devem ou não receber, de pessoal especializado e de pedagogos qualificados, experiências educacionais apropriadas e ferramentas e técnicas especializadas das quais necessitam. A questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades (p.25).

No Brasil, inúmeros programas, projetos e ações voltados para a formação de professores têm sido implementados desde a década de 90 com o objetivo de preparar os docentes brasileiros para ensinarem com maior qualidade a todos os alunos. Com a finalidade de alcançar qualidade no sistema educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil 2007, p.27) estabelece que os profissionais da educação devam ter acesso a programas de formação continuada “inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim” (Art. 67, II), e que “os institutos de formação superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais da educação de diversos níveis” (Art. 63, III, p. 26).

A formação continuada diz respeito a qualquer ação de capacitação, reciclagem ou atualização de docentes em exercício do magistério. O pressuposto mais comum dessas formações é que os docentes precisam se qualificar para atuar em determinadas áreas e, portanto, necessitam ter acesso a conhecimentos, informações e habilidades para o seu desenvolvimento profissional.

Apesar de as experiências de formação continuada desenvolvidas apresentarem características e finalidades bem diversificadas, ainda estão ancoradas em uma perspectiva clássica, que de acordo com Candau (1996) são centradas na transmissão e aplicação de conhecimentos, métodos e técnicas de ensino de forma normativa e prescritiva. Assim, não atendem as necessidades originadas com os desafios de se estruturar a educação de forma a atender todos os estudantes, que requerem um modelo de formação que possa, sobretudo, considerar as experiências e os saberes construídos pelos professores ao longo do exercício da docência.

As dificuldades encontradas pela escola para promover situações de aprendizagem que favoreçam o sucesso acadêmico têm desencadeado um movimento para entender e atender tais demandas, pois tanto os alunos como os professores experimentam sentimentos de impotência, desilusão, despreparo e culpabilidade frente às proporções inaceitáveis de

fracasso escolar. Uma das formas de os professores lidarem com esses sentimentos é consubstanciada pela necessidade de cursos de formação especializada.

Entre as demandas de formação apresentadas pelos professores, algumas parecem advir do despreparo para trabalhar com estudantes com deficiência. Considera-se importante que os cursos de formação continuada para a educação inclusiva possam considerar o sofrimento desses professores, expresso prioritariamente em suas falas, em suas queixas (NEVES e ALMEIDA, 2003).

A Teoria das Representações Sociais pode colaborar com esse processo, na medida em que nos convida a pensar sobre o processo que estamos vivenciando, a inclusão de estudantes com deficiências nas classes comuns de escolas regulares. Para Gilly (2001), as desigualdades nas escolas são aceitáveis pela ótica de uma construção representativa que permite legitimar o funcionamento não igualitário.

A verdade é que a história demonstra que nunca houve de fato uma escola para todos. Beyer (2005, p.12) revela que “escola e educação formal sempre foram um privilégio para poucos”. O autor, avançando em sua incursão, anuncia “(...) nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma, as escolas sempre se serviam de algum tipo de seleção (p.13)”. É no sentido de buscar superar essa lógica perversa, que a formação de professores pode se inserir, buscando a partir de outros referenciais, construir bases epistemológicas e conceituais que possam suprir as lacunas não preenchidas durante a formação inicial do docente. Segundo Cunha (2005, p.192), “observar e analisar aspectos pessoais e coletivos da escola poderá tornar mais visíveis aspectos culturais e subjetivos do atual processo de constituição do professor”.

Frente a tantos desafios, um caminho possível seria o de adotar uma fundamentação teórica ancorada na complexidade dos processos de ensinar e aprender, que possa servir como eixo estruturante de um novo desenho curricular para a formação de professores. Para Moraes (2010) essa seria uma alternativa viável para formar professores capazes de exercer a docência de um modo mais articulado, integrado e competente. Avançando nesse pressuposto, a autora afirma que:

[...] o problema da formação docente passa necessariamente por uma discussão profunda e abrangente, que perpassa vários aspectos de extrema importância e que estão relacionados à necessidade de uma revisão significativa nas bases constitutivas dos sistemas educativos, como condição efetiva para um melhor equacionamento da problemática que afeta a formação docente (p.176).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Tardif (2002) defende que a formação do professor é uma tarefa complexa, uma vez que a atividade docente envolve a articulação de um conjunto de saberes, dentre os quais destacam-se: saberes da experiência, saberes pedagógicos e ideológicos, saberes curriculares e saberes disciplinares, tudo isso ainda se integra com a subjetividade de cada um.

Retornando às reflexões para a temática da Educação Inclusiva, em geral, o que se percebe quando os professores recebem estudantes com deficiência em suas salas de aula, é que tomam como pressuposto o fato de que precisam primeiro se qualificar para então atuar nessa área, quase como se fosse um pré-requisito, ou uma condição. Entretanto, as mudanças necessárias a uma nova prática docente não podem se restringir somente aos aspectos de formação técnicos e acadêmicos, segundo Mitjans Martínez (2007):

[...] Trabalhar em relação à inclusão escolar não é apenas e nem essencialmente uma questão técnica. O essencial não é estar ou não preparado tecnicamente. Isso é sem dúvida importante, porém secundário em relação ao essencial: o compromisso [...] o querer trabalhar para transformar essa situação. O compromisso e a motivação vão facilitar a procura do aprimoramento técnico necessário para atuação profissional, e muito especialmente vão contribuir para fazer as escolhas teóricas e metodológicas mais apropriadas para dar conta dessa realidade (p.112).

Se a escola tem a intenção de ser para todos, e pretende superar as imposições de uma organização escolar referenciada por padrões pré-estabelecidos, que invariavelmente resultam em uma educação desvinculada dos preceitos fundamentais de valorização do ser humano, único em suas limitações e possibilidades, é preciso construir um percurso de formação docente com pressupostos teóricos conceituais que valorizem o desenvolvimento dos esquemas cognitivos, sócio-afetivos e psíquicos, aos quais os sujeitos, estudantes e professores, recorram no enfrentamento das diversas situações de aprendizagem.

A ruptura com esse modelo tradicional de escola e de ensino é necessária e urgente, mas como nos relembra Mitjans Martínez (2007, p.106), “a magnitude desse desafio está associada estreitamente ao fato de que a efetivação da inclusão vem sendo tentada em um sistema educativo e em uma sociedade que tem se caracterizado, historicamente, por seu caráter essencialmente excludente”.

A situação posta provoca o debate sobre o desenvolvimento profissional dos professores por meio da participação e da valorização de suas práticas e saberes. Os estudos de Nóvoa (1992) sobre a construção do processo identitário do profissional da educação

trouxeram para o centro do debate a pessoa do professor, destacando, assim, a interrelação entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”.

Dos desdobramentos que a colocação de Nóvoa nos provoca a refletir, tomamos mais uma premissa, pensar sobre os sentidos subjetivos que permeiam a formação e a prática docente. Assim, recorremos a Blanchard-Laville (2005, p.199), que considera ser inviável não reconhecer que, para além do sujeito didático, existe “um sujeito presente, um sujeito sujeitado a seu conflito inconsciente de ser sofredor, desejoso, numa palavra vívida”, um sujeito que, tendo que se expor, não expõe somente o seu saber, ou não saber, mas que se expõe como sujeito. Esse sujeito ensinante carrega ainda as suas crenças, marcas e convicções, que de alguma forma se materializam em sua prática docente.

Essas mudanças, entretanto, sofrem resistências de toda ordem e de todos os atores envolvidos nesse processo, sendo necessário ainda que se busque superar alguns mitos que permeiam o imaginário em relação à representação do professor como aquele que detém o saber, e em relação à necessidade de conhecimento específicos para ensinar estudantes com deficiência. Nesse contexto, Mittler (2003, p.184), afirma que o que os professores precisam para ensinar de uma forma inclusiva é “confiança em sua própria competência”.

Diante das argumentações até aqui trazidas, percebe-se que a Teoria das Representações Sociais pode se constituir como um campo de investigação importante para estabelecer interfaces entre as significações instituídas sobre os processos de ensinar e de aprender para pessoas com deficiência e a formação de professores, uma vez que, segundo Moscovici (1988), o objetivo da Teoria das Representações Sociais é explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a individualidade, pois as representações sociais são ao mesmo tempo individuais e sociais.

As representações sociais carregam uma simbologia criada nos grupos sociais. De acordo com Jodelet (2001) um objeto só se torna uma representação social quando passa a fazer parte de um coletivo, parte do senso comum, reificado, quando um grupo dá significado a esse objeto, por esse motivo não devemos esperar que todos os sujeitos passem pelas mesmas fases, quando são confrontados com objetos desconhecidos. As experiências acontecem a partir da interrelação entre os sujeitos e o contexto no qual estão inseridos. O reconhecimento da dinamicidade das representações sociais é muito importante, pois nos permite compreender a potencialidade dessa Teoria para transformar uma realidade social.

## 2.2 A educação especial na perspectiva da educação inclusiva

A educação inclusiva rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas ao contestar os sistemas educacionais em seus fundamentos. A inclusão questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção de estudantes normais e alunos especiais, para frequentarem este ou aquele espaço escolar. De acordo com ROPOLI (2010) esse movimento defende que ambientes escolares inclusivos devem se constituir a partir de uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias como “normal/especial”, e nem se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais.

Nesse sentido, o estudo em pauta ao assumir como documento legal norteador da inclusão educacional, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555/2007, reforça o ideário de se construir uma escola única, capaz de atender indistintamente a todos os sujeitos.

Considerando a atualidade histórica da política de inclusão no Brasil, que traduz a crise paradigmática que estamos vivenciando no campo da educação, e as inovações conceituais trazidas nesse documento, principalmente no que se refere ao público-alvo, objetivos e campo de atuação da educação especial. Ainda, a constituição da oferta do atendimento educacional especializado como serviço complementar e suplementar necessário a inclusão de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino apresentamos na sequência alguns pontos relevantes desse referencial.

Inicialmente é preciso ressaltar que nessa Política, há um entendimento de que as pessoas se modificam continuamente, e esse dinamismo exige uma atuação pedagógica que valorize ambientes heterogêneos de aprendizagem. Em consonância com esse pressuposto foi adotado o conceito de deficiência trazido pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, promulgada no Brasil pelo Decreto N° 6.949/2009, que reconhece ser a deficiência um conceito em evolução e que “(...) a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, p.31)”.

Mais recentemente em 2011, o Relatório Mundial sobre a deficiência, publicado pela Organização Mundial da Saúde/OMS, enfatiza essa mesma perspectiva de deficiência,

reconhecendo que esse é um conceito em construção, avançando ao propor uma definição bastante flexível e aberta:

[...] a deficiência é complexa, dinâmica, multidimensional e questionada. Nas últimas décadas, o movimento das pessoas com deficiência juntamente com inúmeros pesquisadores das ciências sociais e da saúde têm identificado o papel das barreiras físicas e sociais para a deficiência. A transição de uma perspectiva individual e médica para uma perspectiva estrutural e social foi descrita como uma mudança de um “modelo médico” para um “modelo social” (p.4).

Na mesma direção dos preceitos trazidos pela Convenção da ONU e pelo Relatório Mundial sobre Deficiência da OMS, em especial com o entendimento de que a condição de deficiência não impede a plena participação dos sujeitos na sociedade, e em busca de superar a representação da deficiência como algo estável, permanente, acabado, homogêneo e passível de generalização, na perspectiva da inclusão escolar, as identidades (entre elas a condição de deficiência) passam a ser compreendidas de forma transitória, instável, e em construção. Para ROPOLI (2010), frente á essas colocações “os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas (p.7)”.

A educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades ditas “normais” e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade. Trata-se, portanto, de uma educação que garante o direito à diferença. Considerando esses pressupostos e na busca de garantir a educação de estudantes com deficiência, a educação especial é considerada uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

A partir desse entendimento, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, passa a integrar a proposta pedagógica da escola, atuando de forma articulada com o ensino comum e promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Entre os objetivos da Educação Especial nessa perspectiva inclusiva está o de assegurar a “inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento

educacional especializado; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, p.19)”.

Reflexos das recentes atualizações na Política de Educação Especial no Brasil, em busca do objetivo maior de implementar a Educação Inclusiva, podem ser observadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, homologada pela Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, publicado no Diário Oficial da União em 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p.34.

Ainda, em seus Artigos 3º e 5º as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, assumem o Ensino Fundamental como direito público subjetivo de cada um, e reafirmam o preceito constitucional de que o direito à educação deve ser entendido como um direito inalienável do ser humano.

Esse importante Documento, parte integrante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 201, p.104), reconhece que o Ensino Fundamental, de frequência compulsória, “é uma conquista da luta pelo direito à educação travada nos países do ocidente ao longo dos dois últimos séculos”, e avança ao afirmar que esse direito está fortemente associado “ao exercício da cidadania, uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais (p.105)”.

No tópico referente à Educação Especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, em seu Art. 41, coloca que o projeto político pedagógico da escola, amparado pela legislação vigente deve “contemplar a melhoria nas condições de acesso e permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular (p.140)”, à fim de intensificar o processo de inclusão e universalizar a oferta do atendimento educacional especializado nas escolas públicas e privadas.

### **2.3 Atendimento educacional especializado - AEE**

De acordo com o disposto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. O documento prevê ainda que:

[...] as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, p. 22).

Esse atendimento é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino, devendo ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola, em outra escola, ou em centro especializado que realize esse serviço. O AEE disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, entre outros recursos, e durante todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

Com o objetivo de ampliar o acesso ao currículo para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, proporcionando independência e o alcance da autonomia para esse alunado, o Art. 42 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, em consonância com o Decreto nº 6.571/2008, que institui o atendimento educacional especializado para os alunos da Educação Especial, posteriormente regulamentado pelo Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, preconiza que o atendimento educacional especializado deverá ser expandido gradativamente com o apoio dos órgãos competentes, obedecendo as seguintes orientações:

[...] não substitui a escolarização regular, sendo complementar à ela (...) deverá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola, ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com o plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas (p.126).

Após essa breve explanação, passaremos ao capítulo seguinte para compreender as contribuições da Teoria das Representações Sociais para o estudo das implicações da Educação Inclusiva nos sistemas de ensino.

## CAPÍTULO 3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A opção pelo referencial da Teoria das Representações Sociais se deve ao fato de que quando utilizado pela educação permite identificar e compreender os conhecimentos interiorizados por um grupo de professores, percebendo a visão de mundo desses sujeitos, suas crenças e valores sobre determinados assuntos, compreender inclusive a subjetividade coletivamente construída em determinada situação, no caso desse estudo, buscamos compreender e analisar as representações sociais de professores sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência.

Enquanto instrumento teórico e metodológico, a Teoria das Representações Sociais “tem possibilitado o estudo psicossocial da educação permitindo o entendimento dos processos de construção da subjetividade do professor e, sobretudo, das condições de transformação do ensino (SOUSA; VILLAS BÔAS; NOVAES, 2011, p. 629)”. É com respaldo nesse entendimento que essa Teoria norteia a elaboração metodológica e conceitual do presente estudo.

### 3.1 Origem da Teoria

Serge Moscovici, nascido em 1925, em Braila na Romênia, foi o autor da obra seminal dessa Teoria, *Psychanalyse, son image et son public*, publicada em 1961, que representa e incorpora as inquietações de uma homem, que viveu em sua juventude os dissabores de uma época muito conturbada pela discriminação e preconceito, marcada pelo Holocausto na Romênia.

Desse e de outros eventos vivenciados por ele, começa a observação de como novas ideias encontram dificuldades para transitar e consolidar-se por estarem cerceadas pela tradição e, também, um interesse particular e aparentemente dicotômico, pela compreensão das experiências de minorias e das experiências de grande número de pessoas. Essas preocupações traduziram-se em um caminho investigativo que integra os estudos de sistemas individuais de atitudes e àqueles que tratam dos sistemas sociais de relação.

Os estudos das representações sociais que inicialmente foram desenvolvidos na Psicologia Social se constituíram, em um campo de investigação importante nas ciências sociais e humanas, e apesar do pouco tempo desde a criação dessa teoria, pouco mais de 50 anos, não tem encontrado resistências para a sua plena expansão. Almeida (2005, p.120) acredita que esse crescimento deve-se ao fato de que “os estudos em representações sociais

têm mostrado o quanto esta noção e sua correlata base teórica têm permitido uma compreensão e explicação aprofundada dos fenômenos sociais”.

Tem-se que Moscovici sempre resistiu em apresentar uma definição precisa das representações sociais, pois considerava que isso poderia resultar numa redução do seu alcance conceitual. Para ele, as representações sociais são um conjunto de conceitos e proposições originados na vida cotidiana, equivalentes, nos dias de hoje, aos mitos e sistemas de crenças da nossa sociedade. Moscovici (1976) também especifica que o termo representação social deveria ser reservado para aquela modalidade de conhecimento particular, que tem por função exclusiva, a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.

Os estudos sobre as representações sociais tiveram sua base oriunda da Sociologia de Durkheim (2007) e no conceito de “representação coletiva”, como uma proposta de distinguir a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. Para ele, “os fatos sociais não diferem apenas em qualidade dos fatos psíquicos, eles tem outro substrato” (p. XXIII). No livro “As regras do método sociológico”, o autor explicita essa distinção da seguinte forma:

Parece-nos inteiramente evidente que a matéria da vida social não é possível de se explicar por fatores puramente psicológicos, isto é, por estados individuais de consciência. Com efeito, o que as representações coletivas traduzem é a maneira pela qual o grupo se enxerga a si mesmo nas relações com os objetos que o afetam. Ora, o grupo está constituído de maneira diferente do indivíduo, e as coisas que o afetam são de outra natureza. Representações que não exprimem nem os mesmos sujeitos, nem os mesmos objetos, não poderiam depender das mesmas causas. Para compreender a maneira pela qual a sociedade se vê a si mesma e ao mundo que a rodeia, é preciso considerar a natureza da sociedade, e não a dos indivíduos (p. XXIII).

Entretanto, Moscovici não concordava com Durkheim em algumas questões, dentre elas a que diz respeito à visão reducionista com que aquele autor entendia as representações coletivas, pois para ele essas eram estáticas, imutáveis e com pouca mobilidade nas representações contemporâneas, não havendo espaço para contestações ou discordâncias. O questionamento mais importante de Moscovici em relação aos estudos de Durkheim se refere ao fato de que “as representações coletivas” não contemplavam a velocidade e plasticidade dos fenômenos do nosso tempo.

Moscovici deixou claro que se interessava por estudar os fenômenos da sociedade atual, ainda que considerasse muito importante as sociedades primitivas e os conceitos que

nela circundavam, buscava compreender como uma representação se transforma, mais do que entender como ela se mantém.

A Teoria das Representações Sociais conheceu vários desdobramentos e outros pesquisadores, todos eles discípulos de Moscovici, seguindo os princípios gerais dessa teoria, elaboraram seus próprios conceitos e abordagens. Conforme Sá (1998), a Teoria das Representações Sociais se desdobra em três abordagens:

Abordagem Culturalista - Denise Jodelet;

Abordagem Societal - Willem Doise; e

Abordagem Estrutural - Jean-Claude Abric – (Teoria do Núcleo Central)

Para compreender o caráter complementar que essas três correntes teóricas assumem, Sá (1998) ressalta que elas não são incompatíveis entre si, nem se desautorizam, uma vez que são oriundas de uma mesma matriz.

A Abordagem Culturalista utiliza a corrente teórica da psicologia e possui um viés antropológico, dando continuidade à obra original, e foi elaborada por Denise Jodelet (2001); a Abordagem Societal centra-se nas condições de produção e circulação das representações sociais, com a corrente teórica da sociologia, por Willem Doise (1990); e a Abordagem Estrutural enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural conhecida como Teoria do Núcleo Central, com a corrente teórica estrutural, por Jean Claude Abric (1998).

A representante mais importante da abordagem culturalista é Denise Jodelet, que mantém-se fiel à proposta original de Moscovici e valoriza a articulação entre as dimensões sociais, históricas e culturais para a compreensão do simbólico. Para ela, as representações sociais se configuram como uma ferramenta fecunda que possibilita “enfocar o jogo da cultura e de suas especificidades históricas, regionais, institucionais e organizacionais (Jodelet, 2000, p.11)”.

Denise Jodelet conceitua as representações sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (2001, p.22). Para a autora, este saber do senso comum designa uma forma de pensamento social.

Assim, uma definição clássica das Representações Sociais apresentada por Jodelet (1991, p.668) afirma ser essa uma “forma de conhecimento corrente dito senso comum caracterizado pelas seguintes propriedades”:

1. Socialmente elaborado e partilhado;
2. Possui uma orientação prática de organização, de domínio do meio e de orientação das condutas e da comunicação;

3. Participa do estabelecimento de uma visão de realidade comum a um dado conjunto social ou cultural.

Outro representante dessas correntes teóricas, Willem Doise, privilegia uma perspectiva mais sociológica das representações sociais, que enfatiza a inserção social como uma possibilidade de interveniência na variação da representação. Esse autor busca articular explicações de ordem individual e de ordem societal para os fenômenos estudados, o que coloca em evidência os processos dos quais os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade. Para Almeida (2001), as representações sociais são compreendidas por Doise “como princípios geradores de tomadas de posição, ligados às inserções sociais específicas, organizando os processos simbólicos que interferem nas relações sociais”(p.11).

A dimensão cognitiva e estrutural das representações tem como seu representante Jean-Claude Abric, que apresentou uma definição, por ocasião da proposição da teoria do núcleo central em 1976, afirmando que “representação social é o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica (1994a:13)”, o que nos leva a entender que as representações sociais se relacionam com o estudo das trocas simbólicas infinitamente desenvolvidas em nossos ambientes sociais, em nossas relações interpessoais, e na forma como isto influencia a construção do conhecimento compartilhado.

Abric (1998) atribui às representações sociais quatro funções essenciais: Função Cognitiva; Função Identitária; Função Orientadora; Função Justificadora.

**Função de Saber ou Cognitiva:** as representações sociais facilitam a comunicação, pois permitem compreender e explicar a realidade. É no saber prático do senso comum que as representações sociais permitem aos sujeitos construir novos conhecimentos, integrá-los de acordo com suas coerências e funcionamentos cognitivos e, assim, adequá-los aos seus valores. Elas são a expressão do esforço contínuo do homem para compreender e comunicar, este esforço sendo considerado como a essência da cognição social.

**Função Identitária:** esta função das representações sociais define a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos. Elas situam os indivíduos e os grupos dentro do campo, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados. Ainda, garante às representações um lugar básico nos processos de comparação e controle social exercido pela coletividade.

**Função Orientadora:** permite que as representações guiem os comportamentos e as ações dos sujeitos. O processo de orientação das condutas pelas representações resulta de três fatores considerados essenciais:

a) A representação intervém diretamente na definição da finalidade da situação, determinando os tipos de relações adequadas para o sujeito e, propicia eleger o tipo de estratégia cognitiva que será adotada pelo grupo;

b) A representação produz um sistema de antecipações e expectativas agindo sobre a realidade. Utiliza uma espécie de filtragem das informações para interpretá-las de forma a adequar a realidade a uma determinada representação, o que o faz concluir que ela não obedece a uma interação e não depende de seu desenvolvimento, ela a precede e a determina. Assim, “as conclusões estão colocadas antes mesmo que a ação se inicie.” (ABRIC, 1998, p.30)

c) A representação social reflete a natureza das regras e dos elos sociais, sendo prescritiva de comportamentos ou práticas obrigatórias, na medida o que define o que é aceitável, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.

**Função Justificadora:** as representações sociais permitem justificar as tomadas de posição e os comportamentos por parte dos sujeitos. Também, permitem a manutenção ou reforço dos comportamentos de diferenciação social, em que ocorre uma avaliação da ação, consentindo aos atores explicarem e justificarem suas condutas em uma determinada situação, aos membros do grupo.

Continuando em nossas reflexões sobre essa teoria, para Almeida, as representações sociais permitem explicar a realidade que nos cerca a partir de saberes instituídos, mas também nos possibilita construir novos conhecimentos, que vão incorporar-se aos conhecimentos anteriores e assim sucessivamente. Para essa autora, “[...] ao integrar um novo conhecimento a saberes anteriores, faz do novo algo assimilável e compreensível” (2001, p.132).

As representações sociais também podem ser entendidas como uma forma de conhecimento social que se assenta em três bases: a primeira delas a **comunicação** oferece às pessoas “um código para suas trocas e um código para nomear e classificar, de maneira unívoca, as partes de seu mundo, de sua história individual e coletiva” (Moscovici, 1961, p.11). Assim, as representações sociais são compreendidas como moduladoras do pensamento.

Outra base constitutiva das representações sociais é a **reconstrução do real**, Almeida (2001, p.4) afirma que é na constante dinâmica comunicação – representação que os sujeitos

reconstruem a realidade cotidiana. Ainda para a autora “as representações sociais atuam como guias de interpretação e organização da realidade, fornecendo os elementos para que os sujeitos se posicionem diante dela e definam a natureza de suas ações sobre esta realidade”. O **domínio do mundo**, a terceira base onde se assentam as representações sociais, é entendida como um conjunto de conhecimentos sociais, que permitem ao indivíduo se situar no mundo para então dominá-lo.

A inter-relação entre esses três aspectos colocam em evidência a dinamicidade das representações sociais e favorecem a compreensão dessa teoria como uma possibilidade para analisar fenômenos sociais bastante complexos, como as diferentes implicações decorrentes do processo de implementação de sistemas educacionais inclusivos.

A “objetivação” e a “ancoragem” funcionam como princípios gerais para a compreensão da construção de uma representação social, e segundo Moscovici (2005), explicam a transformação de um saber ou de um objeto não familiar em algo familiar. Assim, frente a um processo ainda recente, como é o caso da inclusão educacional de estudantes com deficiência, essa Teoria pode constituir-se como uma ponte para possibilitar a travessia, buscando tornar concreto (efetivação da educação inclusiva) aquilo que ainda é abstrato (a educação inclusiva no plano das ideias).

A função principal da objetivação é tornar em concreto aquilo que é abstrato. Almeida (2001, p.8) explica que a objetivação transforma o que é abstrato, complexo ou novo em imagem concreta e significativa, apoiando-se em concepções que nos são familiares. Já a ancoragem permite ao indivíduo integrar o objeto da representação em um sistema de valores e categorias familiares que lhe são próprias. Ainda para a autora, “um novo objeto é ancorado quando ele passa a fazer parte de um sistema de categorias já existentes, mediante ajustes”.

Entretanto, é preciso considerar-se também as questões relacionadas à cronologia e à linearidade quando se trabalha com esse referencial, pois um objeto só se torna uma representação social quando passa a fazer parte de um coletivo, parte do senso comum, reificado, e quando um grupo ou comunidade confere significado a esse objeto.

Ao trazer os referenciais da Teoria das Representações Sociais, é preciso também fazer menção às questões relacionadas aos preconceitos e mitos sedimentados por um longo período da história a respeito da educação de pessoas com deficiência.

Se ousarmos um pouco, podemos tentar uma aproximação entre essa Teoria e a noção de “magma” estabelecida por Castoriadis (1982), termo que ele pega emprestado da geologia e que utiliza para comparar o magma de um vulcão (em suas formas gasosa, líquida e sólida)

com os conceitos solidificados ou “instituídos” na sociedade e o que está em movimento, ou o que é novo e está em processo de criação, portanto “instiuinte”.

O “magma”, escolhido por Castoriadis para essa representação, aproxima-se muito do caráter dinâmico e das alterações permanentes da sociedade. Vivemos a partir de construções socioculturais; assim, essa ilustração é capaz de reproduzir o momento que atualmente vivenciamos no cenário educacional, os professores estão convivendo com incertezas e esse é um movimento que caracteriza a sociedade.

Jodelet (2001, p.20) reconhecendo as inquietações que nos instigam a buscar sempre mais conhecimentos e informações para dar conta das demandas oriundas da dinamicidade da vida em sociedade, alerta para as dificuldades que podem perpassar o enfrentamento de novos desafios e afirma que as privações podem dificultar ou impedir que alguns sujeitos compartilhem de uma representação social “[...]quando um acontecimento surge no horizonte social, que não se pode mostrar indiferente: mobiliza medo, atenção e uma atividade cognitiva para compreendê-lo, dominá-lo e dele se defender”.

Assim, frente aos desafios que emergem com a Educação Inclusiva, os professores podem sentir-se desestabilizados e buscam ter acesso a informações que possam dar respostas efetivas às suas inquietações. Se, por algum motivo, esses professores não tiverem a oportunidade de acessar esses saberes, as representações serão elaboradas com o que se apresenta e com o que está disponível. Essas representações se inscrevem nos quadros de pensamentos pré-existentes e enveredam para construções com base conceitual insuficiente para vencer os mitos que se estabeleceram no cotidiano escolar e direcionam as práticas docentes.

Coadunando-se com essa perspectiva, Castro (2011, p.7) ao prefaciar a obra Teoria das Representações Sociais – 50 anos, coloca que “as representações sociais são tanto conservadoras como inovadoras, estruturadas com uma lógica singular que permite a um determinado grupo social compreender o mundo que o rodeia e lidar com os problemas que nele identifica”. Apoiando-se nesses pressupostos, buscaremos evidenciar as contribuições da Teoria das Representações Sociais para o estudo de eventos no campo educacional.

É consenso entre pesquisadores, gestores, políticos e sociedade civil como um todo, que a educação, para além da função de trabalhar os conteúdos sistematicamente organizados e constituintes da educação formal, cumpre importante papel para enfrentar mecanismos de exclusão, discriminação e desigualdade social.

Nesse cenário educacional a luta pela inclusão de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, se configura com uma tentativa de contrapor o processo histórico de exclusão ao qual esse alunado foi submetido durante um longo período de tempo.

Para investigar questões relacionadas à compreensão dos professores sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência, faz-se necessário considerar que os processos de ensinar e aprender não podem ser entendidos de forma desprendida do contexto onde estão inseridos. Para Sousa, Villas Boas e Novaes (2011) é imprescindível que a ação docente seja entendida a partir de uma perspectiva multifatorial, devido à complexidade de fatores que envolvem essa ação/relação, a importância dos condicionantes socioculturais e da subjetividade no desempenho docente e na transformação das situações de ensino.

Gilly (2001) afirma que pesquisas em educação em que as representações sociais tenham lugar central são muito relevantes, uma vez que podem orientar o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. O autor ainda revela que a área educacional é um campo privilegiado para observar as representações sociais, já que sua organização ocorre em torno de significações dominantes justificadoras das práticas.

Considerando as premissas até aqui expostas, concordamos também com a colocação de Sousa, Villas Boas e Novaes (2011) de que o referencial das representações sociais quando utilizado pela educação,

[...] permite identificar e compreender os conhecimentos interiorizados pelo grupo de professores, sua visão de mundo, suas crenças e valores acerca de determinados assuntos, compreender a dinâmica da subjetividade coletivamente construída em determinada situação, analisando assim o peso do contexto seja na formação quanto no desempenho docente (p.628).

É com base nas referências elencadas que buscaremos dentro do contexto escolar, apoiando-se na Teoria das Representações Sociais, desvelar as questões relacionadas às crenças, estigmas e percepções sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência, reunindo informações que serão construídas em conjunto com os participantes desse estudo. Essa dinâmica favorecerá também refletir sobre as implicações dessas representações na efetivação da educação numa perspectiva inclusiva.

### 3.2 Teoria do Núcleo Central

A dimensão cognitiva estrutural da Teoria das Representações Sociais foi proposta por Jean Claude Abric (1998), no ano de 1976, na Université de Provence, e é conhecida como Teoria do Núcleo Central.

Abric (1998) define representação social como um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e de atitudes, sendo um sistema sócio-cognitivo interno duplo, em que cada parte tem um papel específico, complementar ao da outra, este sistema particular se subdivide em um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico. O sistema central tem função geradora e organizadora, assim, determina o significado principal da representação e a organização global dos elementos. Sá (1996) explica as características que são atribuídas ao sistema central:

- 1) é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-históricas e os valores do grupo; 2) constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social;
- 3) é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação; 4) é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta. (p.22).

Dessa forma, o sistema central é responsável pela organização interna (consistência) e sua estabilidade (permanência), além de possibilitar a identidade a partir desta base comum e consensual, sendo estes elementos de natureza normativa e funcional. Os normativos estão relacionados aos valores e normas sociais pertencentes ao meio social do grupo, já os aspectos funcionais estão ligados à natureza do objeto representado.

De acordo com Abric (1998) para proceder ao levantamento do **núcleo central** é importante conhecer o próprio objeto da representação, e é com base no núcleo central que os elementos tomam um sentido, um valor que também determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação (elemento unificador).

O núcleo central de uma representação é determinado ainda, pela natureza do objeto representado, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo, e tem-se que a mudança no núcleo central gera conseqüentemente uma mudança na representação social de determinado objeto.

Inicialmente é preciso destacar que o sistema periférico cumpre a função de adaptação à realidade, devido à heterogeneidade do conteúdo da representação, também é responsável pela diferenciação deste conteúdo. O sistema periférico, em termos históricos, assegura a

defesa da representação, fazendo uma seleção dos elementos novos e contraditórios, a partir das experiências e características individuais. De acordo com Machado e Aniceto (2010):

Sobre o sistema periférico cumpre pontuar que ele é complemento indispensável do central, uma vez que protege esse núcleo, atualiza e contextualiza constantemente suas determinações normativas, permitindo uma diferenciação em função das experiências cotidianas nas quais os indivíduos estão imersos. Em poucas palavras, os elementos do sistema periférico fazem a interface entre a realidade concreta e o sistema central. (p.357)

Para Abric (1998), este processo resulta na mobilidade, na flexibilidade e na expressão individualizada das representações sociais. O sistema periférico apresenta as seguintes características: “1) permite a integração das experiências históricas individuais; 2) suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; 3) é evolutivo e sensível ao contexto imediato”. (SÁ, 1996, p.22)

Assim, a compreensão da teoria do núcleo central proporciona uma articulação entre a dimensão básica da estabilidade e da consensualidade das representações (sistema central) e suas modulações circunstanciais e individualizadas (sistema periférico), interpretando as relações de complementaridade entre as cognições de cada sistema sobre o objeto apresentado.

Como vimos, na abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais temos dois sistemas interligados e complementares que compõem uma representação, para Abric (1998) esses sistemas podem provocar ou não transformação em uma representação, e estão organizados em três níveis:

- **Transformação Resistente:** ocorre quando as práticas novas e contraditórias ainda podem ser gerenciadas no campo do sistema periférico e pelos mecanismos de defesa, nesse caso, não ocorre a transformação do núcleo central e conseqüentemente da representação de determinado objeto.
- **Transformação Progressiva:** práticas novas não são totalmente contraditórias com o núcleo central. A transformação acontece sem ruptura e os esquemas vão sendo integrados progressivamente ao núcleo central.
- **Transformação Brutal:** novas práticas atacam diretamente o significado central da representação, não possibilitando o uso dos mecanismos do sistema periférico. A importância das novas práticas, sua permanência e seu caráter irreversível provocam uma transformação direta e completa do núcleo central.

Se compilarmos em um quadro as principais características do sistema central e do sistema periférico podemos perceber a função e a importância de cada um deles na construção de uma representação social.

**Quadro 2 – Características do Sistema Central e do Sistema Periférico**

Sistema Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração de experiências e histórias individuais
Consensual – define a homogeneidade do grupo	Tolera a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente, rígido	Flexível, tolera contradições
Resistente às mudanças	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções: gera o significado da representação e determina a sua organização.	Funções: permite a adaptação à realidade e a diferença de conteúdo.

Fonte: Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – GRUPPE/Universidade de Brasília

Esta abordagem estrutural permite compreender como as representações sociais se transformam e passam a ser mais cristalizadas ou mais passíveis de mudança na sociedade, e também perceber que a homogeneidade de uma população não se define pelo consenso entre os seus membros sobre determinado objeto, mas pelo fato de que a representação sobre esse objeto se organiza em torno do mesmo núcleo central, do mesmo princípio gerador do significado que eles dão àquele objeto ou situação ao qual são confrontados.

O quadro comparativo entre o sistema central e periférico auxiliará neste trabalho, na análise das informações coletadas com a aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras – TALP, respondida pelos professores que posteriormente passou pelo tratamento do software EVOC. A partir do reconhecimento da importância do sistema central e do sistema periférico, na Teoria do Núcleo Central, poderemos compreender em cada representação social, as concepções que estão mais consolidadas/sedimentadas, e àquelas que estão em mobilidade, em ebulição, e que podem vir a modificar o núcleo central de uma representação, por conseguinte a própria representação.

## CAPÍTULO 4 METODOLOGIA

Neste capítulo detalham-se os passos percorridos para a realização dessa investigação, iniciado-se pela descrição do aporte teórico e da apresentação do método de estudo em seu campo de pesquisa, objetivos, participantes, os instrumentos utilizados para viabilizar a coleta de dados. Na sequência serão descritos os procedimentos adotados para a análise das informações e resultados.

O trabalho apresentado teve como objetivo analisar as representações sociais de professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência matriculados em escolas inclusivas da rede pública do Distrito Federal. Objetiva também, identificar as implicações dessas representações para o processo de aprendizagem desse alunado. Dado a abrangência do problema enfocado nessa pesquisa, ela se configura como um estudo de natureza qualitativa e de caráter exploratório.

Na educação e outras áreas das ciências sociais as metodologias qualitativas têm sido cada vez mais utilizadas, pois conforme esclarece Lüdke e André (1986), o fato de terem o ambiente natural como fonte direta de dados, o pesquisador como o principal instrumento, e também de propiciar uma análise dos dados seguindo um processo indutivo, favorecendo a compreensão dos fenômenos educacionais, tão complexos e dinâmicos. De acordo com Flick (2004), a abordagem qualitativa nos estudos das representações sociais possibilita compreender uma realidade tendo como foco a construção social de um determinado fenômeno e as conseqüentes mudanças na vida cotidiana de uma comunidade ou grupo social.

As pesquisas qualitativas, segundo Minayo (1996), trabalham com: “significados, motivações, valores e crenças e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois que, respondem a noções muito particulares”. Outro ponto relevante a ser considerado na abordagem qualitativa diz respeito a finalidade da investigação. De acordo com Gaskell (2011, p. 68) o foco dessa abordagem de pesquisa não busca quantificar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, procuram “[...] explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em questão”, aproximando-se muito das intenções desse estudo.

Com a intenção de adequar as estratégias de investigação às características eminentes desse estudo, optou-se pela pesquisa exploratória, uma vez que de acordo com Gonsalves (2007, p.67) essa pesquisa “se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias,

com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado”.

A pesquisa exploratória configura-se como uma opção metodológica de fundamental importância para investigar a realidade tal como ela é, buscando, a partir do contexto social em que o fenômeno estudado se desenvolve, compreender o seu significado (TRIVIÑOS, 2010). Ainda, a possibilidade de familiarizar-se com fenômenos relativamente desconhecidos, obter informações para desenvolver investigações mais completas sobre um contexto particular da vida real e investigar problemas do comportamento humano, são elencadas por (SAMPIERI, 1998), como algumas das características relevantes dos estudos exploratórios.

Esse é o caso dos estudos sobre as representações sociais de professores acerca dos processos de construção do conhecimento de estudantes com deficiência, considerando o pouco tempo desde a implementação da educação inclusiva nas escolas brasileiras, que se deu efetivamente como política pública, a partir de 2008 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pelo Ministério da Educação.

Devido à natureza do fenômeno estudado, adotou-se como aporte teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Serge Moscovici em 1961, que teceu essa teoria apoiando-se principalmente nos estudos de Durkheim sobre as representações coletivas, reformulando esse conceito e avançando ao propor uma renovação no paradigma de estudo da Psicologia Social.

De acordo com Spink (1995), a Teoria das Representações Sociais tem sido muito utilizada como suporte teórico nas pesquisas desenvolvidas nas áreas da educação e saúde, pois apresenta-se como um novo campo teórico-metodológico para analisar e compreender o comportamento do ser humano em seu cotidiano individual e em grupos sociais, possibilitando uma análise interdisciplinar dos fenômenos sociais.

Gilly (2001) relata que o interesse primordial da representação social no campo educacional tem relação com o fato de esta Teoria enfatizar o papel de conjuntos organizados e significações sociais no contexto escolar, explicando assim, como os mecanismos sociais podem influenciar diretamente os processos educativos. Esse autor avança em suas considerações ao afirmar que as representações sociais podem ajudar a compreender fenômenos mais amplos, que ele denomina de macroscópicos, mas também permite estudar as relações mais próximas, como o sentimento de pertencer a um grupo, as atitudes, o modo como o professor concebe o seu papel em sala de aula, entre situações.

Pela complexidade do fenômeno estudado e considerando a necessidade imposta pela Teoria das Representações Sociais de abarcar o objeto de estudo a partir de diferentes

perspectivas, optou-se por adotar uma estratégia de investigação que privilegiou a combinação de métodos e técnicas investigativas complementares, uma vez que além abordar o fenômeno de forma multifacetada, ainda permitiu a realização da investigação em momentos distintos.

Para levantamento dos dados foi utilizado o teste de associação livre de palavras – TALP, aplicado em sessenta e oito professores. Concomitantemente, foi aplicado um questionário sócio demográfico para traçar um perfil dos participantes, com informações pessoais e profissionais. Na sequência foram realizadas cinco entrevistas semi-dirigidas, as quais, dada a natureza da pesquisa pautada no aporte teórico das representações sociais, entende-se terem sido bastante pertinentes para aprofundar o estudo proposto.

A realização de entrevista semi-dirigida, tem como objetivo o estudo de significados subjetivos e de assuntos complexos. Se pensarmos que a ideia era a de conhecer, com mais detalhes, as representações sobre os processos de aprendizagem de estudantes com deficiência, a partir do olhar de seus professores, a utilização dessa técnica de investigação abriu possibilidade para que os professores deixassem emergir as suas vivências e crenças a respeito do tema em pauta, mas, ao mesmo tempo, direcionou a conversa para capturar informações importantes ao bom andamento da pesquisa.

De acordo com Szymanski, (2008, p.18) “como procedimento de pesquisa, pode-se considerar uma entrevista semi-dirigida, àquela realizada em pelo menos dois encontros, um coletivo e outro individual. Não há um roteiro fechado “[...] mas os objetivos da entrevista devem estar claros.” Ainda de acordo com a autora, com essa metodologia os objetivos da pesquisa são considerados como base para a elaboração da questão desencadeadora, que deverá ser cuidadosamente formulada”. (SZYMANSKI, 2008, p.27). No caso desse estudo, a questão desencadeadora foi a seguinte: Quais são as representações sociais dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência?

Assim, a entrevista como técnica para coleta de dados propiciou conhecer dados subjetivos relacionados aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados. Para Gaskell (2011, p. 65) o objetivo de uma entrevista é “[...] uma compreensão mais detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”.

A adoção da entrevista na pesquisa em educação, aliada a análise do conteúdo para a interpretação dos dados coletados no estudo sobre as representações sociais de professores a respeito da aprendizagem de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, configura-

se como um referencial teórico-metodológico que se alinha com essa proposição investigativa.

O Teste de Associação Livre de Palavras – TALP (Apêndice D), muito utilizado para pesquisas em representações sociais, foi escolhido para essa pesquisa por tratar-se de uma técnica projetiva, que de acordo com Nóbrega e Coutinho (2003) possibilita atuar sobre a estrutura psicológica do sujeito, evocando manifestações que são evidenciadas a partir das “quatro principais condições de um teste projetivo: estimular, tornar observável, registrar e obter a comunicação verbal (p.67)”, essas informações foram posteriormente analisadas com a utilização do software EVOC (análise de evocação).

Ainda, de acordo com os autores supracitados, a aplicação da TALP em estudos envolvendo as Representações Sociais se justifica por contemplar um repertório conceitual que se coaduna com as investigações abertas, pois permite evidenciar os universos comuns de palavras que emergem face aos diferentes estímulos oferecidos aos sujeitos ou grupos.

O software EVOC (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*), foi elaborado e desenvolvido por Pierre Vergés e seus colaboradores (2002), e constitui-se de um conjunto de programas para a análise das evocações. O EVOC, utilizado para analisar as informações provenientes da aplicação da TALP, permite a realização de cálculos estatísticos, construindo matrizes de co-ocorrências, as quais servem de base para a construção do quadro de quatro casas. De acordo com Abric (1998) a utilização desse software permite a captação de elementos implícitos ou latentes.

A Teoria do Núcleo Central é o eixo fundamental e estruturante desse software, que nos permite organizar uma hierarquização gráfica dos termos evocados pelos sujeitos. No 1º quadrante situam-se os elementos mais relevantes, que são mais evocados e citados com frequência elevada pelos sujeitos, constituindo-se assim o “núcleo central” de uma representação. Os 2º e 3º quadrantes correspondem aos elementos menos citados na estrutura de uma representação, mesmo assim merecem ser considerados significativos em sua organização. Já no 4º quadrante, são alocados os elementos que correspondem à periferia distante, nele estão os elementos menos citados ou evocados.

Para Bauer e Gaskell (2011, p.212), mesmo com a utilização de programas de software próprios para uma análise qualitativa, que realiza o processo de categorização e comparação dos segmentos de texto oferecendo recursos para a codificação, a análise de conteúdo permanece um ato de interpretação, cujas regras não podem ser realisticamente implementadas com um computador dentro das limitações práticas impostas pela própria

utilização desse recurso, e destacam que “[...] o codificador humano é capaz de fazer julgamentos complicados rápida e fidedignamente”.

Dessa forma, a análise de conteúdo dos dados coletados a partir das entrevistas foi complementar na medida em que, além de focalizar o objeto por diferentes dimensões, favoreceu a interpretação dos significados das informações e a construção das considerações por se constituir de diferentes peças que se encaixam como que em um quebra cabeças, onde cada pequeno detalhe é imprescindível.

Para concluir a explanação sobre a escolha dos instrumentos utilizados nesse estudo, gostaria de esclarecer que a opção de utilizar diferentes técnicas para coleta de dados, coaduna-se com os pressupostos apresentados por Flick (2004), ao afirmar que as vantagens de se combinar métodos e técnicas de diferentes abordagens metodológicas propiciam focalizar diferentes aspectos do objeto investigado, e a partir dos dados coletados foi possível entrelaçar informações de forma a encontrar pistas para melhor compreender o objeto de estudo.

#### **4.1 Contexto da Pesquisa**

Para realizar a investigação proposta nesse estudo, foram selecionadas oito escolas inclusivas da Regional I do Plano Piloto (Plano Piloto e Cruzeiro) que atendem alunos com deficiência, dos anos finais do ensino fundamental, da rede pública de ensino do Distrito Federal. Essas escolas, com base no Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, ano base de referência 2011, informaram ter matrículas de estudantes com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental.

A escolha de escolas da Regional I do Plano Piloto (Plano Piloto e Cruzeiro) se deu pela proximidade do endereço residencial e de trabalho da pesquisadora, o que de certa forma facilitou o acesso ao local de pesquisa. Outro critério adotado diz respeito ao tipo de matrícula registrado por tipo de organização de escola. Assim sendo foram consideradas escolas organizadas a partir de três possibilidades:

- Escolas com registro de matrículas de estudantes com deficiência, que ofertam o atendimento educacional especializado na própria escola;
- Escolas com registro de matrículas de estudantes com deficiência, que encaminham o estudante para realizar o atendimento educacional especializado em outra escola; e

- Escolas com registro de matrículas de estudantes com deficiência que não ofertam o atendimento educacional especializado, nem encaminham os estudantes para realizar esse atendimento em outra escola.

**QUADRO 3 – Escolas com matrículas da Educação Especial por tipo de organização**

Escolas com matrículas de estudantes da Educação Especial	DISTRITO FEDERAL					
	2003	2007	2008	2009	2010	2011
Total Geral	488	633	680	692	828	868
Escolas Comuns (inclusão)	452	612	660	678	819	858
Escolas Comuns com oferta de AEE	211	246	386	326	421	443
Escolas exclusivamente especializadas ou com classes especiais	158	153	161	148	163	167

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP- 2011)

Para melhor contemplar os objetivos da pesquisa foi necessário buscar junto à Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal informações mais precisas sobre o tipo de atendimento oferecido pelas escolas da rede pública aos estudantes com deficiência, uma vez que a organização das escolas, por tipo de atendimento, disponibilizada pelo Censo Escolar, contempla apenas duas categorias: escolas comuns com inclusão e escolas comuns com a oferta do atendimento educacional especializado.

#### 4.2 Cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada em **08 escolas** inclusivas da rede pública do Distrito Federal, **todas localizadas nas Asas Sul e Norte da cidade de Brasília/DF, integrantes da Regional I do Plano Piloto.**

O Plano Piloto de Brasília, no Distrito Federal, foi projetado por Lúcio Costa, o formato da área é popularmente comparado ao de um avião. O projeto é composto basicamente pelo Eixo Rodoviário (ou "Eixão") no sentido norte-sul, e Eixo Monumental no sentido leste-oeste. A criação arquitetônica dos monumentos centrais foi designada a Oscar Niemeyer, entre eles destaca-se: Catedral Metropolitana, Palácio do Planalto, Palácio do Itamaraty, Congresso Nacional e tantos outros.

O Eixo Rodoviário é formado pelas **Asas Sul e Norte** e pela parte central, onde as asas se encontram sob a Rodoviária do Plano Piloto. As asas são áreas compostas pelas superquadras residenciais, quadras comerciais e entrequadras de lazer e diversão, **onde estão localizadas todas as 08 escolas visitadas.**

O nome Plano Piloto, originalmente atribuído ao projeto urbanístico da cidade, passou a designar toda a área construída em decorrência deste plano inicial. Não existe, contudo, um consenso sobre o que seria o "Plano Piloto" hoje, bem como sobre a definição de Brasília em si. Plano Piloto já foi o nome da Região Administrativa I. Atualmente o Plano Piloto, junto ao Parque Nacional de Brasília, constitui a chamada **Região Administrativa I**, denominada atualmente de Brasília.

Após a subdivisão do Distrito Federal em regiões administrativas, a **RA-I** era designada como Plano Piloto. Em 1994, recebeu o nome de Brasília, e a partir da criação de outras regiões administrativas, como Lago Norte e Lago Sul, teve seu território reduzido. Embora a Câmara Legislativa tenha aprovado a Lei 1648, de 16 de setembro de 1997, que alterava novamente o nome da região para Plano Piloto, ainda ocorre de a região ser denominada em documentos oficiais de Brasília.

A **Região Administrativa I** inclui diferentes bairros e setores, como as Asas Sul e Norte, Setor Militar Urbano (SMU), Noroeste, Setor de Indústrias Gráficas (SIG), Granja do Torto, Vila Planalto e Vila Telebrasília. A população da **RA-I** é de aproximadamente 215.000 habitantes.

De acordo com o **Cadastro das Instituições Educacionais Públicas Estaduais** por CRE, cadastradas no Censo Escolar MEC/INEP 2013 da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional – Coordenação de Informações Educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, a Coordenação Regional de Ensino - CRE Plano Piloto/Cruzeiro conta atualmente com **103 escolas** assim distribuídas:

- 17 Jardins de Infância - JI
- 39 Escolas Classe – EC
- 05 Escolas Parque – EP
- 03 Centros de Ensino Especial – CEE
- **20 Centros de Ensino Fundamental – CEF**
- 02 Centros Interescolar de Línguas – CIL
- 01 Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA

- 05 Centros de Ensino Médio – CEM
- 01 Centro de Educação Infantil – CEI
- 05 Centros Educacionais – CED
- 01 Centro de Educação Profissional – CEP
- 04 – Escolas (Outro Tipo)

Dos **20 Centros de Ensino Fundamental/CEF**, que compõem a Regional I do Plano Piloto (Plano Piloto e Cruzeiro), **08 CEF's foram visitados** para a realização da pesquisa, esses centros/escolas atendem estudantes dos anos finais (até o 9 ano) do Ensino Fundamental e tem registro de matrículas de estudantes com deficiência.

Para essa pesquisa são consideradas **escolas inclusivas** somente àquelas que atendem estudantes com deficiência em classes comuns do ensino regular, ou seja, escolas nas quais esses estudantes estejam frequentando turmas inclusivas. Nesse sentido, classes comuns são classes onde estudantes com e sem deficiência compartilham o mesmo espaço físico, o mesmo currículo e as mesmas atividades acadêmicas.

A referência feita ao ensino regular é salientada porque esse difere do ensino especial, que historicamente se organizou em escolas separadas, chamadas de especiais ou especializadas, voltadas apenas para pessoas com deficiência, nas quais normalmente se podia cursar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em substituição ao acesso e escolarização em escolas comuns.

As escolas inclusivas foram escolhidas como “lócus” privilegiado da pesquisa, sobretudo, porque esse espaço favoreceu o encontro com professores que trabalham diretamente com estudantes com deficiência, objeto desse estudo, e para coadunar-se com o proposto por Sá (1998) que afirma não ser possível falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito e/ou conjunto social onde essa representação emergiu. Dessa forma, ao propor um estudo sobre a representação dos professores acerca da aprendizagem de estudantes com deficiência, era necessário que os professores tivessem contato, vivenciassem situações de aprendizagem para falar dessas representações.

Uma característica das 08 escolas visitadas que merece registro diz respeito à estrutura física, todas as escolas tinham instalações adequadas, limpas, arejadas e condizentes com o número de alunos que atendem. No geral a estrutura contava com espaços destinados à: direção, coordenação e supervisão pedagógica, secretaria, salas de aulas, sala de professores,

biblioteca, pátio central, refeitório (ou espaço adequado para o lanche). Três escolas contavam com quadra de esporte, e cinco escolas tinham laboratório de informática.

No que se refere às questões sobre acessibilidade física, todas as escolas são térreas, portanto, não possuem mais do que um andar, o que facilita a locomoção de estudantes cadeirantes ou com mobilidade reduzida. Em 03 escolas foi possível observar o cuidado com o atendimento às especificações de acessibilidade dispostas na ABNT NBR 9050<sup>5</sup> (2004), como rebaixamento de calçadas, alargamento de portas, banheiros acessíveis e possibilidades de acesso às demais dependências da escola, nas outras 05 escolas esses requisitos não foram contemplados. Em nenhuma das escolas verificou-se a existência de mobiliário adaptado, nem mesmo nas salas de recursos.

Quanto à oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, as 08 escolas se organizam da seguinte maneira:

#### QUADRO IV – Organização das escolas visitadas de acordo com a oferta do AEE

Oferece o AEE na própria escola;	Encaminha o estudante para realizar o AEE em outra escola;	Não oferece o AEE, nem encaminha os estudantes para realizar esse atendimento em outra escola.
06 escolas	01 escola	01 escola

As escolas que declararam oferecer o Atendimento Educacional Especializado, contam com **Salas de Recursos Multifuncionais** e com professores especializados para a oferta desse serviço.

Nesse tópico que versa sobre a caracterização do cenário de pesquisa, gostaria de registrar que em uma das visitas realizadas, a escola visitada, no horário da Coordenação (matutino e vespertino) estava recebendo integrantes da Coordenação Intermediária de Educação Inclusiva – CIEI/SEE/DF, da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, para uma palestra sobre a Educação Inclusiva.

<sup>5</sup> Associação Brasileira de Normas Técnicas – Norma Brasileira: A ABNT NBR 9050 - *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos* é a principal norma de uma série focada na acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, idosos obesos e gestantes, atendendo a todas as disposições do Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana, o Brasil Acessível, lançado pelo Ministério das Cidades para implementar o Decreto nº 5.296, de 2004.

Na ocasião, após entendimento com a Diretoria, a pesquisadora foi autorizada a participar da palestra juntamente com os professores da escola. Nos dois encontros que aconteceram pela manhã e tarde, os professores que estavam em horário de Coordenação participaram de uma palestra ministrada pela Coordenadora da CIEI/SEE/DF que apresentou a agenda de trabalhos para implementação da Educação Inclusiva no sistema de ensino do Distrito Federal.

A perspectiva da SEE/DF é de implementar a Educação Inclusiva em todo o sistema de ensino, tomando como referência as orientações do Ministério da Educação dispostas na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Um dos pontos principais da palestra se referiu à transformação dos Centros de Ensino Especial, que ainda atuam como escolas para estudantes com deficiência, em Centros de Referência para a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Também foi feita uma apresentação de como algumas escolas estão estruturadas para atender a estudantes com deficiência. As estratégias organizacionais apresentadas são as seguintes:

- **Classe Comum Inclusiva:** constituída por alunos com e sem deficiência;
- **Integração Inversa:** classe com redução significativa de estudantes para atender estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, Deficiência Intelectual – DI, Deficiência Física - DF e Deficiência Múltipla – DM;
- **Classe Especial:** classes exclusivas para estudantes com deficiência;
- **Unidade Especial:** turma exclusiva para estudantes com deficiência auditiva, com professor especializado;
- **Classe Bilíngue:** classes onde estudantes surdos e ouvintes aprendem juntos com professor regente e professor intérprete de Libras;
- **EJA Interventivo:** classe para no máximo 15 estudantes com: deficiência intelectual, deficiência múltipla e/ou transtornos globais do desenvolvimento, com idade superior a 15 anos;
- Turma diferenciada com adequações curriculares e redução no número de alunos, conforme especificidade da deficiência;
- **Salas de Recursos** para a oferta do Atendimento Educacional Especializado

Nos dois turnos houve amplo debate sobre as estratégias apresentadas pela SEE/DF para a implementação da Educação Inclusiva, e muitas considerações foram feitas. Alguns professores posicionaram-se a favor da inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns das escolas regulares, mas a grande maioria dos professores, frente às reais condições das escolas, ainda se mostra resistente. Outro impasse declarado pelos professores nos encontros se refere à queixa recorrente sobre o despreparo para atuarem junto a estudantes com deficiência, informação que será mais bem trabalhada no capítulo destinado a análise das informações coletadas.

### **4.3 Sujeitos da Pesquisa:**

Participaram da pesquisa **68 (sessenta e oito)** professores, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, e que tem, ou já tiveram em suas salas de aula estudantes com deficiência. Esse quantitativo foi determinado levando-se em conta a posterior utilização do software EVOC, que precisa de um número mínimo de participantes (60) e de caracteres para gerar as informações esperadas.

Todos os professores que responderam ao questionário e a TALP já tiveram ou estão em contato com estudantes com deficiência, esse contato pode acontecer na docência em salas de aula comum ou professores que atuem em salas de recursos oferecendo o atendimento educacional especializado.

Esse recorte foi necessário porque o foco da pesquisa buscava conhecer as representações sociais de professores sobre a “aprendizagem” de estudantes com deficiência, assim entende-se que para alcançar tal objetivo, o ideal deveria ser desenvolver a pesquisa com professores que estejam trabalhando com esse alunado.

Se estivéssemos buscando conhecer as representações sociais dos professores sobre a “inclusão” de estudantes com deficiência, o recorte poderia englobar também professores que não têm ou nunca tiveram em suas salas de aula estudantes com deficiência, pois o objeto pesquisado não trataria especificamente da aprendizagem desse alunado, mas da opinião dos professores sobre a inclusão educacional. Ao escolher investigar as representações sociais de professores sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência, a exigência de ter trabalhado, ou trabalhar com esse público alvo, fez-se evidente e necessária.

Outro ponto que precisa ser destacado é que com a utilização desse critério de seleção dos professores, fica clara a opção de se pesquisar as representações sociais dos professores sobre os processos de aprendizagem de estudantes com deficiência, e não de traçar um

comparativo entre a construção do conhecimento para estudantes com e sem deficiência, ou de conhecer as opiniões sobre a inclusão de estudantes com deficiência nas classes comuns de escolas regulares.

Ainda, com o objetivo de justificar o recorte adotado para a realização da pesquisa, recorremos a Sá (1998, p.24) que nos alerta para a necessidade de uma correlação entre o sujeito e o objeto da representação que se pretende investigar, ao afirmar que “falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito – a população ou conjunto social – que mantém tal representação”, é inviável.

#### **4.4 Perfil dos Participantes da Pesquisa**

Os participantes deste estudo caracterizam-se em **68 (sessenta e oito)** professores dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas inclusivas do Distrito Federal, que atuam ou já atuaram com estudantes com deficiência.

Para conhecer o perfil dos participantes, no primeiro instrumento os professores preencheram um questionário com dados sócios demográficos. Inicialmente serão referenciadas as informações provenientes desses questionários onde constam questões pessoais e profissionais dos participantes. Assim, obtivemos as seguintes informações:

Na análise dos dados, no que toca à caracterização da amostra por gênero, dos **68 professores** que participaram da pesquisa, **53 (cinquenta e três)** são do gênero **feminino** e **15 (quinze)** do gênero **masculino**. A predominância feminina se evidencia, reforçando a ideia da docência como uma profissão “para mulheres”, que remonta ao processo histórico da educação brasileira, onde a figura da professora está relacionada com o instinto maternal, de uma pessoa com mais paciência e facilidade para o ensino.

André (2002) sugere que essa questão está associada ao imaginário social entre escola e maternidade, que apresenta uma concepção do processo educativo na escola como uma continuidade do lar, desempenhado com muita frequência por orientação e responsabilidade de mulheres.

Essa não é a realidade em outros países, como podemos constatar em países europeus, mas, no Brasil se considerarmos os anos iniciais do Ensino Fundamental, percebermos uma discrepância ainda maior nesse quantitativo, ao se observar a escola em seu contexto geral, a quantidade de mulheres que escolhem a profissão do magistério é muito maior do que a dos homens. Esse quadro corrobora com a ideia de feminização do magistério, que está

relacionada com uma área profissional ligada ao “cuidar”, e que conseqüentemente é ocupada pelo gênero feminino.

Sobre tal questão, André (2002) afirma que a predominância de mulheres na profissão docente se deve ainda, ao aumento no mercado de trabalho, decorrente da ampliação do atendimento escolar obrigatório, e também da demanda para profissões exercidas por homens no período de industrialização.

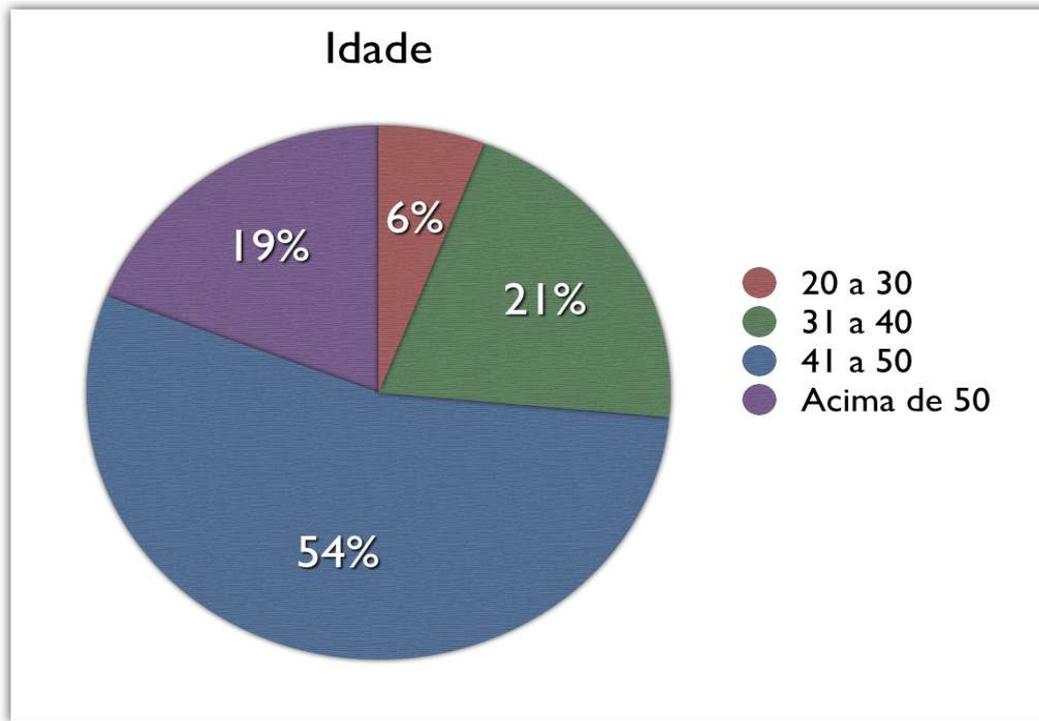
É preciso considerar também que nas primeiras décadas do século XX, uma das únicas carreiras abertas às mulheres era o Magistério, o que favoreceu que essa profissão adquirisse atributos de missão ou vocação atrelada a estereótipos que acabam por caracterizar a imagem de educadora, principalmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, à figura da mulher, o que provoca uma visão distorcida da profissão.

Além dos aspectos históricos já referenciados, outro fator que pode ter influenciado nesse retrato, 78% dos entrevistados serem em sua maioria do gênero feminino, está ligado à baixa remuneração dos professores, e a percepção que ainda é vigente em nossos dias, da figura da mulher, nesse caso professora, como a pessoa que complementa a renda familiar, e não de uma profissional que possa assumir as despesas correntes da casa com o seu salário.

Reportagens recentes veiculadas em revistas e jornais, como exemplos do Portal G1.com - O Globo (2009), Mirassol News (2012) e Último Segundo (2012), revelam que alguns professores precisam trabalhar em até 03 turnos, para compor um salário compatível com suas despesas. Assim, ficam cansados, desestimulados, e por vezes também sentem que o trabalho desenvolvido por eles não é devidamente reconhecido.

No que se refere à **faixa etária** dos professores participantes, podemos observar a amostra a partir das subdivisões conforme mostra a **Figura 1**:

**Figura 1 : Distribuição percentual por idade dos professores participantes**



Fonte: Dados da pesquisadora gerados pela análise do Questionário Sócio-Demográfico (2014)

Observa-se que mais da metade dos professores participantes da pesquisa (**37**) no total estão na faixa etária entre **41 e 50** anos. Os dados da **Figura 1** revelam o panorama de um grupo com idade relativamente avançada, principalmente se considerarmos que entre 41 e 50 anos e mais de 50 anos, chegaremos a um quantitativo de que 73% do total dos professores, o que nos permite inferir que são professores mais antigos no exercício da profissão, com mais experiência, muitas vezes perto de se aposentarem.

Esse fato pode estar atrelado à distribuição de turmas entre os professores, que acontece no início de cada ano letivo na SEE/DF, e que considera para efeitos de classificação uma tabela de pontos, onde o tempo de serviço é um dos critérios que aumenta a pontuação. Assim, professores mais velhos, com mais tempo de serviço, têm a preferência na escolha, e muitos professores optam por trabalharem com a inclusão escolar, motivados pela redução do número de estudantes em sala de aula (entre 7% e 20%), benefício oferecido pela SEE/DF às turmas inclusivas.

No que diz respeito ao tempo de docência na SEE/DF a **Figura 2** propicia visualizar, que 68% dos professores entrevistados têm bastante experiência, pois a faixa com a maior concentração de respostas (46 professores) está localizada justamente no quadrante com experiência há mais de 15 anos, e na sequência (12 professores) 18% do total entrevistado, declararam ter experiência na docência entre 11 e 15 anos. Um total bastante representativo somando-se as duas faixas, que alcança 58 dos 68 professores participantes da pesquisa, ou seja, 86% dos professores, e está em consonância com a informação anterior referente à faixa etária, que revela uma amostra de professores com idade média superior aos 41 anos de idade.

Quanto à situação funcional dos 68 professores participantes da pesquisa, **60 (sessenta)** são funcionários **efetivos** da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal - SEE/DF, e **08 (oito)** estão trabalhando em condição de professor **temporário**. No momento, na SEE/DF existem dois tipos de cargo: o cargo efetivo e o cargo de contrato temporário. O servidor efetivo tem seu contrato firmado por tempo indeterminado de acordo com o interesse das partes. O servidor contratado temporariamente tem seu contrato firmado por tempo determinado, podendo ser renovado, de acordo com as necessidades do sistema de ensino.

**Figura 2 : Experiência Profissional dos professores participantes**



Fonte: Dados da pesquisadora gerados pela análise do Questionário Sócio-Demográfico (2014)

Quanto ao **estado civil**, **33** professores declararam-se **casados**, **24** **solteiros**, **05** professores **separados** e **06** professores declararam-se na categoria **outros** (outra condição não especificada). Se retornarmos às informações referentes à faixa etária, perceberemos que apesar de a amostra ser majoritariamente de professores mais velhos (41 anos em diante) apenas, 48% está casado, o que pode nos levar a inferir que esse evento decorre de uma escolha tardia em relação ao casamento.

O destaque que faremos nesse tópico diz respeito aos 24 professores solteiros, que se buscarmos uma articulação com pesquisas recentes, podem demonstrar algum relacionamento com o fenômeno do prolongamento do período da adolescência, caracterizado pela entrada antecipada na adolescência e em contrapartida a saída tardia.

O prolongamento da adolescência pode acarretar no indivíduo a negação da fase adulta que conseqüentemente resiste em assumir suas responsabilidades diante da vida, optando por continuar vivendo com seus pais ou familiares por mais tempo, retardando o momento da separação e do início de uma vida mais independente e autônoma.

Entretanto, não queremos dizer aqui que esses professores solteiros estejam passando por esse fenômeno, uma vez que assumiram suas responsabilidades, escolheram uma carreira, qualificaram-se para isso e estão no exercício da docência, cumprindo com suas responsabilidades. Fazemos referência a esse fenômeno por tratar-se de uma situação que vem se tornando cada vez mais frequente na sociedade nos dias de hoje.

Esse fenômeno é denominado de “adolescência estendida” caracterizada pela negação do jovem assumir responsabilidades e ser independência de sua família. É um momento que está além do desenvolvimento de maturação orgânica do ser humano.

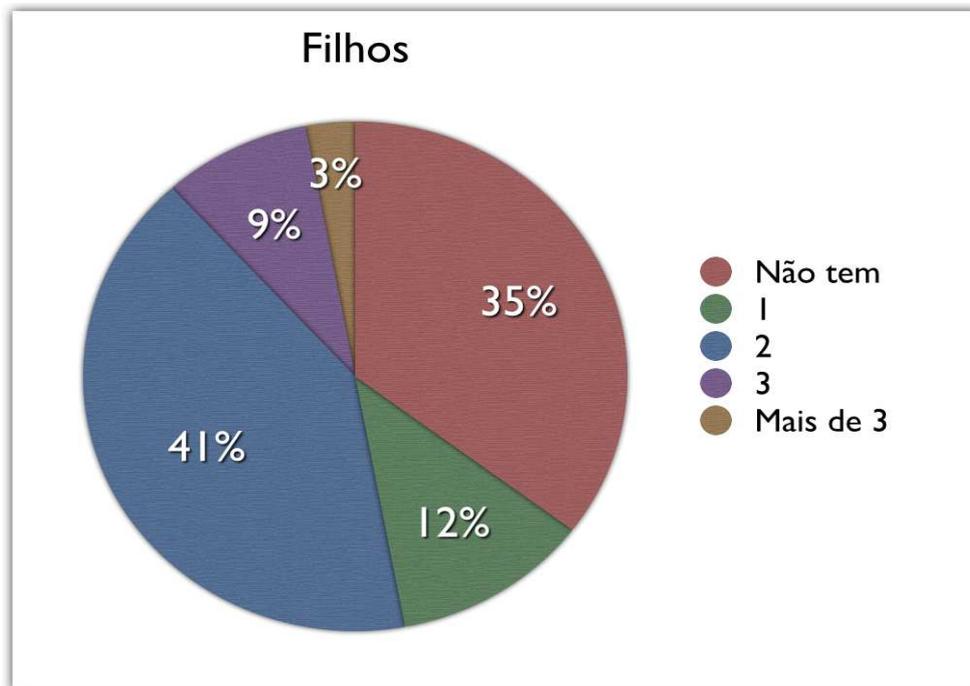
Outro fator significativo, que pode contribuir para a manutenção do referido fenômeno, é a forma como os pais tentam proteger seus filhos de frustrações, de enfrentar dificuldades e arcar com a responsabilidade dos seus atos gerando falta de autoconfiança do adolescente. Desta forma, estende-se o período da adolescência, evitando a responsabilidade inerente de ser adulto arriscando-se por sua própria conta.

Os pais desejam que seus filhos cresçam sejam independentes, mas, paradoxalmente, têm grande dificuldade de abrir mão desta condição de cuidar dos filhos. Assim sendo, enquanto o filho continua dependente congela também os papéis de pai e mãe. Cria-se uma armadilha, pois a incapacidade construída do jovem ajuda os pais a não enfrentarem a fase do ciclo da vida familiar, que é à saída dos filhos de casa (ninho vazio), o reencontro do casal sozinho e a sua preparação para a velhice.

Em parte essa decisão de manter-se na casa dos pais ou de outros familiares, pode estar intrinsecamente relacionada às dificuldades de se assumir responsabilidades financeiras, e pode estar influenciando diretamente na tomada de decisão de se constituir uma nova família. Ressalta-se, no entanto, que no caso dos professores participantes dessa pesquisa, a escolha profissional e a conseqüente relação com a independência financeira, já estão definidas.

Dando seqüência às discussões sobre o estado civil dos professores, investigamos sobre a quantidade de filhos que cada um possui, conforme podemos observar na **Figura 3**.

**Figura 3 : Quantidade de filhos dos professores participantes**



Fonte: Dados da pesquisadora gerados pela análise do Questionário Sócio-Demográfico (2014)

Na compilação das informações sobre esse questionamento, observa-se que houve uma divisão aproximada entre a categoria **não tem** filhos (25) e tem **02 filhos** (28) participantes. Apenas 02 dos 68 professores afirmaram ter mais do que 03 filhos. Mas, se juntarmos a condição “não tem filhos” que representa 35% e “tem 01 filho” 12%, alcançamos um percentual de 47% dos professores entrevistados, quantitativo bastante representativo da amostra.

Esse dado possibilita inferir que algumas conjunções atuais têm interferido na decisão dos casais sobre ter ou não filhos, quando e quantos filhos se pretende ter. Percebe-se que a configuração das famílias tem tomado diferentes formas, entretanto há um notável decréscimo

na quantidade de filhos por família, que pode estar relacionado a inúmeros fatores, entre os quais podemos destacar: o trabalho excessivo dos pais, com pouco tempo livre para ficarem com seus filhos, dificuldades para encontrar pessoas que possam cuidar dos filhos e favorecer o retorno ao trabalho, o custo elevado para se manter um filho, principalmente os relacionados à uma educação de qualidade.

Há algumas décadas as famílias eram constituídas por um número grande de filhos, em média 04 a 06 irmãos, com o passar dos anos esse número foi diminuindo para 03 a 04 filhos e atualmente os registros apontam para uma queda na natalidade, atribuída a escolha das famílias em ter um número reduzido de filhos, em geral 01 ou 02 filhos.

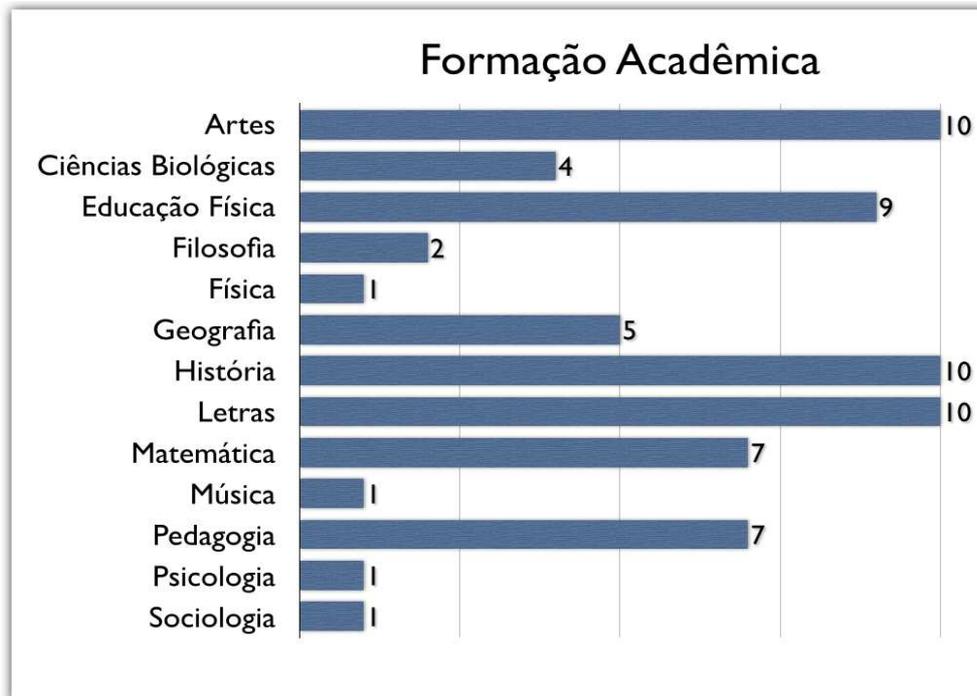
Outro registro que podemos fazer a partir das informações coletadas diz respeito a escolha do casal de esperar algum tempo para ter filhos, essa espera correlaciona-se em geral com o período para garantir a estabilidade profissional e financeira, para então se receber um novo integrante na família.

A reportagem de Alan Severiano, repórter da Rede Globo de Televisão, para o Jornal Nacional (2012) afirma que algumas das mudanças no perfil das famílias têm influenciado o crescimento, ou não da população brasileira. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, quanto maiores o salário e a escolaridade, menos filhos a brasileira tem. A média é de pouco mais de um filho para quem tem nível superior e de três para quem não concluiu o ensino fundamental ou não tem instrução.

O questionamento feito ao professor referente à condição de ter filhos ou não, e a quantidade de filhos, buscava estabelecer alguma relação com a percepção, ou a maior sensibilidade desses professores para trabalharem com estudantes com deficiência.

Como não foi feito nenhum estudo específico sobre essa possível relação, a informação está sendo apresentada de forma a enriquecer a descrição do perfil dos participantes, e como uma pista para a proposição de estudos mais aprofundados sobre essa relação.

Em relação à formação acadêmica dos professores colaboradores da pesquisa, **Figura 4**, verifica-se uma grande diversificação nas áreas de formação, esse quadro decorre da pesquisa ter sido realizada em escolas de Ensino Fundamental, anos finais, onde os professores são licenciados em todas as áreas de conhecimento.

**Figura 4: Formação Acadêmica dos professores participantes**

Fonte: Dados da pesquisadora gerados pela análise do Questionário Sócio-Demográfico (2014)

Destaque pode ser dado a Artes, História e Letras que computaram 10 professores em cada uma das áreas, respectivamente, e a Educação Física com 09 professores. A análise dessa informação pode ter várias vertentes, escolhemos algumas para tecer comentários.

Os professores que responderam ser formado em Letras podem tanto ter a sua formação inicial em Língua Portuguesa, quanto em Língua Estrangeira, Inglês ou Espanhol, uma vez que o ensino de Língua Estrangeira é obrigatório do 5º ao 9º ano. Outro ponto a ser considerado nesse item, diz respeito à carga horária da disciplina de Língua Portuguesa, que assim como a Matemática (07 professores), é maior do que a de outros componentes curriculares e conseqüentemente demanda um número maior de professores.

Sobre o quantitativo de professores de Artes, igualmente representativo, infere-se que na escola há uma crescente necessidade em se trabalhar com diferentes expressões artísticas, contemplando as diferentes áreas de conhecimento do campo artístico, como é o caso da Música, Artes Cênicas e das Artes Visuais, essa subdivisão pode justificar o número elevado de professores nessa área.

Outra justificativa para essa constatação pode estar relacionada com a disponibilidade em participar da pesquisa, talvez a formação em determinadas áreas do conhecimento esteja relacionada com a maior sensibilidade dos professores, e como a participação na pesquisa era

por adesão, muitos professores, escutaram a apresentação da proposta desse trabalho, mas, não responderam nem ao questionário nem a TALP.

Frente a essa realidade, pode-se inferir que existam mais professores de História, Geografia, Matemática, Letras, Física e outras disciplinas nas escolas visitadas, entretanto, não se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Os 07 (sete) professores que responderam ter formação acadêmica na Pedagogia trabalham nas Salas de Recursos, oferecendo o atendimento educacional especializado.

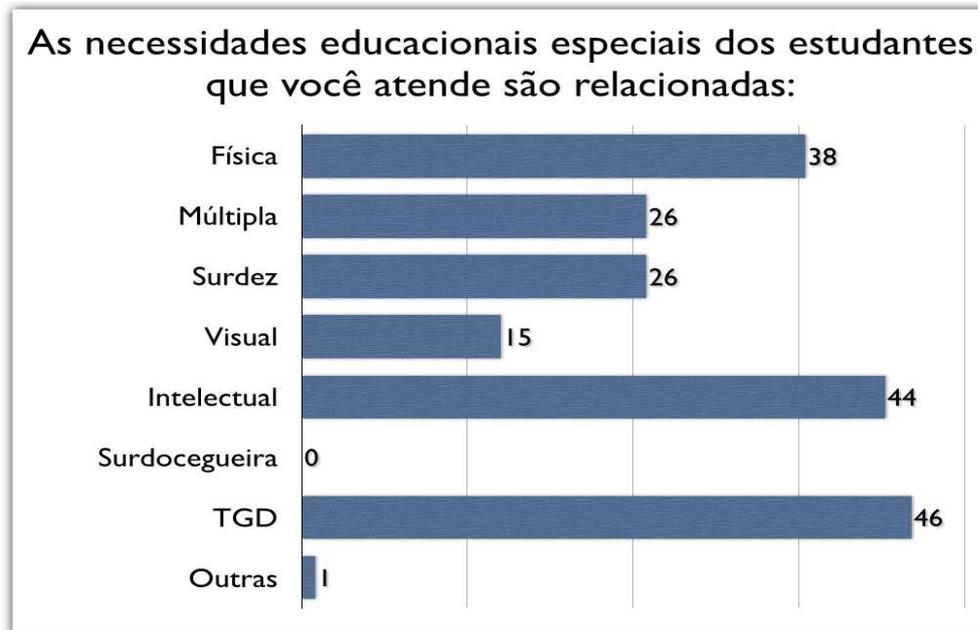
Sobre a experiência junto a estudantes com deficiência, **47** professores responderam que **estão atuando** nesse momento, enquanto **21** declaram **já ter atuado** com esse público durante o seu percurso profissional. Lembrando que para participar da pesquisa uma das condições era justamente a de ter exercido ou estar exercendo a docência junto a esse alunado. O que varia nesse ponto, é o **tempo de experiência** com estudantes com deficiência que como se pode observar no gráfico abaixo é bem diversificado, tendo-se uma concentração relevante nas faixas situadas de **01 a 05 anos** (29%) e **menos de 01 ano** (19%). As duas faixas juntas somam 48%, o que representa 33 professores.

Desse dado pode depreender-se que muitos professores passaram a ter estudantes com deficiência em suas salas de aula nos últimos 05 anos, período em que a política educacional inclusiva tem crescido e se consolidado em nosso país, a partir da abertura das escolas para o acolhimento a diversidade e a diferença.

Ressalta-se na análise desse tópico que por serem professores licenciados e trabalharem com diversas turmas, em mais de um turno, e até mesmo em mais de uma escola, nesse questionamento, um mesmo professor pode ter respondido que já atuou, ou que está atuando, com mais de um estudante com deficiência. Dessa forma o quantitativo de respostas ultrapassa os 68 (número de participantes).

No que se refere à tipologia da deficiência dos estudantes com os quais atuaram ou estão atuando, os professores responderam da seguinte forma:

**Figura 5 : Natureza dos impedimentos dos estudantes**



Fonte: Dados da pesquisadora gerados pela análise do Questionário Sócio-Demográfico (2014)

Para receber nas salas de aula comum estudantes com deficiência visual (**15**) a escola deve providenciar para o aluno, o material didático necessário, tais como reglete, punção e soroban, deve ainda, providenciar o ensino do código Braille e noções de orientação e mobilidade. A escola e os professores devem também conhecer e aprender a utilizar ferramentas tecnológicas de comunicação, como é o caso dos sintetizadores de voz, sempre buscando adequar-se ao perfil mais apropriado para cada aluno.

Outra boa experiência é propiciar o ensino do Braille para professores e demais colegas da turma, assim como a utilização de recursos específicos e ferramentas que favoreçam a aprendizagem para esses alunos. No caso de alunos com surdez, o aprendizado de Libras por toda a turma e professores também é importante para garantir melhor interação entre os pares e entre professores e alunos.

O quantitativo de alunos com surdez (**26**) é representativo, fazendo-se necessário referenciar que para garantir condições adequadas de aprendizagem para esse alunado, é preciso que a escola organize os três serviços essenciais: ensino de Libras, ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e o ensino em Libras (intérpretes). É preciso, contudo,

lembrar que a utilização desses recursos não substituem os conteúdos curriculares e as aulas ministradas pelos professores nas salas de aula comum do ensino regular.

Para possibilitar o acesso de estudantes com deficiência física (38) ou mobilidade reduzida, todas as escolas devem eliminar suas barreiras arquitetônicas e de comunicação, em consonância com a legislação vigente, oportunizando que todos os estudantes possam participar efetivamente das atividades acadêmicas propostas no contexto escolar. Faz-se ainda necessária a adoção de recursos de comunicação alternativa/aumentativa, principalmente para estudantes com paralisia cerebral e que apresentam dificuldades funcionais de fala e escrita.

Quando referenciamos o atendimento especializado necessário ao atendimento de estudantes com deficiência física, visual e com surdez, percebemos que já existe um arcabouço teórico robusto, bem como experiências de sucesso que podem nos dar pistas de como atender adequadamente a esse público, sempre respeitando as especificidades de cada indivíduo.

Entretanto, quando nos reportamos às deficiências mais referenciadas, 46 estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, seguido de 44 com deficiência intelectual, adentramos um campo desconhecido e ainda em construção, estamos lidando com o maior problema da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns.

Esse quantitativo elevado merece um estudo detalhado, que demandaria mais tempo e dedicação, ou mesmo um trabalho específico com esse enfoque. Assim, vamos nos ater a levantar algumas hipóteses sobre o quadro apresentado.

É necessário ressaltar que no contingente de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento estão incluídos, para efeitos desse estudo, os estudantes com o Espectro do Autismo, e a categoria deficiência intelectual abrange também os estudantes com Síndrome de Down.

Um questionamento que podemos levantar frente a essas informações diz respeito a como são “categorizados” esse estudantes? A partir de observações e relatos dos professores, queixas sobre o baixo rendimento, laudo médicos, diagnósticos elaborados por equipes multidisciplinares? Como se define que um estudante tem deficiência intelectual ou Transtorno Global do Desenvolvimento? Por que o índice de estudantes com essas deficiências é tão elevado?

As representações sociais relacionadas às dificuldades de aprendizagem, ou aos estudantes que demandam mais tempo e atenção para aprenderem, em geral se vinculam à referência de deficiência intelectual, e estão calcadas ao rótulo e a segregação. Grande parte dos professores continua na ilusão de que seus alunos devem apresentar um desempenho

escolar semelhante, em um mesmo espaço de tempo para aprender determinado conteúdo escolar.

Com essa referência de homogeneidade, os professores esquecem-se de suas diferenças e especificidades. Para Fávero, Mantoan e Pantoja (2007)

[...] apesar de saberem que os alunos são pessoas distintas umas das outras, os professores lutam para que o processo escolar torne os alunos iguais. Esperam e almejam que em cada série, ciclo, nível de ensino, que os alunos alcancem um padrão predefinido de desempenho escolar. Essa ânsia de nivelar o alunado, segundo um modelo, leva, invariavelmente, à exclusão escolar, não apenas dos alunos com deficiência intelectual acentuada, mas também dos que possam apresentar dificuldades ou que os impeçam de aprender, como se espera de todos (p. 41).

São os estudantes com deficiência intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento que forçam a escola a reconhecer a inadequação de suas práticas no que tange ao atendimento às suas diferenças. Todos os alunos devem ser avaliados pelos progressos que alcançam nas diferentes áreas do conhecimento, a partir de suas potencialidades e habilidades, e não comparados com um “ideal” estabelecido *a priori*.

Para finalizar, afirmando mais uma vez que essa discussão merece um estudo específico, é preciso ter em mente que os alunos com e sem deficiência são únicos e singulares, assim, suas necessidades e especificidades não são generalizáveis. Dessa forma, espera-se que a escola, ao abrir as portas para esses alunos, busque informações e orientações com profissionais da educação e da saúde sobre os recursos necessários para que a escola se transforme em um ambiente adequado, que proporcione as melhores condições de aprendizagem possíveis.

#### **4.5 Perfil dos Participantes da Entrevista**

Participaram da segunda etapa da pesquisa **05 professores**, dos quais 04 são do sexo feminino e 01 do sexo masculino. Quanto à condição de contrato junto à SEE/DF, 04 são professores efetivos e 01 tem contrato temporário. Todos os professores tem pelo menos 01 curso de graduação, quatro professores já finalizaram o Mestrado e 01 é especialista. Os 05 professores têm filhos e 01 dos professores tem filho com deficiência. A faixa etária desses professores varia entre 38 e 55 anos. No que se refere ao tempo de docência, são professores com bastante experiência, o tempo médio de docência de 04 professores varia entre 15 e 25 anos e 01 professor tem experiência de aproximadamente 10 anos. Todos trabalham com

estudantes com deficiência a pelo menos 05 anos e já participaram de cursos de formação continuada para atuar junto a esse alunado.

#### **4.6 Instrumentos**

Consoante com a metodologia qualitativa, os dados foram construídos em uma **primeira etapa** por meio da aplicação de um questionário sócio demográfico a 68 professores, para conhecer informações pessoais e profissionais dos participantes e pela realização do Teste de Associação Livre de Palavras – TALP.

Em uma **segunda etapa** foram realizadas 05 entrevistas semidirigidas que tem como objetivo o estudo de significados subjetivos e de assuntos complexos. Para a entrevista foi elaborado um roteiro semi-estruturado, com 10 questões fechadas e 05 questões abertas (em apêndice) que proporcionou a livre expressão dos professores participantes, ao tempo em que esclareceu pontos evidenciados pela aplicação da TALP, reafirmando as opiniões expressas, e, em alguns casos elucidando dúvidas ou contradições.

O roteiro semi-estruturado da entrevista, conforme ideias de Alves-Mazzotti (1998), de um modo geral, consiste num fraseamento sem uma ordem rigidamente estabelecida para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. O roteiro das entrevistas deste estudo tiveram tópicos que seguiram de forma flexível, podendo ser acrescentados outros se necessário para a compreensão da fala dos sujeitos.

Todos os instrumentos e procedimentos de co-construção dos dados foram importantes para captar informações acerca do objeto de estudo.

O questionário sócio demográfico foi importante, pois, permitiu conhecer o perfil e as particularidades de cada um dos 68 indivíduos participantes do estudo. O Teste de Associação Livre de Palavras – TALP propiciou uma investigação inicial e de maior abrangência sobre as representações dos professores sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência.

Por se tratar de um instrumento de preenchimento mais rápido do que a realização de uma entrevista, a TALP congrega dois fatores importantes para a pesquisa em representações sociais, primeiro, capta um número significativo de participantes, segundo, não se limita a informações superficiais, uma vez que ao evocar as ideias que surgem com cada enunciado, pede para que o participante coloque ou responda seis itens contínuos sobre esse mesmo enunciado. Esse movimento complementar pode ir construindo uma linha de raciocínio sobre a representação do participante, a partir das palavras ou frases que vão sendo evocadas.

Como sabemos as representações sociais podem não se manifestam diretamente, pois estão ancoradas a outras representações, assim para a elaboração da TALP foram utilizadas frases indutoras como o objetivo de levantar elementos das representações sociais sobre o objeto pesquisado. De acordo com Abric (2000) esse método permite com eficiência “captar os elementos constituintes do universo semântico do objeto em estudo, e possibilita atualizar elementos implícitos dispersados durante as produções discursivas (p.4)”.

Mais uma vantagem de se utilizar a TALP na primeira etapa da pesquisa é a possibilidade de se consolidar o roteiro de entrevistas, que vai sendo construindo na medida em que os elementos mais evocados vão sendo catalogados. Algumas dúvidas e disparidades que emergiram na TALP podem ser confirmadas ou refutadas com a realização das entrevistas.

Para preparar as evocações emanadas com a aplicação da TALP, inicialmente é elaborada uma tabela no Excel que organiza as palavras ou expressões utilizadas por ordem de importância para o participante. Essa ordem é solicitada no comando do instrumento, que pode ser observado no Apêndice D. Primeiro o participante escreve as suas representações sobre determinado tópico, depois ele ordena por importância.

No agrupamento das palavras ou expressões são feitas várias tentativas até que se consiga categorizar os elementos. Como exemplo desse exercício posso apresentar a seguinte situação, na frase indutora “para atuar junto a estudantes com deficiência o professor deve...”, alguns professores responderam: “ser criativo”, outros colocaram “ter criatividade”, e outros somente a palavra “criatividade”. Assim o termo utilizado para representar esses enunciados foi “criatividade”. Se essa limpeza não for feita, para cada termo utilizado será gerada uma nova ocorrência, e não será possível observar com que frequência determinada palavra ou expressão foi evocada.

Depois de filtrar as informações e preparar a tabela no Excel é que se inicia a utilização do *software* *EVOC* que permite a identificação dos elementos das representações sociais produzidas pelo Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). O *EVOC* classifica de acordo com a frequência e a ordem de importância, possibilitada pela hierarquização gráfica dos termos enunciados pelos sujeitos e, também, por ser uma ferramenta facilitadora para a análise da estrutura e organização de uma representação social.

O arquivo Excel, constituído pelas palavras evocadas por cada sujeito, obedecendo à ordem de evocação, é aberto pelo *EVOC*, que estabelece a realização de cálculos matemáticos e estatísticos em série, a partir da combinação da frequência de citação e da ordem média de citação de cada atributo/elemento.

A lógica desse trabalho é garantir que tenhamos o levantamento de quais palavras ou expressões foram mais evocadas, ou seja, tiveram maior ocorrência, para que se possa observar o quadrante em que está localizado. Vergès (2002) explica como a tabela pode ser interpretada:

O primeiro quadrante constitui o **Núcleo Central** de uma representação social e guarda as evocações mais importantes, onde se inserem os elementos mais relevantes, que foram prontamente evocados e citados com frequência elevada pelos sujeitos. Ou seja, estão os atributos com Valor de Ordem (VO) menor que a média das médias das citações, ou Valor de Ordem Médio (VOM), e Valor de Frequência (VF) maior ou igual que o Valor de Frequência Médio (VFM) das citações (VÉRGES, 2002).

O segundo quadrante, muito próximo do Núcleo Central estão os **Elementos Intermediários 1**, são os elementos que obtiveram uma frequência alta, mas que foram citados em últimas posições, mas que são igualmente importantes para essa análise.

Já as palavras ou expressões do terceiro e quarto quadrantes correspondem à primeira periferia (ou elementos intermediários), são os elementos menos salientes na estrutura da representação, contudo eles são significativos em sua organização, pois possuem representações que permeiam o núcleo central e podem vir a fazer parte do núcleo, explicando a sua dinamicidade. Portanto, não devem ser refutadas, uma vez que são essas representações que se localizam nos extremos mais afastados que podem vir a causar uma desestruturação no Núcleo Central abrindo espaço para reflexões e mudanças.

No terceiro quadrante estão os Elementos Intermediários 2, são os elementos que foram citados com frequência baixa, porém foram evocados primeiramente e no quarto quadrante estão os **elementos periféricos**, que correspondem à periferia distante. Nele estão os elementos menos citados e menos evocados pelos sujeitos.

#### **4.7 Realização das entrevistas**

Esta etapa se constituiu na realização de entrevistas semiestruturadas, cujos participantes se disponibilizaram a participar da mesma e foram agendadas de acordo com a conveniência de cada um. O número de entrevistas, no caso, 05 professores no total foram suficientes para consolidar as informações coletadas com a aplicação da TALP e posterior análise de seus resultados com o software EVOC. Para Alves-Mazzotti (1998) não há consenso sobre qual tamanho de grupo é considerado ideal para que possamos definir o

número de participantes da pesquisa. A autora esclarece que o tamanho do grupo vai depender de cada pesquisa:

A partir de certo momento, observa-se que as informações já obtidas estão suficientemente confirmadas e que o surgimento de novos dados vai ficando cada vez mais raro, até que se atinge um “ponto de redundância” a partir do qual não mais se justifica a inclusão de novos elementos (Alves-Mazzotti, 1998, p. 163)

As entrevistas realizadas buscaram identificar a partir da narrativa dos 05 professores participantes dessa etapa da investigação, situações e experiências que se relacionassem com o objeto de estudo. Assim as perguntas buscavam focalizar episódios concretos que favorecessem emergir elementos constitutivos de representações sociais. Para Flick (2004) essa forma de contextualizar os questionamentos permite que o pesquisador possa acessar componentes semânticos do conhecimento cotidiano expressos nos relatos dos entrevistados. Para essa etapa foi elaborado um roteiro de entrevista com categorias definidas *a priori*, tomando-se como referência as frases indutoras utilizadas no Teste de associação Livre de Palavras – TALP.

#### **4.8 Procedimentos**

Inicialmente, as escolas com matrículas de estudantes com deficiência das diversas regiões administrativas do Distrito Federal foram identificadas com base no Censo Escolar – ano base 2013, na sequência essas escolas foram elencadas de acordo com a organização da oferta do atendimento educacional especializado conforme foi especificado no contexto da pesquisa, tendo-se o cuidado de serem contempladas as escolas com os três tipos de organização da oferta do atendimento educacional especializado.

Foi feito um contato inicial com a Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro da Secretaria de Educação do Distrito Federal informando o objetivo da pesquisa e solicitando autorização para realizar a pesquisa nas escolas. De posse dessa autorização passou-se então para o contato direto com a direção/coordenação das escolas para agendamento das visitas.

Participaram da pesquisa **08 escolas, todas localizadas nas Asas Sul e Norte**. Em todas as escolas, primeiro foi agendado um horário com a Coordenação Pedagógica, que informava o dia para visita à escola com o objetivo de aplicar o questionário com informações pessoais e profissionais e a TALP. No geral, as visitas foram marcadas para o dia de quarta-feira, dia de Coordenação dos professores, nos períodos matutino e vespertino.

A todos os professores participantes, a pesquisa foi apresentada formalmente, na sala de professores, ou em outro ambiente que a escola disponibilizava, assim, a primeira aproximação com os professores acontecia sempre nos grupos. Depois lhes foi solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em seguida, era aplicado o teste de associação livre de palavras - TALP e o questionário com informações pessoais e profissionais, que se constituíram como a 1ª etapa dessa investigação. Durante o tempo em que os professores respondiam aos instrumentos a pesquisadora permaneceu na escola, para esclarecer eventuais dúvidas que pudessem surgir no preenchimento das informações.

Cada um dos 68 professores participantes respondeu a um questionário com dados demográficos de ordem pessoal (gênero, idade, estado civil, número de filhos, entre outras questões) e profissional, que abordavam aspectos como: a formação inicial, tempo que exerce a docência, tempo que trabalha com estudantes com deficiência, experiências relevantes.

No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido havia um parágrafo indagando sobre a disponibilidade em participar da etapa seguinte, a entrevista. Uma das dificuldades evidenciadas no decorrer dessa pesquisa diz respeito à indisponibilidade dos professores para participarem das entrevistas. Apesar de ter contado com a participação de **68 professores** na 1ª etapa dessa pesquisa, poucos se prontificaram a participar da 2ª etapa, e dos que responderam estar disponíveis, apenas **05 professores** agendaram horário para a entrevista.

Na condução da entrevista, após a apresentação de forma detalhada da pesquisa, foi dada a oportunidade para a apresentação individual de cada um dos participantes, como uma estratégia de aproximação inicial.

Com 05 entrevistas, entende-se que foi possível confirmar as opiniões e percepções enunciadas na TALP, uma vez que mais entrevistas não melhoram necessariamente a qualidade, ou levam a uma compreensão mais detalhada do objeto em estudo. Para Gaskell (2011, p.71) “embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais: em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais”. Assim, se a avaliação do fenômeno é corroborada progressivamente pelos entrevistados, o pesquisador, a certa altura percebe que não aparecerão novas percepções e estabelece o ponto de saturação.

A pesquisa em representações sociais procura resgatar os significados atribuídos pelo sujeito ao objeto que está sendo estudado. De acordo com Triviños (2010), a teoria é indispensável para dar significado aos fatos investigados que, de outra maneira, não teriam sentido algum, uma dada teoria explica os aspectos da realidade em estudo e permite a

interpretação dos fatos observados. A ideia fundamental é que a consciência sempre está dirigida a um objeto, onde não existe objeto sem sujeito.

#### **4.9 Organização para análise de dados**

As entrevistas foram analisadas tendo como referência a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), sendo um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Buscou-se a análise temática que consiste em descobrir os “núcleos do sentido” que vão compor a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo escolhido (BARDIN, 2011, p. 135).

A categorização, que no caso desta pesquisa foi feita por tema, é um processo que faz parte da análise de conteúdo e que permite melhor manipulação do material que está sendo analisado. Bardin (2011, p. 147) diz que a categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Para a análise de conteúdo, segundo observa a autora, na definição das categorias, podem existir boas e más categorias. Um conjunto de boas categorias devem seguir os critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. Para esta pesquisa estes critérios foram observados.

Utilizou-se neste estudo a noção de *corpus* (BAUER; AARTS, 2008) visando à escolha de enunciados que pudessem compor a análise das entrevistas, observando as principais regras para compor um *corpus*, sejam estas a representatividade, pertinência, homogeneidade e exaustividade (BARDIN, 2011). O *corpus* deste estudo foi construído pela transcrição das entrevistas de forma detalhada, preservando a originalidade da fala do sujeito. Para Franco (2005) o *corpus* da pesquisa é ainda um conjunto de documentos que se leva em conta para serem submetidos aos procedimentos de análise. A seleção desses implica em escolhas, seleções e regras.

Na análise de conteúdo, foi feita primeiramente uma leitura flutuante das entrevistas, a qual consiste em estabelecer contatos com as impressões, representações, emoções contidas nas entrevistas. Posteriormente, a pesquisa passou por uma leitura transversal, que consiste em submeter o material a um estudo detalhado, orientado pelos objetivos de pesquisa e utilizando os critérios, já citados, para a criação de categorias (BARDIN, 2011). Procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são essenciais nessa fase

do estudo. Após várias leituras, procurou-se categorizar os dados mediante a frequências das evocações, visando identificar e analisar os componentes constitutivos das representações sociais.

É preciso ainda dizer que conforme Franco (2005) a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica uma vez que “uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos é de pequeno valor (p.16)”.

Os participantes das entrevistas foram identificados atribuindo um número para cada um, a saber: **Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professor 5.**

A análise de conteúdo neste estudo significa um conjunto de criação de categorias a partir das falas dos entrevistados, visando, por procedimentos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores qualitativos que permitam o conhecimento relativo às representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência. Após o processo de categorização e agrupamento, foram encontradas e definidas as seguintes categorias:

**Tabela 1. Definições das categorias a partir das entrevistas**

<b>Categorias</b>	<b>Definições</b>
Deficiência	Representação de deficiência, ou pessoa com deficiência, para os professores
Aprendizagem	Representação de aprendizagem para os professores
Aprendizagem de estudantes com deficiência	Compreensão do processo de aprendizagem de estudantes com deficiência
Competências e habilidades do professor	Relacionar que competências e habilidades são necessárias para o professor atuar junto a estudantes com deficiência
Atendimento Educacional Especializado/AEE	Representação das implicações do AEE para a aprendizagem de estudantes com deficiência

A seguir serão apresentados os resultados obtidos após o tratamento e análise dos dados coletados. Ressalta-se que num movimento diferenciado serão trabalhados concomitantemente, tanto os dados que emergiram do Teste da Associação Livre de Palavras – TALP filtrados pelo EVOC, quanto às informações oriundas das falas dos professores nas entrevistas. Como a escolha e a construção das categorias consideraram os elementos

constitutivos da TALP, a aproximação dessas informações na análise dos dados favoreceu a tessitura dos comentários e rendeu mais reflexões sobre cada categoria trabalhada.

## **CAPÍTULO 5 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS**

O presente capítulo apresenta a análise e a discussão do conjunto de resultados encontrados com a realização dessa pesquisa. Esses resultados evidenciam as representações sociais manifestadas pelo grupo de professores participantes do estudo.

Pretendeu-se com a busca dessas representações conhecer as situações vivenciadas no cotidiano escolar por professores de estudantes com deficiência que trabalham todos os dias em prol de garantir condições de aprendizagem para esses estudantes.

Conforme apresentado na introdução e na metodologia, por meio da pesquisa de campo, buscou-se analisar as representações sociais de professores sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência. Foram consideradas como representações sociais aquelas evocadas no Teste de Associação Livre de Palavras, bem como as falas que emergiram no grupo entrevistado.

As categorias presentes na análise dos dados do capítulo de metodologia serão apresentadas e discutidas da seguinte forma: em todas as categorias contidas na Tabela 2, apresenta-se inicialmente a primeira etapa do estudo que se constitui no Quadro da Matriz de Evocações que emergiram com a aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras – TALP, a partir de uma frase indutora. Essas evocações foram tratadas pelo EVOC à luz da Teoria do Núcleo Central de Jean Claude Abric, apresentadas no Quadro II – Características do Sistema Central e Sistema Periférico.

Na segunda etapa apresentam-se as considerações de discussões das entrevistas realizadas individualmente com 05 professores, que são analisadas a partir de uma adaptação da Análise de Conteúdo proposta por Lawrence Bardin (2011).

### Quadro 5: Categoria 1 - Representações de deficiência ou pessoa com deficiência

#### Eu percebo a deficiência como...

Frequência mínima: 5   Frequência Intermediária: 10   Classificação média: 3,5						
Classificação < 3,5			Classificação >= 3,5			
	Palavra	Freq.	Clas.	Palavra	Freq.	Clas.
Frequência >= 10	Ausência	18	2,8	Desafio	20	3,9
	Diferença	17	3,0	Limitação	23	3,6
	Dificuldade	19	2,2	Necessidade	10	4,0
	Necessidade-especial	16	2,6			
	Superação	13	3,0			
5 <= Frequência < 9	Exclusão	5	2,8	Adaptação	5	4,0
	Inclusão	6	2,6	Amor	5	4,4
	Necessidade-estudo	5	2,8	Carência	6	4,1
				Cuidado	7	3,8
				Fenômeno	5	3,6
				Respeito	8	4,1

Início a análise dos dados com um fragmento de Crochik (2006), que nos relembra a infinidade de possibilidades de sermos diferentes, somos diferentes uns dos outros e essas diferenças não se findam, antes nos abrem a mente para entendermos toda a riqueza da diversidade do ser humano, e a complexidade de convivermos em harmonia respeitando nossas formas diversas de ser. Para esse autor,

Os limites humanos indicam uma dialética: é marca da humanidade superá-los, mas para isso devem ser reconhecidos e não desprezados. Os limites, a fragilidade, quando não implicam em sofrimento, são belos e devem ser admirados pela humanidade que representam. Assim, a deficiência deveria nos lembrar não as dificuldades de enfrentar os limites, mas a convivência com o que é humano e próprio a todos. (CROCHIK, 2006, p.48)

Entretanto, o autor ressalta que mesmo reconhecendo como uma das principais características do ser humano a possibilidade de sermos diferentes, ficaríamos absurdamente constrangidos se pudéssemos visualizar a nossa expressão de espanto quando estamos frente a uma pessoa que apresenta particularidades que rompem com a nossa percepção usual do que é uma pessoa no cotidiano, ou da representação social do que seria uma pessoa “normal”. Assim, “temos que disfarçar o susto ou justificá-lo para desculpar a nossa reação (CROCHIK, p.16)”.

O Núcleo Central da representação social constitui o primeiro quadrante superior esquerdo da figura e corroborando com as afirmações do autor supracitado, que ressalta toda a nossa perplexidade e estranheza frente ao que é desconhecido, os participantes da pesquisa apontam como representações mais evocadas da deficiência as expressões “ausência”, “diferença” e “dificuldade”, reforçando a perspectiva do sujeito biológico que supervaloriza os aspectos orgânicos, assumindo-os como focos definidores de nossos comportamentos e potenciais de desenvolvimento.

No segundo quadrante, localizado no canto superior direito, muito próximo do que foi delineado como Núcleo Central, como Elementos Intermediários 1, ainda percebemos uma representação da deficiência que traz a palavra “limitação”, o que corrobora com as enunciações anteriores, elegendo o critério estrutural/funcional como definidor de uma diferença significativa, que em alguma medida pode definir o sucesso ou o fracasso no contexto educacional.

No decorrer da história, dependendo das diferentes abordagens de atendimento ou educação adotadas para pessoas com deficiência, pode-se constatar a existência de modelos extremos de deficiência que permearam as práticas nas instituições escolares. Entretanto, sabemos que esses modelos de deficiência não se restringem ao campo educacional, são reflexos da sociedade e do tempo do qual fazem parte e estão presentes nas ações sociais ao fenômeno a que se referem.

Para Sasaki (1999), o modelo médico da deficiência, atribui os problemas encontrados pela pessoa com deficiência à sua própria condição, ou seja, uma condição de “diferença”, de “ausência”, de possível incapacidade de preencher as condições necessárias para a efetiva participação social.

Essa concepção da deficiência que assume o significado de doença, ainda está muito presente nas representações dos professores, expressa no Quadro 5 da Matriz de Evocações, nela toda e qualquer intervenção educacional busca promover intervenções que “curem” o problema da pessoa com deficiência. Assim, a educação tem a constante preocupação com o diagnóstico e a classificação da deficiência para propor intervenções que modifiquem a condição de deficiência em busca de uma cura que seria a “normalidade”.

Para Beyer (2006, p.10), a mesma lógica da normatividade, presente no modelo médico, em que a pessoa com deficiência é vista como incompleta, “alimenta o fluxo de fragmentação social entre a escola ou instituição regular e a escola especial”. Nesse mesmo sentido, nas escolas os alunos que não correspondem aos parâmetros normativos curriculares, são apontados com “diferentes ou deficientes” e encaminhados para escolas ou classes

especiais, ou quando continuam em salas inclusivas, passam a constituir um grupo de estudantes indesejáveis, já que não alcançam o mesmo nível de sucesso acadêmico que os demais estudantes.

Essas interpretações nos levam a crer que os professores mesmo vivenciando tempos de novos paradigmas, como é o caso da Educação Inclusiva, estão ancorados em representações integracionistas que recebe o aluno com deficiência na escola, desde que ele seja capaz de acompanhar os padrões escolares mais tradicionais. Assim, quando o “diferente” adentra a escola, essa busca o seu ajustamento ao padrão tido como uniforme, a homogeneização de seus estudantes.

Aos diferentes, cabem duas opções moldaram-se em uma forma de “adaptação” para se adequar a esse sistema educacional tal qual como se apresenta, ou demandarem de seus professores um olhar caridoso, expresso nas representações do quarto quadrante (localizado no quadrante inferior direito) da Matriz de Evocações, que repousam nas evocações “amor”, “carência” e “cuidado”, demonstrando um sentimento de piedade frente ao que consideram como fora da normalidade.

Por mais que algumas expressões busquem traçar uma nova perspectiva da representação social da deficiência, como é o caso da expressão “desafio” no segundo quadrante, as evocações dos professores ao Teste de Associação Livre de Palavras, que originou o Quadro 5: Categoria 1 - Representações de deficiência ou pessoa com deficiência, ainda revela uma perspectiva da deficiência calcada em referências do padrão médico.

Nessa perspectiva estabelece-se um padrão estático da aprendizagem, que conseqüentemente promove a exclusão escolar dos alunos que não correspondem às expectativas pré-estabelecidas. Assim, quando o estudante com deficiência não consegue se ajustar à teórica homogeneidade de aprendizagem dos demais alunos, acaba sendo diagnosticado como anormal.

**Tabela 2 - Categoria 1 : Representações de deficiência ou pessoa com deficiência para os professores**

CLASSES	Respostas	Número de Ocorrências
<b>COMPREENSÃO DE DEFICIÊNCIA</b>		
• Falta		02
• Ausência		03
• Incompletude		02
• Algo Limitador		04
• Modo de vida particular		02
• Diversidade Humana		03

**Obs:** O número de ocorrências foi calculado a partir do total de expressões explicitadas e não a partir do número de professores entrevistados.

Ainda se percebe muito presente no imaginário social construído sobre os estudantes com deficiência uma centralização da referência na “limitação”. Nessa visão reducionista da deficiência não se consideram as potencialidades e nem outras habilidades que esses indivíduos possuem. Em alguns casos extremos eles nem chegam a ser considerados como participantes da sociedade. As evocações “dificuldade”, “limitação” e “desafio”, coadunam-se com Oliveira (2004) que afirma que a *inutilidade* e a *improdutividade* constituem as representações mais fortes sobre essas pessoas, principalmente no que tange a sua relação com a nossa sociedade capitalista.

A fala do professor 1 reforça esse entendimento da deficiência como algo limitador

Professor 1- [...] para mim a deficiência é a falta, ausência, incompletude. Entendo a deficiência como algo limitador. Vejo a pessoa com deficiência, como aquela que de alguma forma precisa de uma ajuda especial (pode ser por um curto período ou um longo período), por ter alguma limitação física ou mental.

Para melhor compreendermos essa representação recorreremos a conceitos mais cristalizados de deficiência que remetem a ideia de falta, insuficiência ou imperfeição em aspectos biológicos (CAMPBELL, 2009). Essa autora ainda lança mão de outras referências como a que traz a deficiência como a impossibilidade de alguém exercer alguma função em

virtude de limitações orgânicas, o que se percebe é que há uma grande valorização dos aspectos orgânicos e da ausência, isso corrobora com as representações enunciadas pelos professores participantes da pesquisa.

Há de se entender que esses conceitos são historicamente construídos de acordo com os padrões de normalidade vigentes em cada época, e não podemos deixar de dizer, que atualmente, o conceito de deficiência ainda está ancorado nas representações ligadas à perda, a ausência, à insuficiência e à incapacidade. Percebe-se, portanto, de acordo com Campbell (2009), uma concepção de sujeito fragmentado, incompleto, “sem a necessária incorporação das múltiplas dimensões da vida humana (p.94)”.

A ideia de considerar o que foge à norma como patológico tem sua origem na medicina, com o advento da clínica, assim afirmam Raad e Tunes, que complementam essa afirmação colocando que os padrões de normalidade regidos pela medicina encontram-se em sintonia com normas sociais convencionadas, que concebem a pessoa como um corpo, “uma máquina com um padrão determinado de funcionamento, que precisa ser corrigido para adequar-se ao esperado e valorizado socialmente” (2011, p.16).

Não é, portanto, novidade reconhecer que uma reação de não aceitação, ou para ser mais coerente, uma aceitação com ressalvas do estudante com deficiência, ainda permeia o contexto escolar. Dessa forma, para Madeira-Coelho (2009, p.34) se levarmos em conta tal compreensão, pouco ou nada poderá ser modificado durante o processo educacional, já que há um entendimento de que “o sujeito é determinado por aspectos orgânicos e seu aprender só depende dessas características e, assim, sobra para o professor um papel de mero apresentador de conteúdos”.

Nesse contexto, se o desenvolvimento educacional de estudantes com deficiência tomar como referência o modelo médico, apoiado em concepções biológicas determinantes, será difícil convencer o professor de que a sua atuação poderá ter alguma implicação no processo de aprendizagem desse alunado. Ainda, de acordo com Madeira-Coelho (2009, p.34) “na atualidade educacional dos processos de inclusão de pessoas deficientes, a abordagem que reduz a compreensão sobre aprendizagem e desenvolvimento a processos biológicos gera conflitos que estão longe de ser resolvidos”.

Essas representações sobre a deficiência a partir de uma visão patológica, que difere estudantes com deficiência do indivíduo dito normal, ocasionam a construção de referências assistencialistas, protecionistas e de compaixão, como se ao acesso à educação e a aprendizagem fosse um ato de benevolência com alguns “coitadinhos”. No quarto quadrante verificamos a incidência de três expressões (amor, carência e cuidado) que revelam essa

concepção de cunho caridoso, que pode deturpar o ato educativo, causando no professor uma espécie de medo e incapacidade de ensinar.

Para Mantoan (2003), o sentimento aparentemente generoso da tolerância, pode denotar certa superioridade de quem tolera, e o respeito, como conceito, implica em assistencialismo, como percebemos nas representações dos professores, pois trata-se de uma generalização, que vem da compreensão de que as diferenças são fixas e definidas, portanto só nos resta respeitá-las.

Coadunando-se a essa perspectiva, Campbell (2009), reforça que o olhar de pena lançado à pessoa com deficiência pode estar associado a uma representação de superioridade, como se estivéssemos a pensar que (ele, o outro, tem uma limitação e eu não tenho), sugerindo a pretensão de que somos melhores do que o outro, e melhor no sentido de uma diferença, é sempre relativo.

Ainda, no bojo dessas representações mais limitadoras da deficiência, Magalhães (2002, p.23) reitera que deficiências são “aquelas diferenças que chamam a atenção das pessoas porque são percebidas como desvantajosas e são atribuídas significações especialmente negativas, levando o seu portador ao descrédito social”.

Assim não é de se estranhar, que mesmo com as evoluções mais atuais dos conceitos sobre a deficiência, ainda estejamos muito ligados às perspectivas tradicionais, pois sabemos que em qualquer sociedade, os indivíduos compartilham ideias, opiniões, crenças ou representações que permitem a comunicação e a troca de sentidos entre seus membros sobre determinadas situações ou objetos. A ancoragem dessas representações ainda toma como referência conceitos mais estratificados, que no caso da deficiência, estão atrelados à essa visão desviante e medicalizada.

Nessas representações percebem-se como as deficiências são fixadas no indivíduo, “como se fossem marcas indelévels, as quais só nos cabem aceitá-las, passivamente (MANTOAN, 2003, p.30)”, pois o entendimento é que nada poderá evoluir, além do que estiver previsto no quadro das especificações estáticas, nos níveis de comprometimento, nos quocientes de inteligência, nas predisposições para o trabalho acadêmico e profissional, subordinados aos pareceres médicos.

O peso dos pareceres e opiniões médicas no campo educacional parecem ainda exercer efeitos quase que inexplicáveis em nossa prática docente, pois o olhar do médico adquire um poder não só capaz de detectar os acontecimentos singulares que aparecem no corpo, “como também de descrevê-los em uma linguagem muito própria, transformando os sintomas em

signos (RAAD; TUNES, 2011, p.18) e essa linguagem retrata a “verdade” para apenas poucos entenderem.

Essa realidade causa um afastamento, e porque não dizer até certa imobilidade nos professores, que frente à estranheza de lidar com situações novas e desafiadoras, como é o caso de trabalhar com estudantes com deficiência, se submetem às orientações médicas, sem nenhuma argumentação sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos, se rendendo as restrições e limitações impostas *a priori* pelos laudos médicos.

É preciso um olhar atento dos professores para que o diagnóstico da deficiência não funcione como uma ferramenta de condução do destino dos sujeitos, impondo limites à autonomia e dissipando as possibilidades de atividades sociais, culturais e educacionais que promovam o desenvolvimento.

Para Raad e Tunes (2011, p.26) o estudante com deficiência é visto como alguém que tem problemas/limitações, porque falta-lhe alguma coisa, assim necessita de um atendimento especializado. Essa atitude “retrata a incorporação e a supervalorização da razão científica no trabalho pedagógico, bem como sua escravização a ela”, e na escola os conflitos gerados pelo trabalho com estudantes com deficiência, desfazem-se com o diagnóstico, como se este tivesse o poder mágico de resolver todas as questões.

Esses conflitos permeiam o cotidiano da escola e desafiam as concepções mais tradicionais de ensino, que percebem a escola como um modelo de tamanho único, e não concebem formas diversificadas de trabalhar, desencadeando sentimentos de inquietude e impotência nos professores.

Assim, podemos imaginar o dilema vivido por esses professores que precisam trabalhar com estudantes com deficiência, mas que tem a percepção do modelo médico de deficiência, essa postura pode dificultar ou mesmo inviabilizar a organização de estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem, pois esses impasses discursivos os desautorizam como professores, ao valorizar muito mais os conhecimentos advindos da área médica do que os da área educacional.

Nessa mesma linha, temos ainda a declaração do Professor 3, que iniciou a sua fala relatando como seus pares percebem a pessoa com deficiência, tomando como principal característica a própria deficiência. Muitas vezes o que se observa é que esses professores não conseguem ultrapassar a visão limitadora da deficiência que os impede de ver a pessoa, o ser humano em toda a sua plenitude. Para Omote é preciso desviar o olhar da deficiência do indivíduo para a coletividade:

[...] mais do que olhar para o deficiente e examiná-lo detidamente para se compreender algo acerca da deficiência, é preciso olhar para a coletividade que o identifica como deficiente, encaixando-o em uma categoria de desviante e tratando-o distintivamente. Ninguém é deficiente por si só. Alguém é deficiente perante uma deficiência e dentro de determinadas circunstâncias. (1994, p.7).

Esse entendimento além de causar descrença na intervenção pedagógica do professor, não problematiza as estruturas das instituições educacionais, pois são os estudantes que dependendo de suas condições físicas e psicológicas podem ou não integrar-se ao sistema educacional. Assim, a escola não considera as diferenças individuais, ou, se considera, toma essa diferença como um impeditivo para a permanência no mesmo espaço físico que os demais e como um elemento que pode dificultar ou impedir a aprendizagem, transferindo para as pessoas com deficiência a adaptação ao modelo escolar existente (OLIVEIRA, 2004).

Professor 3 - [...] Essa questão é muito pertinente, pois nesses anos de Secretaria como professora e professora/intérprete, percebi várias formas de reação entre meus colegas (professores), onde alguns tendem a ver primeiro a deficiência e só depois a pessoa e ainda há alguns que nunca conseguem chegar a enxergar a pessoa.

Para Amaral (1998) a exploração e o questionamento dos parâmetros que ditam o que é normal ou anormal tomam como referência três critérios, o primeiro critério elencado pela autora é o estatístico, que utiliza a média como definidora do que é normal, assim “[...] todos aqueles que se afastarem significativamente dela – os muito acima ou abaixo – são diferentes, são desviantes, são anormais (p.13)”. O segundo critério é o estrutural/funcional, nessa perspectiva a espécie humana tem características comuns e peculiares, e qualquer alteração de maior monta nessa vocação caracteriza a pessoa que vive essa condição como diferente, desviante, anormal e com deficiência.

Tentando propor um fechamento para o raciocínio elaborado pela autora o terceiro critério, de cunho psicossocial, que em alguns momentos pode se apropriar dos dois anteriores, corresponde à comparação “entre uma determinada pessoa ou um determinado grupo e o *tipo ideal* construída e sedimentada pelo grupo dominante (p.14)”.

Aqui gostaria de traçar um paralelo com as representações sociais, pois apoiando-nos na explicação de Amaral (1998) podemos inferir que ao evocar as expressões: ausência, diferença, dificuldade e limitação para representar a deficiência, os professores participantes da pesquisa estão materializando o estereótipo da diferença, do que não é normal, tomando como parâmetro de normalidade o estudante ideal, àquele sem deficiência e com sucesso acadêmico representativo.

Os indivíduos com deficiência são estigmatizados no cotidiano social, assim como os estudantes com deficiência são estigmatizados no cotidiano escolar, esse é apenas um reflexo dos problemas sociais no interior das escolas. Este estigma é revelado a partir de termos específicos como “aleijado” e “retardado” que conforme afirma Oliveira (2004) assumem representações discriminatórias que contribuem para legitimar uma ideologia de inferioridade, “tendo como padrão de referência o *ethos* de um dado grupo social definido como normal (p.83)”.

Assim a pessoa estigmatizada é considerada inferior e anormal, e vista fora do grupo social de iguais, que é o grupo dominante, e nesse estudo representam pessoas sem deficiência. Esse estigma é construído no processo de socialização do indivíduo, por meio de representações simbólicas que associam a diferença como uma discrepância de identidade, tornando-se uma referência das pessoas com deficiência.

Talvez seja essa a representação de deficiência expressa por muitos professores no Teste de Associação Livre de Palavras, que foram identificadas como as mais marcantes pelo EVOC. O fragmento da entrevista do Professor 1 também reitera essa mesma vertente, que considera a pessoa com deficiência como anormal e incapaz. Não se quer aqui fazer um juízo de valores, ou julgar os professores, pois sabemos que as representações sociais são uma construção do indivíduo, mas, sua origem é social e seu destino também é social. Mas, não podemos nos afastar da análise do que foi expresso, e de como ainda se percebe forte a presença de uma representação negativa da deficiência.

As representações sociais por fazerem parte da vida de um grupo e terem os seus significados compartilhados, podem ser observadas nos discursos e aparecem cristalizadas em condutas. As ideias compartilhadas por esse grupo de professores são tentativas de representar uma situação e de interpretá-las, posicionando-se diante dos fatos da realidade de uma maneira defensiva, haja vista que percebem a deficiência como um elemento desviante.

O Núcleo Central de uma representação pode ser considerado como um magma, um núcleo endurecido, e as representações que ficam no terceiro e quarto quadrante (Elementos Intermediários 2), portanto mais afastadas do centro, são a possibilidade de arejar, remexer o que está sedimentado. São nesses quadrantes que encontramos representações mais inovadoras e flexíveis sobre a deficiência.

Professor 2 - [...] Eu compreendo a deficiência como um modo de vida particular, uma expressão da diversidade humana. Sendo assim, pessoas com deficiência diferem entre si, e ainda que tenham a mesma nosologia<sup>6</sup>, podem necessitar de níveis diferentes de apoio.

---

<sup>6</sup> É a ciência que trata da classificação das doenças.

Reforçando essa perspectiva, que se respalda na Convenção da ONU<sup>7</sup>, a deficiência passa a ser compreendida como impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir a participação plena e efetiva de pessoas com deficiência na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. Isso mostra uma percepção da alta flexibilidade desse conceito, que ultrapassa a visão de estagnação e determinismo da deficiência, vigentes durante muito tempo em nossa sociedade, para focar as condições de participação e a qualidade das interações.

O Relatório Mundial sobre a deficiência, publicado pela Organização Mundial da Saúde em 2011, reconhece que a deficiência é um conceito em evolução, e incorpora a mesma interpretação da Convenção da ONU, pois ressalta que a deficiência resulta da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras comportamentais e ambientais, que podem impedir sua participação plena e eficaz na sociedade.

Se transportarmos esse conceito para o campo educacional, teremos uma definição de pessoa com deficiência que desloca o foco dos impedimentos ocasionados pela condição de deficiência em si, para as barreiras impostas no contexto escolar que acabam por obstaculizar o processo de aprendizagem. Ao tomar a definição de deficiência relacionada à interação, deixamos de compreender a deficiência como um atributo da pessoa, para passar ao entendimento de que o progresso na melhoria da participação social pode ser realizado lidando com as barreiras que afetam pessoas com deficiência na vida diária.

Professor 3 - [...] Para mim, devido ao fato de ter lecionado para surdos e estudado com trinta surdos durante quatro anos do Letras / Libras, não consigo ver a deficiência, apenas vejo a pessoa.

Nesse fragmento podemos perceber os avanços trazidos pela nova conceituação de deficiência que supera visões mais limitadoras e estáveis. A abertura das escolas para acolher a diversidade humana, em situações escolares recentes, tem favorecido a convivência com o diferente e promovido muitos benefícios não só no ambiente escolar, mas em toda a sociedade, uma vez que a inclusão nos remete a pensar sobre os sujeitos que se encontram excluídos socialmente. E nós não podemos ficar alheios a esta realidade que nos cerca.

Professor 5 - [...] A pessoa com deficiência conclama toda a sociedade a um olhar novo sobre o humano; um olhar inclusivo e includente, mas, sobretudo afeito à diversidade, em todas as formas e em todas as “marcas sociais”, tais

---

<sup>7</sup> Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU.

como raça/etnia, geração, origem, gênero, sexualidade, religião, vulnerabilidades, entre outras.

Retomando a noção de representação social abordada por Moscovici (2005) percebeu-se na análise da fala dos professores 03 e 05 que o processo de reconstruções objetivas tanto de pessoas como de situações, pode ocasionar um quadro de mudanças e a consequente necessidade de socializar o pensamento subjetivo sobre o fato novo. Isto se torna extremamente favorável para promover reflexões que favoreçam a constituição de novas representações sobre os mesmos objetos.

É que o caráter das representações sociais é revelado especialmente em tempos de crise e insurreição (...) as pessoas estão, então mais dispostas a falar, as imagens e expressões são mais vivas, as memórias coletivas são excitadas e o comportamento se torna mais espontâneo. (MOSCOVICI, 2005, p.91).

Nesse contexto, a diversidade pode ser compreendida a partir da concepção de que ela é a norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são diversos em suas formas de perceber e aprender o mundo. Para Lima (2007, p.20) “seres humanos apresentam, também, diversidade biológica. Algumas delas provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas”. Mesmo com o reconhecimento dessa diversidade biológica como característica inerente ao ser humano, a forma como a diversidade é hoje recebida, e deveria ser também celebrada, nas escolas, gera uma demanda, óbvia, por um currículo que atenda a todo tipo de diversidade.

Pretendo um fechamento para essa análise, recorreremos a Vigotsky (1997) que postula a necessidade de superarmos a concepção de deficiência tomada a partir da análise reducionista própria do determinismo biológico, que se estrutura em uma visão quantitativa do desenvolvimento, assim, teremos a possibilidade de compreender os processos de desenvolvimento psicológico que acontecem por caminhos diversificados e não convencionais.

Entretanto, é preciso reconhecer que o tecido da compreensão não se trama apenas com os fios do conhecimento científico, para Santos (1995) a comunidade científica tem como tarefa compreender que o universo do conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da ciência moderna. Esse entendimento traz a ciência para um campo de luta mais igual, onde ela precisa reconhecer e se aproximar de outras formas de conhecimento, e perder a posição de hegemonia em que sempre repousou. Nessa mesma

linha, Mantoan (2003, p.16) coloca que “um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana como o cotidiano, o social, o cultural”.

**Quadro 6: Categoria 2- Representações de aprendizagem para os professores**

**Eu compreendo a aprendizagem como...**

Frequência mínima: 6   Frequência Intermediária: 10   Classificação média: 3,5						
Classificação < 3,5			Classificação >= 3,5			
	Palavra	Freq.	Clas.	Palavra	Freq.	Clas.
Frequência >= 10	Conhecimento	30	2,3	Crescimento	15	4,0
	Desenvolvimento	11	3,3	Interação	13	3,9
	Processo	20	2,4			
6 <= Frequência < 9	Compreensão	9	2,4	Busca	6	4,6
	Mudança-comportamento	7	3,1	Conquista	6	4,5
	Troca	7	3,1	Construção-conhecimento	9	4,5
				Desafiante	6	5,5
				Descoberta	7	5,0
				Experiência	8	4,5

As evocações dos professores ao contemplarem a aprendizagem como um **processo**, no núcleo central da representação, (quadrante superior direito) alinham-se à colocação de Tunes e Bartholo Jr. (2009), que reiteram que a aprendizagem pode ser compreendida como um processo ativo, pois decorre do esforço de uma vontade da pessoa para exercer sua inteligência. Nesse sentido:

[...] o aluno é arquiteto da sua aprendizagem. Portanto, não se submete a currículos e programas predefinidos. Aprende-se o que se quer, como se quer, quando se quer e com quem se escolher como mestre. O mestre é também uma pessoa comprometida com a busca incansável. O que se aprende tem um valor pessoal intransferível (p.29).

Consolidando esse entendimento, mesmo que apareçam somente no quarto quadrante, como elementos intermediários 2, localizados no canto inferior direito, portanto um pouco afastadas das representações mais evocadas, temos as expressões “busca”, “conquista”, “construção-conhecimento”, “desafiante” e “descoberta”, todas elas convergem para um mesmo sentido, na realidade para um consenso, que está alinhado ao que Tunes e Bartholo Jr. (2009) defendem quando afirmam ser o estudante o arquiteto da sua aprendizagem. O aluno é sujeito central no processo de aprendizagem, é ele quem determina o que, como e quando vai

ser aprendido. As intervenções pedagógicas e intencionais do professor irão favorecer ou dificultar esse aprendizado.

Retomando a evocação da aprendizagem como “processo”, no primeiro quadrante, portanto como Núcleo Central da representação, verificamos que essa concepção se aproxima dos estudos de Anache (2011) que também partilha desse entendimento ao afirmar que a aprendizagem é compreendida como:

[...] um processo amplo de construção e reconstrução de conhecimentos que surgem com base nas interações entre as pessoas, que distinguem em termos de valores, de ideias, de percepções, de interesses, de capacidades de estilos cognitivos e de aprendizagens (p.110).

O aprender se concretiza, cada vez mais, como uma importante função a ser desenvolvida, o que acontece tanto no convívio social, de forma não intencional, como também, e especificamente, em instituições organizadas para esse fim. Se aprender é uma necessidade gerada na vida social, o ensinar também deve estar previsto na organização das atividades sociais.

Nesse contexto, pode-se inferir que a compreensão dos processos de ensino/aprendizagem integram um elo dinâmico indissociável e que a experiência de aprender é sempre singular, única e individual. Mesmo quando alunos e professores estão imersos em meio a coletivos massificadores, que valorizam a quantidade de informações e não a qualidade na construção desses conhecimentos, ainda assim é possível identificar a representação social da aprendizagem como um processo interacional.

Entretanto, apesar de reconhecer a aprendizagem como um processo, no quadrante que constitui o Núcleo Central, a representação mais evocada (30 dos 68 professores) é a expressão **conhecimento**, o que nos leva a crer que no ensino escolar, ainda há uma predominância da concepção de aprendizagem como a reprodução daquilo que se apresenta ao aluno: a aprendizagem seria, nessa perspectiva, reprodução e não criação. Para Rey (2008), essa representação descritivo-reprodutiva da aprendizagem

[...] que norteia as práticas associadas ao ensino na instituição escolar é responsável por uma série de atributos que vão assumindo no processo de ensino como princípios do ensino, aos quais, na maior parte das vezes, são inconscientemente assumidos por professores e aluno. Assim, a aprendizagem no cenário escolar está orientada mais pela transmissão de conhecimentos verdadeiros, do que pela discussão e reflexão dos conteúdos apresentados: aos alunos lhes é transmitido um mundo feito, não um mundo em processo de construção e representação, o que desmotiva a curiosidade e interesse deles (p. 30-31)”.

No segundo quadrante, localizado no quadro superior direito, portanto muito próximo do núcleo central podemos contemplar a expressão “interação”, esse entendimento se aproxima da abordagem histórico-cultural de Vigotsky (1999), que afirma ser por meio de processos de interação com o ambiente social que as funções psicológicas vão se transformando, evoluindo, promovendo um gradativo domínio dos significados culturais, e do avanço dos modos de raciocínio realizados pelo sujeito.

As expressões “busca”, “conquista”, “desafiante” e “descoberta” emergiram nas evocações dos professores, constituindo uma representação mais afastada do núcleo central, mas, igualmente importante, que está localizada no quarto quadrante, canto inferior direito. São essas representações que podem ter uma ação flutuante e conforme vão se incorporando ao senso comum, podem dar início a uma renovação do núcleo central da representação.

**Tabela 3 - Categoria 2 : Representações de aprendizagem para os professores**

<b>CLASSES</b>	<b>Respostas</b>	<b>Número de Ocorrências</b>
<b>COMPREENSÃO DE APRENDIZAGEM</b>		
• Processo		08
• Processo de apreensão de conhecimentos		03
• Capacidade de pensar e compreender algo		03
• Interação Social		05
• Esforço		02
• Processo dialógico		04

**Obs:** O número de ocorrências foi calculado a partir do total de expressões explicitadas e não a partir do número de professores entrevistados.

O conceito de aprendizagem para Vigotsky origina-se no vocábulo russo *obuchenie*, que traduzido seria representado por “processo de ensino-aprendizagem” (Nunes; Silveira, 2009), o que implicaria a dimensão tanto do que aprende, como do que ensina e o consequente intercâmbio social originado com essa inter-relação. Essas autoras nos chamam a atenção para as diferenciações provenientes de termos traduzidos, como no caso das obras de Vigotsky, mas, ressaltam a importância de se compreender o alto grau de complexidade que

envolve a sentido da palavra aprendizagem , não sendo possível se pensar esse termo sem que se recorra a ideia de interação com o outro, como é o caso de pessoas em situação de ensino.

Ainda, de acordo com Nunes e Silveira (2009) a aprendizagem em Vigotsky, é compreendida como “um processo de apropriação de conhecimentos, habilidades, signos valores, que engloba o intercâmbio ativo do sujeito com o mundo cultural onde se está inserido” (p.103), que coadunam-se com o que pensa o Professor 1.

Professor 1- [...] Sem falar em psicologia da aprendizagem, concepção de aprendizagem para mim está relacionada com a capacidade de pensar, de compreender algo, de ser capaz de concluir por si próprio, de analisar e sintetizar.

Vale a pena também ressaltar que Vigotsky faz referência a dois tipos de aprendizagem de conceitos: os espontâneos, adquiridos no contexto das atividades cotidianas da criança, e os científicos, que são construídos por meio do ensino sistematizado. È importante compreendermos a interdependência entre ambos os conceitos, pois sem a influência do ensino, os conceitos espontâneos não chegariam a se estruturar como conceitos científicos, o que para Nunes e Silveira (2009) faz da aprendizagem escolar um contexto de desenvolvimento, por excelência.

Professor 5 - [...] Para além das diferentes visões de humano, concepções de desenvolvimento, ou teorias de aprendizagem, penso na aprendizagem como um processo de apreensão ou assimilação de conhecimentos, onde interagem fatores internos e externos ao sujeito, e nestes últimos, o componente humano me parece o fundamental.

Na concepção de ensino a partir da abordagem histórico-cultural de Vigotsky, para que a escola apresente novos conceitos a serem aprendidos, não é preciso que determinadas capacidades intelectuais estejam presentes nos alunos. Essa afirmação contraria radicalmente a epistemologia genética de Piaget, que entende serem necessários alguns pré- requisitos para a aquisição de novos conhecimentos.

Se para Piaget um conhecimento só pode ser adquirido se o indivíduo estiver preparado para recebê-lo, para Vigotsky o importante não é perceber a existência de um limiar mínimo para a aprendizagem de um novo conceito, mas considerar um limiar superior, e é nesse espaço entre o conhecimento real e o potencial (ZDP), que deverá agir o professor na mediação junto ao seu estudante. Assim, a ação pedagógica implica de acordo com Lima (2007, p.19) “numa relação especial em que o conhecimento é apropriado. Para tanto, o

educador necessita adequar sua prática pedagógica às possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem de seus educandos”.

Na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) acontece a emergência de novas estruturas cognitivas e linguísticas, que decorrem das mediações semióticas, que podem tanto ser desencadeadas pelo professor/mediador, como pelos pares, nesse caso, os demais estudantes.

Dessa forma, para Beyer (2006) a grande dificuldade que encontramos nas escolas deve-se à limitação do horizonte social dos estudantes com deficiência, uma vez que esses alunos precisam da convivência e da interação com estudantes com condições cognitivas e socioafetivas diferenciadas das suas para estabelecer pontes de mediação para estudantes com níveis inferiores de desenvolvimento. No geral, as escolas não valorizam esse tipo de interação, e mesmo em salas inclusivas, os estudantes com deficiência pouco ou nada interagem com seus colegas.

Professor 2 - [...] Acredito que para que haja aprendizagem é necessário haver interação social, mediação intencional. Dessa forma, entendo que o professor deve mediar a aprendizagem utilizando estratégias que levem o aluno a tornar-se independente e estimule o conhecimento potencial.

O professor 3 em seu depoimento reforça as representações do desafio no qual se constitui aprender para estudantes com deficiência relatando todo o esforço empreendido por esses estudantes no contexto escolar. É preciso então resgatar as representações de deficiência, apresentadas na análise da primeira categoria desse capítulo, nela poderemos verificar que a concepção de falta, ausência e incapacidade, permearam fortemente as evocações e falas dos professores.

Essa concepção, atravessa agora a fala do professor 3, que coloca toda a dificuldade vivenciada por seus alunos no contexto escolar, a necessidade de superar barreiras atitudinais, físicas e de comunicação, são uma realidade no percurso acadêmico cotidiano desses estudantes. Em uma parte do seu relato, o professor 3, comenta que o reconhecimento da capacidade de aprender é um desafio não só para os outros, mas, para a própria pessoa com deficiência. A superação mais difícil por parte do estudante com deficiência talvez seja a auto afirmação, tomar consciência de que é capaz de aprender e desenvolver-se a despeito da deficiência.

Professor 3 - [...] Trabalhei com alunos surdos durante a maior parte dos anos que lecionei ou interpretei, os vejo como alunos que se esforçam muito para conseguir seus objetivos e para serem reconhecidos pela escola, família e até por eles mesmos.

Um registro importante trazido na fala desse professor diz respeito ao reconhecimento da aprendizagem como um processo que se efetiva nas interações sociais (sociogênese), entretanto, a microgênese justifica o percurso individual e diferenciado trilhado por cada sujeito. No caso específico de estudantes com deficiência citados nesse fragmento, há uma referência ao atendimento às necessidades educacionais específicas como uma condição indispensável à aprendizagem.

Professor 3 - [...] Também lecionei no Ensino Superior para uma aluna surda (implantada) e outra aluna cega e percebi os mesmos traços de meus alunos da escola pública, a vontade de vencer. Assim, entendo que aprendem de forma única, como qualquer outro indivíduo, desde que tenham suas necessidades específicas atendidas.

Esse ponto, o atendimento educacional especializado para atendimento às necessidades educacionais específicas será retomado na última categoria analisada, que se dedica a compreender as implicações do AEE para a aprendizagem de estudantes com deficiência.

Professor 4 - [...] A aprendizagem é resultado de um processo dialógico entre duas ou mais pessoas ou entre pessoas e tecnologias, que pode ocorrer em ambientes formais ou informais. No caso específico da escola ocorre quando há uma modificação na compreensão de uma temática debatida em sala de aula.

As representações sociais por fazerem parte da vida de um grupo e por terem seus significados compartilhados, podem ser observadas nas falas dos professores e aparecem nas suas condutas. Ao considerar a aprendizagem como um processo, e reforçarem a necessidade de que se constituam em um processo dialógico, os professores colocam a percepção que tem desse fenômeno.

Nesse estudo ficou claro que os professores entendem a aprendizagem a partir da perspectiva sócio histórica, e materializam essa percepção nas entrevistas. Entretanto, também se pode observar que há uma supervalorização do conhecimento “formal” e da necessidade de um apoio específico para que estudantes com deficiência possam aprender. Em nenhum momento percebe-se um comprometimento maior em relação ao ensino para esses estudantes antes, espera-se que o atendimento educacional especializado possa dar conta desse trabalho.

Na próxima categoria poderemos verificar que mesmo tendo uma visão abrangente de aprendizagem, ancoradas em uma perspectiva de desenvolvimento que privilegia os aspectos, históricos, sociais, temporais, culturais e individuais, quando se recorre à ideia de como os estudantes com deficiência aprendem, as concepções retomam a ideia de falta, ausência, dificuldade e limitação que permearam a representação social da deficiência.

Retornando a noção de representação social de Moscovici (2005) no corpo teórico desse estudo, pode-se perceber na análise das falas dos professores entrevistados, que as ideias compartilhadas por esse grupo são tentativas de representar uma situação como forma de interpretá-la e posicionar-se diante dos fatos da realidade, em alguns momentos, de forma defensiva, haja vista que ensinar à todos os estudantes, em especial para estudantes com deficiência, surgiu com algo desafiador no contexto escolar, causando impacto e mudanças nas ações habituais do grupo de professores.

### Quadro 7: Categoria 3 - Compreensão de aprendizagem de estudantes com deficiência

#### Eu acredito que os estudantes com deficiência aprendem...

Frequência mínima: 6   Frequência Intermediária: 10   Classificação média: 3,5						
Palavra		Freq.	Clas.	Palavra		Clas.
Classificação < 3,5				Classificação >= 3,5		
Frequência >= 10	Adaptação-curricular	10	3,0	Acompanhamento	14	4,2
	Apoio	13	3,1	Acompanhamento-família	12	3,6
	Depende-deficiência	15	2,9	Amor	13	4,0
	Forma-diferente	15	2,6	Aprendizagem-significativa	11	4,1
	Interação	14	3,2	Continuamente	10	3,7
	Respeito	12	3,0	Limitação	14	4,2
	Ritmo-próprio	21	2,0			
6 <= Frequência < 9	Capacidade	6	1,3	Dificuldade	8	4,0
	Dedicação	6	2,6	Motivação	9	4,1
	Estimulação	6	1,5			
	Lentamente	6	3,0			
	Socialização	9	3,4			
	Superação	6	3,3			

Nessa categoria, surgiram muitas evocações no núcleo central da representação, com pouca incidência de repetição das palavras ou expressões, como pode ser observado no quadrante superior esquerdo. Mas, podemos dizer que as expressões “depende-deficiência”, “forma-diferente” e “ritmo-próprio” que foi a mais evocada (21 evocações), nos remetem a uma ideia de diferenciação, ou mesmo da possibilidade de aprendizagem atrelada à condição de deficiência, ou seja, dependendo da deficiência o estudante poderá ou não ter condições de aprender.

Esses elementos que integram o núcleo central da representação podem estar ancorados em concepções arraigadas na crença das dificuldades, e porque não dizer, das impossibilidade e da lentidão na aprendizagem (ritmo-próprio) do estudante com deficiência. Por mais que estejam diluídas em mais de uma palavra ou expressão, essas representações estão fortemente incorporadas nos discursos dos professores e de acordo com Albuquerque e Machado (2011) o discurso das singularidades, apesar de trazer uma ideia de compreensão da

diferença, pode estar calcado na representação social da lentidão que está associada ao rótulo e à segregação.

Essa constatação é preocupante, porque o fundamental nesse processo é compreender como acontece o desenvolvimento do sujeito, e não valorizar os aspectos relacionados à sua insuficiência ou déficit. O conceito de deficiência assentado no determinismo biológico está presente nessas representações, colocando na condição de deficiência um impeditivo para a aprendizagem, afirmando a incapacidade que se escora em padrões de normalidade pré-concebidos.

Apesar de uma conotação um tanto negativa da maioria das expressões do núcleo central dessa representação, como já observamos e analisamos, é necessário ressaltar que a expressão “interação” evocada também no núcleo central da representação da categoria, e “socialização” integrante do terceiro quadrante, localizado na parte inferior esquerda, que figura entre os elementos intermediários 2, trazem uma outra dimensão de aprendizagem para esses estudantes, que pode ser mais promissora.

**Tabela 4 - Categoria 3 : Compreensão de aprendizagem de estudantes com deficiência**

<b>CLASSES</b>	<b>Respostas</b>	<b>Número de Ocorrências</b>
<b>COMPREENSÕES DE COMO ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA APRENDEM</b>		
	• Da mesma forma que os demais	04
	• Pela interação	03
	• Pela ativação da Zona de Desenvolvimento Proximal	02
	• Com alunos multiplicadores	01
	• Aprendem por vias ou caminhos inéditos	02
	• Aprendem em momentos e etapas diferentes	03

**Obs:** O número de ocorrências foi calculado a partir do total de expressões explicitadas e não a partir do número de professores entrevistados.

A abordagem histórico-cultural defende que é com a possibilidade de convivência em diferentes espaços sociais, e com acesso aos meios culturais que a pessoa com biotipo incomum pode encontrar caminhos para enfrentar as barreiras geradas pelo impacto social decorrente da deficiência, assim não se estrutura em bases que supervalorizam os aspectos ausentes ou os princípios negativos do desenvolvimento humano, (VIGOTSKY, 1997).

Em consonância com esses princípios, o professor 2 relata a sua forma de compreender a aprendizagem desses sujeitos, deixando clara a sua opção teórica.

Professor 2 - [...] Entendo que alunos com deficiência aprendem da mesma forma que os alunos ditos normais, ou seja, dentro da sua singularidade e a partir da interação social. [...] Considero que a partir dessa interação, os alunos com deficiência acabam por desenvolver capacidades autônomas em função de participar da resolução de tarefas, em atividades conjuntas e cooperativas, com colegas de maior domínio sobre o problema.

Podemos afirmar que a abordagem Vigotskyana defende as infinitas particularidades nas formas do desenvolvimento humano, bem como os vínculos e múltiplas conexões entre as funções mentais superiores. No caso do desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência, para ele referenciado como pessoa com biotipo incomum, se constituiu como foco central de seu estudo defectológico.

Em seus estudos, Vigostky defende que a atividade social cooperativa se apresenta como condição essencial para o desenvolvimento das funções mentais superiores, pois no processo histórico-cultural, o homem desenvolve meios mediacionais para transformar as funções elementares, de base biológica, em funções de caráter cultural. Esse movimento altera o curso e a estrutura das funções psíquicas conferindo a elas uma nova configuração (RAAD; TUNES, 2011).

Professor 2 - [...] Sendo assim, na minha experiência com alunos com deficiência venho privilegiando estratégias pedagógicas centradas na utilização de alunos multiplicadores como ajuda para ativação da ZDP dos alunos com deficiência.

A noção de desenvolvimento nessa perspectiva é ampliada, uma vez que Vigostsky considera que as interações sociais estão na origem de todas as funções psicológicas superiores. No campo educacional o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, desenvolvido por esse teórico, significa uma grande contribuição ao trabalho pedagógico, pois nos obriga a pensar para além das características ou capacidades do sujeito, ao se referir a um sistema específico de interações. O conceito de ZDP promove ainda um repensar na

concepção de avaliação das capacidades, uma vez que compreende o aprender de forma dinâmica e contínua, sempre relacionada à interação com o outro.

Dessa forma, o aprender se vincula ao reconhecimento das diferenças e das potencialidades de cada sujeito, frente aos desafios lançados pela situação de ensino e à qualidade da mediação do outro. O professor 2 reconhece a importância dessa mediação e relata uma das estratégias que utiliza em sala de aula para favorecer o processo de aprendizagem de estudantes com deficiência, valorizando a interação com pares mais experientes que atuam como mediadores e multiplicadores nesse processo.

O professor 1 resgata a sua experiência de trabalho com estudantes com deficiência e faz referência a um dos elementos evocados no quadro das representações sociais, a questão que referencia a necessidade de “apoio” e “acompanhamento” para a aprendizagem desse alunado. Na fala desse professor, o atendimento educacional especializado, ofertado pelo Centro de Ensino Especial funcionava de forma complementar para o aluno, e como suporte para o professor, favorecendo assim o processo de aprendizagem do estudante.

Professor 1 - [...] Minha experiência foi com deficientes visuais. Trabalhei dois anos com turmas inclusivas. Foi um trabalho muito interessante. Neste período tive três alunos numa turma de 26 alunos. Eu tinha as professoras do Centro de Ensino Especial que me ajudavam com a aprendizagem de alguns conceitos como, por exemplo-fração. Era um trabalho integrado. Os alunos ficavam comigo pela manhã, e no período da tarde recebiam atendimento no Centro. Não tive nenhum problema em relação à aprendizagem dos três. Eram participativos e acompanhavam o que estava na programação.

O trabalho integrado ao qual o professor faz referência é a configuração ideal do atendimento educacional especializado, que não assume, nessa perspectiva, o lugar central do ensino em sala de aula comum, mas, um papel de coadjuvante, extremamente necessário para garantir as oportunidades de aprendizagem ao estudante.

Professor 4 - [...] Os estudantes com deficiência aprendem tanto quanto os demais, porém, por vias ou caminhos inéditos. No entanto, a escola historicamente tem se mostrado avessa ao trabalho com diferenças ou singularidades e busca insistentemente um padrão, um único formato de representação da aprendizagem.

O fragmento da fala do professor 4, apresenta mais uma vertente da concepção defendida por Vigotsky, em seus estudos sobre a defectologia esse autor trata tanto da capacidade de aprender de pessoas com deficiência, como das especificidades e dos caminhos diferenciados construídos por elas para se desenvolverem, depositando relevante papel as

funções de adaptação e da formação de processos substitutivos para suprir as lacunas oriundas da situação de deficiência.

[...] o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança sobre a base de reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos reestruturados, substitutivos e niveladores que são gerados pelo defeito e da abertura de novos caminhos de confluência para o desenvolvimento (VIGOTSKY, 1997, p.16).

A fala do professor 5 também coaduna-se com esse entendimento, percebe a aprendizagem como um processo, e enfatiza as diferenças no desenvolvimento decorrentes das características individuais, reconhecendo que cada sujeito é único e assim também podem variar as formas como cada um constrói conhecimento.

Valorizando as explicações provenientes dos estudos de Vigotsky sobre as pessoas com deficiência também podemos inferir que a criança desenvolve novas competências em decorrência da aproximação com os outros sociais. Para Beyer (2006, p.12) esses outros podem ser entendidos por uma lado, “como as novas apropriações semióticas (a linguagem fundamentalmente) que a criança faz no grupo cultural, e, por outro, o adulto ou o par mais desenvolvido como mediador nas novas competências”.

Professor 5 - [...] Como processo, a aprendizagem se efetiva em momentos, etapas e tempos que variam conforme os sujeitos aprendentes. Assim também variam as formas, os modos e os acessos de cada pessoa ao conhecimento.

Mais um relato de como os professores representam a aprendizagem de estudantes com deficiência pode ser observada no fragmento da fala do Professor 3. Nesse trecho ele relata a experiência com estudantes surdos e faz uma breve explicação das estratégias necessárias para que o surdo possa participar com efetivas condições de aprendizagem das atividades propostas no contexto escolar.

Nesse caso é perceptível que a concepção do professor sobre a possibilidade de aprender dos estudantes surdos é real, o professor entende que o surdo aprende como qualquer outro aluno, entretanto chama a atenção para as especificidades de aprendizagem desses alunos, explicando por exemplo, que no caso do estudante surdo a aquisição da linguagem demanda um outro processo que inclui a aprendizagem de uma língua materna, a língua Brasileira de Sinais, que não é adquirida se não for ensinada nas escolas ou em outros ambientes onde ela é oferecida.

Professor 3 - [...] No caso do surdo, esse processo de aprendizagem é um pouco mais complexo, pois o português (L2) não é a língua materna do surdo e muitos chegam à escola até mesmo sem a Língua de Sinais (L1), usando apenas gestos combinados com a família. Esse aluno passa por inúmeros dilemas nos primeiros anos de aprendizagem do Ensino Fundamental.

[...] Citarei um exemplo para que fique mais claro: uma criança ouvinte, ao aprender o alfabeto, precisa saber lidar com o símbolo (escrita) e relacionar com o som que ele já conhece. O surdo tem que lidar com a escrita, o sinal em Libras que corresponde àquela letra e que serve para juntar e formar palavras que também tem escrita, sinal e um som, o qual ele desconhece por nunca ter tido a experiência sonora.

Então, esse processo de aprendizagem se dá um pouco diferente das outras deficiências, pois o professor apresenta tudo ao mesmo tempo (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e a Libras) para o aluno.

Na perspectiva relatada pelo Professor 3, entende-se que o convívio entre estudantes surdos e ouvintes é extremamente importante, também é apropriado e vantajoso a interação entre alunos surdos, pois a convivência da criança com o seu grupo fortalece a sua autoestima e o sentimento de pertença, Mas, como vimos em vários momentos nessas análises, a escolarização de estudantes com deficiência deve contar com o benefício potencial que as essas crianças podem ter em situações de inclusão escolar e de convívio e troca com pares diferenciados, mais experientes e com condições cognitivas e socioafetivas mais desenvolvidas.

Guardadas as especificidades de cada estudante e tendo a garantia de que as necessidades educacionais específicas, como é o caso de alunos surdos, que demandam o aprendizado e a utilização de uma outra língua, são oferecidas, a aprendizagem deve acontecer em ambientes educacionais inclusivos e acolhedores, que se constituam como espaços férteis do desenvolvimento social e cognitivo.

### Quadro 8: Categoria 4 - Competências e habilidades do professor

Para atuar junto a estudantes com deficiência o professor deve...

Frequência mínima: 8   Frequência Intermediária: 14   Classificação média: 3,5							
Palavra			Freq.	Clas.	Palavra		
Classificação < 3,5			Classificação >= 3,5				
Frequência >= 14	Acreditar-aluno	19	3,3	Comprometimento	14	4,2	
	Amor	16	2,4	Paciência	15	3,8	
	Boa-vontade	23	3,1				
	Conhecer-deficiência	19	2,9				
	Formação-continuada	25	3,2				
	Gostar	15	3,0				
	Preparo	22	1,7				
8 <= Frequência < 13	Aceitar-limitação	11	2,8	Apoio-família	8	4,0	
	Conhecimento	8	2,5	Criatividade	10	4,2	
	Estudar	13	2,8	Diversificação-metodológica	10	4,7	
	Suporte	11	3,0	Material-didático	8	4,1	
				Promover-inclusão	8	5,0	
				Respeitar-diferença	11	3,7	

Optamos nesse estudo por analisar as informações à guisa da concepção histórico-cultural de aprendizagem, assim, considerando que o desenvolvimento humano é resultante da dialética entre aspectos biológicos e culturais, mudanças na cultura levarão certamente a novas formas de pensamento e de comportamento.

No contexto educacional, a relação da criança com o adulto se configura como uma relação específica, porque o professor não é, simplesmente, mais um adulto com quem a criança interage – ele é um adulto com a tarefa específica de utilizar o tempo de interação com o aluno para promover seu processo de desenvolvimento.

Nesse tópico onde se questiona sobre quais competências e habilidades seriam necessárias ao professor para atuar junto a estudantes com deficiência, a representação mais evocada foi “ter formação continuada”, seguida de “ter preparo” e ainda “conhecer a deficiência” que constituem o Núcleo Central, localizado no quadrante superior esquerdo, essas expressões remetem a mesma ideia, de que é necessária uma formação específica, para além da formação inicial que habilite o professor a atuar com esse alunado.

De acordo com Barbosa e Azevedo (2013, p.53) essa fala é recorrente e pode ser entendida como um mecanismo de defesa frente ao volume de exigências que o contexto educacional inclusivo pode acarretar. Para as autoras, observa-se que tem sido comum entre os professores “endereçar à formação docente a expectativa de solução e/ou busca de respostas, já que a inclusão do estudante com deficiência em turmas regulares coloca o professor diante de uma realidade que exige mais do que acatar as determinações legais, exige conhecimento”.

Esse entendimento corrobora com os resultados do quadro acima, que apresenta alto índice de incidência para expressão ter “preparo”, transferindo para a formação toda a responsabilidade do sucesso acadêmico desses estudantes. Mas, na sequência desses comentários poderemos observar que mesmo tendo participado de cursos de formação continuada voltados para o atendimento de estudantes com deficiência, a fala repetitiva de que precisam ter “preparo” permanece como um escudo, uma couraça que protege o professor dessa situação de conflito.

**Tabela 5 - Categoria 4 : Competências e habilidades do professor**

<b>CLASSES</b>	<b>Respostas</b>	<b>Número de Ocorrências</b>
<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA ATUAR JUNTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA</b>		
	• Não aprendi ensinar alunos com deficiência	02
	• Lacuna na formação	03
	• Acreditar que o aluno é capaz de aprender	03
	• Entender a forma inicial com uma das etapas de formação	02
	• Formação contínua/permanente	03
	• Ter flexibilidade	04
	• Utilizar diferentes estratégias para o ensino	03
	• Conhecimentos específicos sobre a deficiência	03

**Obs:** O número de ocorrências foi calculado a partir do total de expressões explicitadas e não a partir do número de professores entrevistados.

Para falarmos em formação de professores, ou quais seriam os requisitos necessários para que um professor possa atuar junto a estudantes com deficiência, não podemos deixar de mencionar que a possibilidade da educação de se contrapor aos mecanismos de exclusão, discriminação e desigualdade social, consiste justamente na esperança que depositamos na ação da escola.

A ação da escola é desenvolvida por uma agente, o professor, que precisaria de uma formação articulada, que contemplasse os conhecimentos conceituais e teóricos, articulados à prática e aos contextos educacionais onde estão inseridos. Para Sousa, Villas Bôas e Novaes (2011) as políticas de formação de professores deveriam considerar a importância dos condicionantes socioculturais e as dinâmicas da subjetividade do professor na ação educativa.

Para esses autores enquanto instrumento teórico e metodológico, a teoria das representações sociais possibilita o “estudo psicossocial da educação, permitindo o entendimento dos processos de construção da subjetividade do professor, sobretudo, das condições de transformação do ensino (p.626)”. È nesse sentido, que buscamos compreender as ideias que emergiram na fala dos professores durante as entrevistas.

Professor 1 [...] Não tenho preconceito com alunos deficientes, só não sei lidar bem com essa situação. Vejo sempre que está faltando alguma coisa, ou penso que está faltando alguma coisa, no que eu faço, como se fosse uma lacuna no meu fazer pedagógico, porque não sei bem o que fazer, não aprendi a ensinar alunos com deficiência.

O que se pode perceber a partir do que foi expresso é que para o professor coloca-se um impasse, cabe a ele o esforço de tentar conciliar o atendimento à diversidade, tendo como base uma idealização padronizada. Para Madeira Coelho (2009), preso a esse impasse, o professor “deve definir suas estratégias pedagógicas com base na identificação do que falta do que está ausente, do que não existe (p.38)”. Talvez por ter esse sentimento e compartilhar dessa concepção, o professor 1 coloque a sua dificuldade em trabalhar com estudantes com deficiência, pois o foco está colocado na ausência e não nas possibilidades infinitas de desenvolvimento que cada sujeito, independentemente de suas características, pode apresentar.

Ao reconhecer a singularidade dos sujeitos o professor 1 avança em relação a percepção de que não é somente a formação que irá transformar o seu fazer pedagógico. Para Mitjans Martinez (2003) um dos grandes desafios da formação docente é impregnar de sentido as teorias trabalhadas nas instituições formadoras para que possam se revestir de

significado na prática. Outro ponto relevante levantado por essa autora diz respeito às expectativas formativas que colocam grande peso às informações técnicas, relegando a um segundo plano os recursos pessoais. Só quando esses recursos forem mobilizados é que o professor terá condições de se apropriar criativamente das informações técnicas disponíveis.

Professor 1 [...] Não sei explicar bem o que sinto, acho que fico procurando uma maneira de suprir a lacuna causada pela deficiência, mas acredito que o olhar do professor pode facilitar o ensino. Acreditar que aquele aluno é capaz de avançar, de aprender. A escola precisa estar dentro desse processo de inclusão para não deixar o professor só.

A subjetividade é parte constitutiva da formação, onde estão contidas histórias de vida das mais diversas, para Tardif (2012) os saberes necessários à essa formação congregam tanto conhecimentos sociais quanto individuais e podem vir da família, das escolas, da cultura pessoal e comunitária, das universidades, do local de trabalho, dos cursos de formação continuada, das relações vivenciadas no contexto escolar entre seus pares ou entre professores e alunos.

Nesse sentido, Tardif (2002) afirma que a formação do professor é uma tarefa complexa que envolve a articulação de um conjunto de saberes, dentre os quais se destacam os saberes da experiência, saberes pedagógicos ideológicos, saberes curriculares e disciplinares, entretanto, é preciso compreender que a intervenção isolada em cada um deles não acarretará em modificações representativas na formação, nem no contexto em que essa atuação se dá. É preciso integrar esses conhecimentos e agregar as questões relacionadas à subjetividade de cada indivíduo.

Mesmo com uma postura mais confiante, o professor 2 reforça a fala de que é preciso uma formação específica para garantir a boa atuação junto a estudantes com deficiência. Entretanto, percebe-se que há avanços quando esse professor reconhece que os percursos formativos para a docência acontecem por desdobramentos diferenciados, uma vez que existem elementos subjetivos que compõem e perpassam essa formação.

Professor 2 - [...] Penso que assim como os estudantes são singulares, os professores também o são, dessa forma, não acredito que a formação tenha desdobramentos favoráveis idênticos em todos os professores, mas quero crer que ela é sim muito importante como uma primeira reflexão e que deve acontecer desde a formação inicial;

A representação “ter boa vontade”, e “ter amor” denotam outra perspectiva, que revela o entendimento de que além do conhecimento específico é necessário ter

disponibilidade para atuar junto a estudantes com deficiência. Ainda é necessário pontuar que como afirma (Madeira-Coelho, 2009) as diferentes compreensões sobre aprendizagem também têm grande impacto nas representações que norteiam as práticas dos professores e, portanto, no cotidiano dos alunos em seus processos de aprendizagem.

Professor 1 [...] Minha experiência foi com deficientes visuais. Trabalhei dois anos com turmas inclusivas. Foi um trabalho muito interessante. Neste período tive três alunos numa turma de 26 alunos. Eu tinha as professoras do Centro de Ensino Especial que me ajudavam com a aprendizagem de alguns conceitos como, por exemplo-fração. Era um trabalho integrado. Os alunos ficavam comigo pela manhã, e no período da tarde recebiam atendimento no Centro. Não tive nenhum problema em relação à aprendizagem dos três. Eram participativos e acompanhavam o que estava na programação.

De acordo com Tacca (2006) o processo de ensino e aprendizagem circunscreve o contexto educacional e tem como principal característica a intencionalidade. É nesse contexto que acontecem as estratégias necessárias para se promover a aprendizagem, e o professor é sujeito intencional no ato educativo. A autora ainda ressalta que:

[...] a estratégia pedagógica não pode ser simplesmente um recurso externo, algo que movimenta o aluno em direção ao conhecimento. Ela se orienta para a relação social que passa a ser uma condição para a aprendizagem, pois só ela dá possibilidade de conhecer o pensar do outro e interferir nele (p.48).

Se na escola a construção do conhecimento é predefinida, sistematizada e intencional, tanto o estudante quanto o professor devem eleger objetivos escolares explícitos a serem alcançados. Assim, é preciso levar em conta as escolhas metodológicas e conceituais do professor para ensinar a todos os alunos, em especial aos alunos com alguma deficiência.

Essas escolhas não são espontâneas, tampouco aleatórias, demandam decisão, adoção de caminhos e estratégias de ensino, do uso de recursos didático-pedagógicos, entre outros elementos. Mas, sobretudo, demanda do professor comprometimento e identificação com o trabalho que será desenvolvido, e envolve sobremaneira a subjetividade do sujeito que está ensinando.

Professor 4 - [...] O professor que trabalha com estudantes com deficiência deve ser flexível quanto aos formatos que utiliza, sem perder em consistências, mas admitindo novos meios, outras metodologias, diferentes avaliações e estratégias pedagógicas específicas.

O professor que atua na sala de aula comum junto a estudantes com deficiência precisa antes de tudo reconhecê-lo como um sujeito de possibilidades, que pode e quer aprender, e não encará-lo como um estudante com limitações, sem perspectivas por conta da deficiência.

O reconhecimento da subjetividade como um elemento inerente à pessoa do professor facilita o entendimento e o reconhecimento do professor como sujeito de desejos, sonhos, medos, receios, limitações, que precisam ser trabalhadas para que se possa assumir a responsabilidade que pesa sobre os ombros desse profissional.

O professor não é formado somente por bases teóricas, conceituais, epistemológicas, ou seja, somente por conhecimentos acadêmicos específicos, mas por uma carga de subjetividade que permeia todo o seu percurso formativo.

Professor 5 - [...] Estudantes com deficiência precisam de professores especializados, capacitados para intervir nas suas necessidades específicas e, ao mesmo tempo, atentos às possibilidades de inclusão e participação de atividades com colegas sem deficiência, numa relação dialógica em que, todos se beneficiem, seja em situações de aprendizagem, ou de socialização e consequente formação de mentalidades afeitas à diversidade e à inclusão. Como disse anteriormente, toda a sociedade cresce no atendimento respeitoso à pessoa com deficiência.

Tacca (2006) amplia as possibilidades de debate, ao colocar em pauta o impasse discursivo dos professores que constantemente se desautorizam ao declararem-se “despreparados para a inclusão”. Suas reflexões apontam para a possibilidade desse discurso e até mesmo desse “despreparo” decorrem dos conhecimentos e práticas advindos da área médica, que ainda hoje permeiam o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. Essa perspectiva clínica que enfatiza a doença, a falta, o distúrbio, apoia-se na concepção do sujeito biológico, e assim que explicam e naturalizam a dificuldade, promovendo no professor uma sensação de alívio frente aos desafios da inclusão. Se a “ausência” pode justificar o fracasso escolar dos estudantes, talvez seja essa uma saída para aliviar a culpa, ou mesmo, para minimizar o medo que sentem do desconhecido.

Para o professor, cabe então a tarefa de tentar conciliar opostos, ou seja:

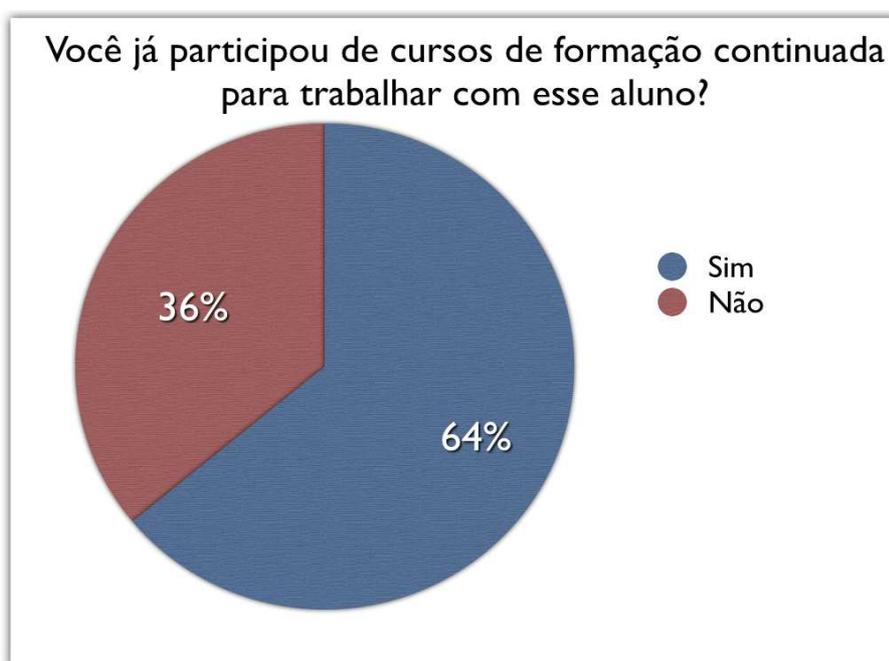
[...] atender à diversidade com base em uma idealização padrão. Preso a esse impasse, o professor deve definir suas estratégias pedagógicas com base na identificação do que falta do que está ausente, do que não existe, impasse de certa forma similar à redução proposta pela descrição quantitativa psicométrica do desenvolvimento (MADEIRA-COELHO, p.38).

Nas entrevistas percebe-se ainda que os professores fazem referência à necessidade de formação específica para trabalharem com estudantes com deficiência, como podemos observar no fragmento do professor 3.

Professor 3 - [...] No caso dos alunos surdos, todos os profissionais deveriam ter total proficiência da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Uma incoerência na fala dos professores pode ser denotada quando observamos que mesmo com uma fala recorrente de que não estão aptos ou preparados para trabalhar com estudantes com deficiência, quando verificamos quantos professores já fizeram algum curso específico para esse fim, deparamo-nos com uma quantidade representativa de professores que declararam já terem participado de cursos de formação na área de educação especial, educação inclusiva, ou alguma área específica de deficiência.

**Figura 6: Participação de professores em cursos de formação continuada**



Os cursos têm carga horária mínima de 60 horas e máxima de 460 horas. Alguns desses professores participaram de mais de um curso. Um total de 41 professores declarou já ter participado de pelo menos 01 curso de formação continuada, conforme discriminação no Quadro XI.

**Quadro 9: Cursos de Formação Continuada e Carga Horária**

<b>Curso</b>	<b>Carga Horária</b>
Libras	280
Libras	120
Libras	60
Libras	180
AEE Sala de Recursos	180
Educação Inclusiva	60
Libras	60
Deficiência Intelectual/Tecnologia Assistiva	180
Educação Inclusiva	60
Educação Inclusiva	180
Educação Especial	460
Libras	360
Libras	180
Transtornos Globais do Desenvolvimento	180
Transtornos Invasivos do Desenvolvimento	120
Educação Especial	180
Transtornos Globais do Desenvolvimento	180
Educação Inclusiva/AEE Deficiência Mental	280
AEE para deficiência múltipla/Deficiência Auditiva/Surdocegueira	240
Deficiência Múltipla	180
Deficiência Múltipla	180
Distúrbio do Processamento Auditivo Central - DPAC	180
Deficiência Múltipla	120
Libras	120
Educação Inclusiva	80
Educação Inclusiva/Sistema Braille	300
Educação Inclusiva	300
Educação Especial	300
Educação Física para deficientes visuais	180
Distúrbio do Processamento Auditivo Central - DPAC	60
Educação Especial	60
Educação Especial	40
Educação Especial	60
Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiência Intelectual	300
Transtornos Globais do Desenvolvimento	180
Educação Especial	60
Atendimento Educacional Especializado	120
Atendimento Educacional Especializado e Educação Física Especial	220
Educação Inclusiva	360
Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva	180
Transtorno Déficit Atenção e Hiperatividade	180

O que se pode observar é que os recentes debates construídos em torno da formação continuada apontam para a necessidade de superar antigos modelos de formação que são desenvolvidos na perspectiva clássica com foco na transmissão de conhecimentos, pois como observamos, esses modelos não proporcionam alterações significativas na prática docente, uma vez que trabalham de forma descontextualizada com a realidade.

Outro ponto que precisa ser pensado para melhorar a formação de professores é que um novo perfil profissional é exigido dos professores nos dias de hoje. Independentemente de pensarmos em professores para atuarem com estudantes com deficiência, a perspectiva é outra, em um mundo do conhecimento onde as informações mudam constantemente, e em um ritmo alucinante, o professor precisa se atualizar para dar conta dessa realidade.

Para Barbosa e Cerqueira (2012) para enfrentar os novos desafios impostos a docência na contemporaneidade é:

[...] necessário que se estabeleça uma nova relação com o saber, menos pautada por conteúdos acadêmicos hierarquizados, fragmentados e descontextualizados, e reconhecer a importância dos saberes provenientes da experiência, por se entender que a construção do conhecimento deve ancorar-se em situações significativas de aprendizagem para todos os protagonistas envolvidos nesse processo (p.40).

As autoras ampliam o espectro dessa discussão ao colocarem que os professores precisam ser ajudados a superar suas fraquezas e inseguranças, buscando transformar esses fatores em recursos para o ato educativo, Mas alertam que isso só será possível se, durante a trajetória formativa, a subjetividade for reconhecida como elemento constitutivo da prática docente. Nesse sentido Blanchard-Laville (2005) coloca que esse trabalho deve ser contínuo e regular, para que o professor possa metabolizar as experiências vivenciadas no passado e que de alguma forma implicam em interditos da prática profissional no presente.

Outro ponto relevante diz respeito à ideia de que o sistema educacional só poderá trabalhar numa perspectiva inclusiva, se os professores aderirem espontaneamente a essa concepção, modificarem as suas práticas pedagógicas e tiverem um espaço de escuta disponível, tanto entre equipes pedagógicas e professores como entre os professores. O professor 2 em sua entrevista sugere outras possibilidades de formação e de interação entre os professores para o fortalecimento de uma rede onde informações e conhecimentos importantes possam ser compartilhados.

Professor 2 - [...] Outro ponto muito importante, na minha opinião, é a instituição de fóruns de discussões frequentes na unidade escolar, estou falando da formação de uma rede colaborativa entre professores de uma mesma escola com objetivo de estudar situações focais.

Professor 2 - [...] Considero, entretanto, que essas reflexões tenham uma condução prospectiva, ou seja, é preciso considerar a presença de supervisores que possam orientar essas discussões para que não acabe em lamentações ecológicas e vazias que servem exclusivamente para manutenção da crença na impossibilidade de incluir alunos com deficiência em turmas regulares de escolas públicas.

As colocações desse professor nos remetem a ideia de se construir processos formativos mais consistentes, tanto na articulação entre os conhecimentos teóricos com os paradigmas atuais que norteiam as concepções críticas da educação, quanto na valorização das experiências vivenciadas pelos professores no exercício da docência.

Professor 2 - [...] Outro ponto importante como requisito para atuar junto aos alunos com deficiência é a própria experiência com eles que para além da deficiência são humanos e precisam ser resignificados no imaginário de muitos professores e alunos.

Percebemos com essas discussões sobre formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência, que a formação continuada caminha na perspectiva de um processo associado ao fazer do professor, com vistas a responder as inquietações e aos desafios vivenciados pelos docentes no cotidiano escolar. Para Lima (2011, p.65) a formação deve estar pautada por ações que serão desenvolvidas com o “propósito de dialogar com os saberes construídos pelos professores durante o exercício da profissão, possibilitando uma reflexão crítica sobre a sua prática”. Essa reflexão ampliará o olhar sobre os desafios que ainda precisam ser superados para se alcançar uma educação comprometida com transformação social e emancipação dos estudantes.

Gostaria de registrar que os professores que atuam no atendimento educacional especializado, além da formação básica preferencialmente em uma Licenciatura, necessitam ter formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe a atender, entretanto, o serviço do AEE não substitui a escolarização em sala de aula comum, nem tampouco os professores do AEE substituem as funções do professor responsável pela sala de aula comum. Esse ponto será mais bem explorado na próxima categoria que trata especificamente das representações sociais sobre o atendimento educacional especializado.

### Quadro 10: Categoria 5 - Atendimento Educacional Especializado – AEE

Para mim o atendimento educacional especializado/AEE é...

Frequência mínima: 6   Frequência Intermediária: 10   Classificação média: 3,4							
Palavra			Freq.	Clas.	Palavra		
Classificação < 3,4				Classificação >= 3,4			
Frequência >= 10	Atendimento-individual	19	2,7	Apoio	10	3,6	
	Essencial	43	2,6	Complementar	13	3,8	
	Necessário	26	2,2				
	Obrigatório	13	3,0				
6 <= Frequência < 9	Professor-capacitado	9	3,0	Adaptação-conteúdo	6	3,8	
				Conquista	6	4,3	
				Eficaz	8	4,2	
				Integrador	6	4,0	
				Possibilidade	6	3,8	

Em janeiro de 2008 a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, publicou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, para orientar os sistemas de ensino na organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar/suplementar ao ensino regular.

Essa Política revisita o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazendo uma nova interpretação a esta modalidade de ensino que clarifica o caráter complementar da Educação Especial e não substitutivo à escolarização no ensino regular, bem como orienta os sistemas educacionais para a organização da oferta do atendimento educacional especializado.

Dado o caráter complementar dessa modalidade de ensino e sua transversalidade, perpassando todos os níveis e etapas de ensino, a Política visa atender os alunos público alvo da Educação Especial, e inova ao propor orientações pertinentes às condições de acessibilidade desses alunos, necessárias à sua permanência na escola e prosseguimento nos estudos.

Para garantir a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, foi aprovado o Decreto Presidencial n. 6.571/2008 que

tem como principal objetivo firmar o compromisso da *União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, para o atendimento educacional especializado.*

Assim, entende-se que a legislação nacional avançou substancialmente para garantir os direitos constitucionais de educação para todos os cidadãos, com obrigatoriedade de ensino na faixa etária de 04 a 14 anos, garantindo inclusive para os alunos público alvo da Educação Especial o pagamento do duplo FUNDEB, com o objetivo precípuo de fomentar a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar à educação regular.

**Tabela 6 - Categoria 5 : Atendimento Educacional Especializado/AEE**

<b>CLASSES</b>	<b>Respostas</b>	<b>Número de Ocorrências</b>
<b>IMPLICAÇÕES DO AEE PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA</b>		
	• Personificação do imperativo legal	01
	• Estratégia Governamental	03
	• Necessidade	05
	• Parceria	04
	• Responsável pela aprendizagem dos alunos com deficiência	03
	• Reforço	03

**Obs:** O número de ocorrências foi calculado a partir do total de expressões explicitadas e não a partir do número de professores entrevistados.

Os reflexos dos avanços nos marcos legais podem ser observados na fala do Professor 2, que se remete à legislação atual.

Professor 2 - [...] Eu penso que o AEE é percebido pela maioria dos professores como a personificação do imperativo legal que garante a permanência de alunos com deficiência no ambiente escolar regular. Ou seja, esse núcleo faz lembrar o direito dos alunos com deficiência e as sanções caso não sejam cumpridas as normas.

Apoiado nas normativas legais elencadas, podemos dizer que por força de lei, o atendimento educacional especializado tem suas garantias explicitadas, e como ressalta o

Professor 2, essa “personificação do imperativo legal” por si só já define a frequência às escolas regulares, deixando claro que o estudante com deficiência tem os mesmos direitos que qualquer outro estudante.

A despeito das garantias legais, o que nos chama a atenção é que 43 dos 68 professores participantes da pesquisa elegeram a expressão “essencial” para definir a representação social do atendimento educacional especializado, essa incidência demonstra a relevância desse serviço para garantir a permanência de estudantes com deficiência na escola, garantindo as condições necessárias para a superação das barreiras que impedem ou obstaculizam a sua formação acadêmica.

Professor 1- [...] Como relatei anteriormente, fui muito feliz na minha experiência com alunos com deficiência. Sabia que existia uma parceria com o Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais e me sentia segura e acolhida para tirar minhas dúvidas, pedir ajuda quando era necessário. Acho que essa parceria é muito importante. Hoje, tenho duas alunas surdas num curso de graduação e a presença dos interpretes de Libras, são fundamentais para mim e para as alunas.

No núcleo central da representação sobre o AEE, as expressões “essencial” (43), “necessário” (26) e “obrigatório” (13), traduzem o entendimento da base legal que constituiu esse serviço, que mesmo recente, como verificamos, é bastante contundente, a ponto de estar registrada em quase todas as evocações dos professores participantes. Entretanto, como veremos na sequência dessa análise, outros elementos e características igualmente importantes do AEE, são pouco mencionadas e estão localizadas nos outros quadrantes.

A Resolução n. 4 de 02 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para ao Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e em seu Artigo 2 faz a seguinte conceituação desse serviço:

Art.2 – O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (“Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão, p.163).

Desde o início desse estudo, procuramos enfatizar questões relacionadas ao redesenho da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, que privilegia o caráter complementar e suplementar da Educação Especial e não substitutivo ao ensino regular, como a principal e efetiva modificação na concepção dessa modalidade de ensino.

A despeito dessa ênfase que é trazida em todos os documentos legais, o caráter complementar ainda não se mostra forte o bastante para compor o núcleo central da representação, e a questão de o AEE não ser substitutivo à educação regular, nem aparece nas evocações dos professores.

Professor 2 - [...] Na minha experiência junto aos colegas professores de classe comum, verifico que eles atribuem ao AEE a responsabilidade absoluta pelo aprendizado e desenvolvimento dos alunos público-alvo da inclusão. Acho isso muito grave porque se essa representação ganha força, estaremos apenas construindo um novo tipo de exclusão. Observo que envaidecidos com o rótulo de especialistas, os professores que integram o AEE não fazem muito para mudar essa situação.

Na fala do Professor 2, verificamos duas revelações muito importantes, a primeira diz respeito a delegar aos professores do atendimento educacional especializado a responsabilidade pelo ensino de estudantes com deficiência, eximindo o professor da sala de aula comum de qualquer comprometimento com o aprendizado e desenvolvimento desses alunos.

A outra, quase denúncia do Professor 2, se refere à posição de superioridade que ocupa o professor do atendimento educacional especializado, considerado como o “especialista”, aquele que tem os conhecimentos necessários para desenvolver o trabalho junto à estudantes com deficiência. Esse entendimento hierarquizado pode gerar uma situação de afastamento entre os profissionais da sala de aula comum e do AEE, o que certamente não é produtivo para a aprendizagem e desenvolvimento desse alunado.

O trabalho desses professores deve ser cooperativo, integrado e complementar, não se pode definir uma ordem de importância para um ou outro trabalho, porque para o estudante com deficiência esse serviço é imprescindível, pois oferece situações de aprendizagem que contribuem e enriquecem as atividades acadêmicas e sociais, propiciando o enfrentamento das barreiras que dificultam a permanência na escola e a participação efetiva em todas as situações de aprendizagem.

O entendimento conjunto entre os professores do AEE e da sala de aula comum não caracteriza uma forma de orientação prescritiva/pedagógica do professor especializado para o

professor da sala de aula comum e vice-versa, mas a busca de soluções que venham a beneficiar o estudante de todas as formas possíveis, com o intuito de garantir melhor desenvolvimento global desse estudante, e não somente com voltado para a preocupação de avanço nos conteúdos escolares.

De acordo com o Documento Educação Inclusiva – Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental (MEC, 2005) a interface entre o atendimento educacional especializado e a escola comum deve acontecer conforme a necessidade de cada estudante, com a intenção não só de garantir o bom desempenho escolar do estudante com deficiências, mas, sobretudo para que ambos os professores se empenhem em entender a maneira como essa estudante lida com o conhecimento no seu processo construtivo.

Professor 3 - [...] Infelizmente o que acontece no atendimento educacional especializado/AEE é que os alunos vão para o horário contrário para responderem apenas os deveres de casa ou trabalhos passados pelos professores, como se fosse um reforço e são atendidos por professores que veem a sala de recursos e o AEE como descanso, ou descanso de fim de carreira antes da aposentadoria, e também forma de aumentá-la averbando a gratificação.

Nesses fragmentos os professores 3 e 4, apesar de reconhecerem a importância desse serviço e expressarem conhecimento sobre as normativas legais que garantem a oferta do AEE, enfatizam a realidade que vivenciam nas escolas. Há um claro discernimento sobre o caráter não substitutivo desse serviço e sobre a necessidade de que o AEE seja organizado de forma complementar ao ensino regular, que acontece nas salas de aula comum. Entretanto, é registrada essa preocupação, de que o entendimento das escolas não esteja em consonância com as normativas legais, de forma a viabilizar um serviço de qualidade, capaz de suprir as necessidades dos alunos para que possam efetivamente participar das atividades acadêmicas desenvolvidas nas escolas.

Professor 4 - [...] O AEE é uma estratégia governamental para dar conta desse diferencial em sala de aula. Porém, as especificidades dos alunos(as) não pode ser trabalhada como um apêndice do ensino regular, mas, como uma alteração no cotidiano pedagógico da sala de aula e da escola de maneira geral. Vejo o AEE apenas como um complemento de um trabalho na escola regular. As diferenças estão restritas ao AEE. O AEE é mais um espaço de aprendizagem, contudo, não dá conta do trabalho pedagógico de maneira ampla que deve ser desenvolvido na própria sala de aula. O AEE é uma iniciativa tímida de lidar com as diferenças.

O atendimento educacional especializado decorre de uma nova visão da Educação Especial, que como já foi explicitado, tem sustentação legal bastante consistente. Esse atendimento é organizado para que os estudantes possam aprender o que é diferente do currículo do ensino comum, mas que é necessário para que se ultrapasse as barreiras impostas pelo contexto educacional.

Além disso, o atendimento educacional especializado, em consonância com as evocações do 2º quadrante das representações sociais sobre o AEE, apontam a expressão “complementar”, que pode ser interpretada na construção do conhecimento como uma forma de tocar em questões subjetivas do estudante, que acarretarão em consequências positivas no seu desenvolvimento global, uma vez que o estudante é um ser indivisível, no qual todas as suas partes interagem umas com as outras, influenciando e determinando a condição do seu funcionamento e desenvolvimento.

Professor 5 - [...] Seria dispensável, se todos os professores fossem capazes de oferecer o atendimento especializado e individualizado para cada estudante, na sua deficiência.

A deficiência em humanos se expressa por muitas especificidades e singularidades, que, a priori, a formação docente que temos não dá conta de abarcar, alcançando apenas as generalidades.

Por essas razões, acho necessário o atendimento educacional especializado, desde que numa perspectiva de temporalidade limitada, e com vista à inclusão.

O Atendimento Educacional Especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. Esse serviço deve disponibilizar um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio aos estudantes com deficiência, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades de cada um.

Entretanto esse serviço não deve se confundir com o que é ensinado em sala de aula comum, ou com os conteúdos curriculares do programa de cada ciclo ou série. São considerados matérias ou conteúdos do Atendimento Educacional Especializado: Língua Brasileira de Sinais, Interpretação de Libras, ensino da Língua Portuguesa para surdos, código Braille, orientação e mobilidade, utilização de soroban, ajudas técnicas, incluindo informática adaptada, educação física adaptada, comunicação alternativa e aumentativa, enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos, atividades da vida autônoma, entre outros.

Outro ponto que merece ser comentado é que por todas as características já explicitadas, o Atendimento Educacional Especializado não deve ser tratado como um

reforço, mas como uma estratégia para que o estudante possa adquirir as habilidades necessárias ao aprendizado dos conteúdos curriculares.

O trabalho dos professores do Atendimento Educacional Especializado deve ser articulado com os professores da sala de aula comum, uma vez que o desenvolvimento de práticas inclusivas pede àqueles envolvidos em um contexto particular que trabalhem juntos no sentido de lidar com as barreiras à educação experimentadas por alguns alunos. Deve-se reconhecer, contudo que tal abordagem traz ainda desafios maiores aos sistemas de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS (IN- CONCLUSÕES)

O percurso investigativo em torno das questões levantadas nesse estudo está ainda carregado de dificuldades tanto teórico quanto práticas, principalmente porque o campo científico e profissional da educação não tem hoje posições seguras sobre a natureza e as funções da educação escolar e, portanto, da atividade docente e dos objetivos e formas de organização da aprendizagem escolar.

Entretanto ao compor as considerações finais deste estudo, avalia-se que os objetivos propostos para nortear as discussões teóricas foram alcançados, uma vez que, analisando as representações sociais dos professores sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência, apresentada pelo grupo de 68 professores participantes, foi possível identificar os significados de tais representações e compreender que apesar de perceberem a deficiência como algo limitador, entendem a aprendizagem como um processo e, portanto, acreditam no potencial de aprendizagem desses alunos.

Quando ousamos investigar o campo das representações sociais sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência, como foi a proposição desse trabalho, deparamo-nos também com outros sentimentos e crenças, que transpassam a margem de questionamentos sobre o fazer docente no contexto educativo, sobre a função da escola e sobre as questões relacionadas à aprendizagem. Esses conceitos, muitas vezes carregados de representações negativas, são apenas pistas para adentrarmos um caminho ainda mais denso, que busca conhecer as representações desses mesmos professores sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência.

Gostaríamos de pontuar que apesar, de termos gerado um levantamento das representações sociais considerando participantes que contemplem um grupo específico, professores que atuam ou atuaram com estudantes com deficiência, e desse grupo corresponder de forma significativa um contingente de professores atuantes na Educação Inclusiva, as colocações e considerações aqui trazidas não implicam em generalizações. Portanto recomenda-se cautela ao relacionar as situações descritas e transpô-las para outros contextos ou realidades.

Como primeira categoria desse trabalho, buscamos identificar como os professores representam a deficiência, pois a partir dela, poderíamos compreender até que ponto essa representação poderia ter implicações nas demais categorias. Nesse contexto, foi possível compreender um delineamento que convencionou a deficiência como a “falta”, a “ausência”,

como limitação, e está atrelada a uma ideia diretamente ligada a padrões estabelecidos de normalidade, assim, o que difere desse padrão, é considerado diferente ou “anormal”. Essa visão negativa da deficiência perpassa de alguma forma, as demais categorias, e fica mais evidente quando se pergunta quais as especificidades necessárias para que o professor possa atuar junto a estudantes com deficiência. Há uma resposta quase que unânime, de que necessitam de formação específica, de conhecimentos sobre a deficiência, entre outros.

Trata-se de uma questão crucial conhecer essas representações, pois disso dependeria a organização dos referenciais para os programas de formação inicial de professores, bem como a organização de cursos de formação continuada para professores que já estão em serviço.

O que se percebeu na fala dos professores, tanto nas evocações expressas na TALP, quanto na entrevista, sobre as especificidades necessárias para atuar junto a estudantes com deficiência, é que quando esses professores recebem estudantes com deficiência em suas salas de aula, tomam como pressuposto o fato de que precisam primeiro se qualificar para então atuar nessa área, quase como se fosse um pré-requisito, ou uma condição. Mas, essa posição pode afastar o professor dos alunos, ou criar uma barreira, que na cabeça do professor só poderá ser ultrapassada com a participação em cursos de formação continuada.

Entretanto, Mitjans Martínez (2007) afirma que as mudanças necessárias a uma nova prática docente não estão restritas somente aos aspectos de formação técnicos e acadêmicos, embora reconheça que esses são extremamente importantes, mas envolve o compromisso, o querer e estar disposto a trabalhar com esse aluno e enfrentar a situação. Somente essa disponibilidade e motivação é que irão facilitar a procura pelo aprimoramento técnico, e concomitantemente contribuir para as escolhas teóricas e metodológicas para dar conta dessa realidade.

Para se efetivar a construção de uma escola para todos, que pretende superar as imposições de uma organização escolar referenciada por padrões pré-estabelecidos, buscando alcançar a valorização do ser humano, como um ser único em suas possibilidades, é preciso construir um percurso de formação docente com pressupostos teóricos conceituais que valorizem o desenvolvimento dos esquemas cognitivos, sócio-afetivos e psíquicos, aos quais os sujeitos, estudantes e professores, recorram no enfrentamento das diversas situações de aprendizagem.

Assim, entende-se que a organização dos cursos formação de professores deve ser pautada pelo papel que se reserva às escolas e por uma concepção de aprendizagem que

valorize mais o processo de construção do conhecimento do que os resultados parametrizados em modelos definidos *a priori*.

Outro ponto que merece ser discutido ao final desse trabalho diz respeito ao conjunto dos dispositivos legais produzidos a partir da Constituição Federal de 1988 que sinaliza claramente para o rompimento com uma trajetória histórica marcada pela exclusão das pessoas com deficiência e parte para a defesa e garantia de direitos de cidadania, que são extensivas a outros segmentos da população brasileira alijados de direitos fundamentais. Se os avanços na área jurídica devem ser reconhecidos, há de se considerar, entretanto, que esses, por si sós, não alteram a realidade social, caracterizada por posições divergentes e práticas contraditórias no interior das instituições educacionais.

Faz-se necessário refletir também que conforme afirma Moscovici (2003, p.66), “todos os nossos preconceitos somente podem ser superados pela mudança de nossas representações sociais da cultura, da natureza humana e assim por diante”. Assim, ao se propor uma educação para todos, que esteja comprometida principalmente com a ruptura de nossos preconceitos, é impossível considerar apenas o espaço escolar, uma vez que o fenômeno que se encontra em situação de discriminação na escola não está circunscrito àquele contexto, mas, faz parte de uma estrutura maior, a sociedade em que vivemos.

No contexto das análises de dados propiciadas por esse estudo, foi possível identificar duas funções das Representações Sociais, as quais estão relacionadas à natureza **convencional** e **prescritiva** das representações (MOSCOVICI, 2005, p.35).

A primeira função, relacionada à natureza convencional, é justamente a possibilidade de dizer que as representações sociais convencionam, por meio da linguagem, objetos, pessoas ou acontecimentos, e que quando uma pessoa, situação, ou objeto não se encaixa exatamente no modelo convencionado, é forçado a assumir determinada forma. “Nós pensamos através da linguagem e organizamos os nossos pensamentos de acordo com o sistema que está condicionado, tanto por representações, como por nossa cultura” (MOSCOVICI, 2005, p.35).

É nesse contexto que recorremos a Moscovici (2005), pois para esse autor “essas convenções nos possibilitam conhecer o que representa o quê, ou seja, uma mudança de cor pode indicar direção, movimento ou temperatura” (p.34), devido à convenção social/cultural de um determinado grupo. Sob esse aspecto, é que se entende que as representações sociais apresentam uma natureza convencional, devendo ser discutidas permanentemente, para que possam ser repensadas.

Nesse ponto específico, podemos dizer que as colocações de Moscovici (2005) convergem com as de Abric (1998), uma vez que as representações presentes no Núcleo Central, já convencionadas e sedimentadas, podem ser afetadas por representações do Sistema Periférico, que são exatamente a possibilidade de mudanças, mesmo que demoradas, em representações que consolidadas, já não atendem às necessidades relacionais de novos contextos.

O caráter convencional das representações sociais nos permitiu entender o significado das ações e as atitudes dos professores frente aos questionamentos sobre a deficiência e sobre como estudantes com deficiência aprendem. Pois ao considerar tal premissa, pôde-se perceber na fala dos professores participantes da pesquisa, um delineamento que convencionou e evidencia a representação do aluno com deficiência associada à imagem de aluno com limitação, que tem lentidão para aprender, diferente dos outros, um aluno dependente e até mesmo incapaz.

Quanto à função prescritiva de uma representação social, pode-se afirmar que são aquelas que se impõem sobre nós por forma de pressão, de maneira que não possamos resistir à essa tradição. Moscovici (2005, p.36-37), afirma que “essas representações, que são partilhadas, penetram e influenciam a mente de cada um de nós; elas são re-pensadas, recitadas e re-presentadas”. De modo que não conseguimos transpor a representação e continuamos por mantê-la.

Mais uma vez, recorro ao Sistema Periférico das Representações Sociais na Teoria do Núcleo Central (Abric, 1998), se temos uma representação mais forte e consolidada no Núcleo Central, a única maneira dessa representação ser modificada é a partir de novos elementos que transitam no Sistema Periférico, e que talvez possam se configurar como o início de uma nova representação.

É preciso ponderar que as representações sociais elaboradas por esses professores, precedem a chegada dos estudantes com deficiência às salas de aula comuns das escolas regulares, e as preocupações decorrentes de oferecer oportunidade de aprendizagem para esse alunado, pois já existiam sistemas de imagens, de classificação, de descrições advindas de um contexto social, de memória coletiva/pessoal e de experiências vividas que circulavam dentro da escola.

Assim, é mister compreender que representações sociais negativas sobre estudantes com deficiência, ou sobre como esses estudantes aprendem, acabam por interferir diretamente no fazer pedagógico do professor, que se não acreditar no potencial de aprendizagem desse

estudante, pode mesmo que inconscientemente, cercear ou não promover oportunidades de participação e aprendizagem no contexto escolar.

Na tentativa de apresentar uma finalização desse trabalho, entende-se que a prática educativa com estudantes com deficiência demanda muitas revisões por parte dos educadores, tanto de natureza pragmática, situadas nos diversos aspectos que mobilizam o cotidiano escolar, como nas de natureza teórica, Somente a aproximação entre a teoria e a prática poderão qualificar a educação de qualquer grupo de alunos.

Reconhecemos também que para algumas questões podemos dizer que conseguimos alcançar respostas, pelo menos momentâneas, entretanto, para outras questões, surgiram novas perguntas proporcionadas pelas reflexões suscitadas por esse estudo, respostas que não encontramos ainda, quer seja porque estão em processo de construção, ou porque precisam de novos estudos que possam avançar e aprofundar em abordagens mais focadas em temas específicos.

Nesse bojo de novos questionamentos, podemos elencar as implicações decorrentes das relações entre professor e estudante com deficiência, elegendo as questões de gênero e/ou formação inicial, que não foram efetivamente discutidas nesse trabalho, mas que nos remetem a questionamentos auspiciosos, como é caso de alguns que aqui relacionamos:

- Haveria alguma interferência na relação professor x aluno em decorrência do gênero do professor?
- Essa relação professor x aluno pode diferenciar levando-se em conta a formação inicial do professor?
- A quantidade de filhos, ou o fato de não se ter filhos poderia de alguma forma afetar o fazer pedagógico do professor?
- Qual seria a formação inicial ou continuada ideal para se trabalhar com estudantes com deficiência?
- Que conteúdos, ou que dinâmica formativa melhor atenderia a formação de professores para atuar junto a estudantes com deficiência?

Parece-nos que quanto mais investigamos sobre o tema da aprendizagem de estudantes com deficiência, mais questionamentos vão surgindo, talvez pela dinamicidade desse processo que congrega tantos fatores, talvez porque não há um único caminho, mas diferentes possibilidades que se descortinam, mas que precisam ter como norte a questão do direito à educação como um direito inalienável, portanto não passível de condições para usufruí-lo.

Outrossim, sob a ótica da elaboração desse estudo, as premissas provenientes das contribuições da perspectiva sócio cultural de Lev Vigotsky se constituem em um referencial do qual não se pode prescindir.

Ao finalizarmos esse estudo o que podemos afirmar é que é preciso garantir o direito de toda criança e adolescente a educação, e também assumirmos os benefícios da Educação Inclusiva, tendo em vista que o ambiente humano heterogêneo é mais interessante e mais rico para o processo de aprendizagem de todos os estudantes. Promover a inclusão é formar uma geração de cidadãos capazes de olhar a pessoa com deficiência de outra maneira, sem medo do dito diferente.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que a escola é muito mais do que o campo do conhecimento e da aprendizagem, é um lugar de reconhecimento e pertencimento da infância. Assim, todas as crianças independentemente de suas características têm direito a esse espaço.

Esperamos que as problematizações suscitadas por essa pesquisa tenham gerado subsídios teórico-conceituais que possam contribuir para o processo de inclusão educacional desses estudantes, bem como com a garantia efetiva de oportunidades de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean. Claude. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. de. Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: Ed. AB, 1998.
- ALVES, M. D. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós Graduação da Universidade de Santa Maria/UFSM. Santa Maria/RS, 2005.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** [online], vol.15, n.57, pp. 579-594, 2007.
- ANDRÉ, M. Perfil dos professores. In: **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002 – Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.
- \_\_\_\_\_. **O método nas ciências sociais**. In ALVES MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O MÉTODO NAS CIÊNCIAS NATURAIS E SOCIAIS: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo, Pioneira, 1998.
- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. Org. Julio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1998.
- ANDRADE, Fernanda Plentz de. **As representações sociais da escola na perspectiva dos gestores educacionais**. 2013. 74 f., il. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. **A educação Inclusiva na Espanha**. In: Tornar a educação inclusiva. Organizado por Osmar Fávero, Windyza Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. Brasília: UNESCO, 2009.
- BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon; CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **Representações sociais da formação docente: retratos do cotidiano**. In: Representações Sociais e Subjetividade: Inter-relações em educação. Org. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira. Brasília: Thesaurus, Uniplan, 2012.
- BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon; AZEVEDO, Kátia Rosa. **O papel da subjetividade na formação de professores para uma escola inclusiva**. In: Transdisciplinaridade e Subjetividade: saberes e perspectivas docentes. Org. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira. Curitiba: CRV, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. 1ª Ed. de 2011. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAUER, M; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BLANCHARD-LAVILLE, C. **Os professores – entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BRASIL. LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96**. Brasília: Senado Federal, 2007.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros, 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto N° 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília: CORDE, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei N° 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Acesso em: 06/11/2013. <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=246305&norma=266003>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Brasília: MEC, CNE, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Renaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CUNHA, Myrtes Dias. Subjetividade e constituição de professores. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia** (pp.191-213). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

DE CARVALHO, ERENICE NATALIA SOARES. **Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

OLIVEIRA ALMEIDA, Angela Maria. **A Pesquisa em Representações Sociais: Proposições Teórico-metodológicas**. In: Diálogos com a teoria da representação social, p. 117 -160, Editora Universitária UFPE, 2005.

DESSEN, Maria Auxiliadora e COSTA JÚNIOR, Áderson Luiz. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução Paulo Neves; revisão da tradução Eduardo Brandão. – 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Líber, 2005.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. IN: BAUER, M.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GILLY, Michel. **As representações sociais no campo da educação**. In: JODELET, Denise (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 321-341.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre a iniciação à pesquisa científica**. 4 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

- FRIEDRICH, Gerhard e PREISS, Gerhard. Ciência do Aprendizado. **Revista Mente e Cérebro**. São Paulo, 2006, p. 6 – 13.
- JANNUZZI, Gilberta. S. de Martino. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**, Campinas, Autores Associados, 2004.
- JANNUZZI, Gilberta. S. de Martino. **Algumas concepções de educação do deficiente**. Revista Brasileira Ciências e Esporte. Campinas, v. 25, n.3, p. 9 -25, maio 2004.
- JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (organizadora). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001 (pp. 17-44).
- LÜDKE, M. e André, M.E.D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MADEIRA-COELHO, C. M. **Sujeito, Linguagem e Aprendizagem**. In: Albertina M. Martínez; Maria Carmen V.Rosa Tacca. (Org.). A complexidade da Aprendizagem, destaque ao Ensino Superior. 1ªed.Campinas,SP: Alínea Ed., 2009, v. , p. 31-52.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. **A Educação inclusiva? Desafios para a escola**. Educação como espaço de cultura, p. 195-206, 2007.
- MARTINEZ, Albertina Mitjás, TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. **A Complexidade da Aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- MAZZOTTA, M. J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MORIÑA, A. D. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva. **Revista Inclusão**. Vol. 5. Núm. 1, 2010 (pp. 16-25).
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
- MIRASSOL NEWS, <http://www.mirassolmtnews.com.br/noticias.php?id=1863>. Acesso em 05/06/2014.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução Windiz Brazão Ferreira. - Porto Alegre, ArtMed, 2003.
- MODESTO, Vília M. F. Inclusão Escolar: um olhar para a diversidade – **As representações sociais de professores de Ensino Fundamental da Rede Pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. Brasília, 2008.

- MONTE, Francisca R. F. do; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (Orient.). **Inclusão na educação infantil: concepções e perspectivas de educadoras de creche**. Brasília, DF, 2006. 92f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2006.
- MORAES, Maria C. Complexidade e transdisciplinaridade na formação docente. In: BATALLOSO N., Juan M. & MORAES, Maria C. (organizadores) **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010 (pp. 175 – 205).
- MOSCOVICI, Serge. **La machine à faire des Dieux**. Paris: Fayard, 1988.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Edit. em inglês por Gerard Duveen. Trad. De Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- NEVES, M. M. B. J.; ALMEIDA, S. F. C. A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. Em **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. 1ª ed. Campinas: Editora Alínea, p. 83-103, 2003.
- NÓBREGA, Sheva Maia da; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O teste de associação livre de palavras. In: COUTINHO, Mª da Penha de Lima; OLIVEIRA, F.B; FORTUNATO, M. L. (Orgs.). **Representações Sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB. p. 67-77, 2003.
- NOVA ESCOLA. Ano 29, n. 273, Junho/Julho 2014. Editora Abril.
- NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NUNES, Ana Ignez Belém Lima e SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Brasília: Liber Livro, 2009.
- O GLOBO, <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2012/10/mulheres-estao-tendo-numero-cada-vez-menor-de-filhos-aponta-ibge.html>. Acesso em 05/06/2014.
- O GLOBO, <http://g1.globo.com/jornaldaglobo/0,,MUL1047407-16021,00-PROFESSORES+RECLAMAM+DE+BAIXOS+SALARIOS.html>. Acesso em 05/06/2014.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- OMOTE, Sadao. A Integração do Deficiente; um pseudoproblema? In: REUNIÃO ANUAL DA SBP, 24, Ribeirão Preto, Sociedade Brasileira de Psicologia, 1994.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

\_\_\_\_\_. A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de Psicologia Genética. 2 ed. São Paulo:Abril Cultural, 1983.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr e TUNES, Elizabeth. Deficiência como Iatrogênese. In: MARTINEZ, Albertina Mitjás e TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org.). Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA/ World Health Organization, The World Bank ; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. Publicado pela Organização Mundial da Saúde em 2011 sob o título World Report on Disability.

REZENDE, Cíntia G. de. **Alguns obstáculos à Política de Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília/UCB. Brasília, 2006.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

ROPOLI, Edilene Aparecida. (et al.) **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - A Escola Comum Inclusiva**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SÁ, Celso P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais: Teoria e Pesquisa do Núcleo Central**. Temas em Psicologia, n° 3. Rio de Janeiro: UERJ, 1996. p. 19-33.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro:WWA, 1999.

STAINBACK, Susan. e STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e Diferenças. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

SOUSA, Clarilza Prado, VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso e NOVAES, Adelina de Oliveira. **Contribuições dos estudos das representações sociais para compreensão do trabalho docente**.

In: Teoria das Representações Sociais: 50 anos. Organizadores: Angela Maria de Oliveira Almeida, Maria de Fátima de Souza Santos e Zeidi Araújo Trindade. Brasília: Technopolitik, 2011.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Heloisa Szymanski (org.), Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia Almeida Rego Pradini. - Brasília: Líber Livro Editora, 2004. 2ª ed. (2008).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ÚLTIMO SEGUNDO: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-10-15/salarios-baixos-provocam-fuga-de-professores-da-carreira.html>. Acesso em 05/06/2014.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Tratado de Defectologia**. Obras completas, vol.5, Havana: Editorial Pueblo e Educación, 1997.

## APÊNDICE A – Solicitação de autorização para realização da pesquisa



Senhor Professor Jeferson Paz  
 Coordenador da Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro

Sou **Kátia Aparecida Marangon Barbosa**, mestranda do **Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB** e estou realizando uma pesquisa cujo tema é **“REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS INCLUSIVAS”**, com orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Em razão disso, solicito a sua autorização para que professores das séries finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF participem como sujeitos dessa pesquisa.

Esclarecemos que as informações coletadas serão utilizadas academicamente nesta pesquisa, ao mesmo tempo em que garantimos o anonimato dos sujeitos participantes.

Certas de podermos contar com sua colaboração, agradecemos antecipadamente, ao tempo em que colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos a respeito desse trabalho.

Atenciosamente,

**Kátia Aparecida Marangon Barbosa**  
 (Mestranda)

**Teresa Cristina S. Cerqueira**  
 (Orientadora)

Contato: ktmarangon2013@gmail.com

### **Autorização:**

Eu \_\_\_\_\_, autorizo os professores das séries finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF, a participarem da pesquisa de Mestrado em Educação, acima identificada, sob a coordenação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Assinatura:

\_\_\_\_\_

Coordenador da Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro - SEDF

RG: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Eu \_\_\_\_\_, RG, \_\_\_\_\_,

CPF: \_\_\_\_\_ autorizo a pesquisadora **Kátia Aparecida Marangon Barbosa**, mestranda da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, cujo projeto de pesquisa é denominado “**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS INCLUSIVAS**”, sob orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a utilizar-se das informações obtidas no Formulário com informações pessoais e profissionais e no Teste de Associação Livre de Palavras – TALP, dos quais participo, por meio de respostas escritas, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa, onde **está assegurado o total anonimato**.

Declaro- me ciente e concordo com o acima exposto.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Data

---

**Se houver interesse e disponibilidade em participar da 2ª etapa dessa pesquisa, onde serão realizadas entrevistas individuais, favor informar e-mail: \_\_\_\_\_ e telefone: \_\_\_\_\_ para posterior contato e agendamento.**

-----  
-----

Caso deseje obter o resultado dessa pesquisa, por favor, entrar em contato pelo meu e-mail a partir de agosto de 2013 . [ktmarangon2013@gmail.com](mailto:ktmarangon2013@gmail.com)

Agradeço antecipadamente a sua participação.

Kátia Aparecida Marangon Barbosa

## APÊNDICE C – Informações Pessoais e Profissionais



### Representações Sociais de professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência em escolas inclusivas

**Mestranda:** Kátia Aparecida Marangon Barbosa - UnB

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Teresa Cristina Siqueira Cerqueira - UnB

Essa pesquisa tem a intenção de conhecer as representações sociais de professores do ensino fundamental – anos finais sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência em escolas inclusivas. A sua participação é fundamental para que possamos compreender como essas representações podem favorecer o percurso acadêmico desses estudantes, e também contribuir para que as possibilidades de práticas educacionais inclusivas nas escolas do Distrito Federal sejam amplamente disseminadas.

Ressaltamos que não há respostas certas ou erradas, queremos apenas conhecer a sua compreensão sobre o tema. Esperamos contar com a sua valiosa contribuição, para tanto, solicitamos que responda às questões a seguir.

### INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Idade: (    ) anos

2. Sexo: (    ) Feminino (    ) Masculino

3. Estado Civil: \_\_\_\_\_

4. Tem filhos? (    ) Sim (    ) Não Quantos: \_\_\_\_\_

5. Grau de Escolaridade: \_\_\_\_\_ (você pode marcar mais do que uma alternativa)

(    ) Graduação Qual? \_\_\_\_\_

(    ) Especialização Curso: \_\_\_\_\_

(    ) Mestrado

(    ) Doutorado

**6. Situação funcional na SEEDF:**     Efetivo         Contrato Temporário

**7. Experiência Profissional – Tempo de Docência**

- menos de 01 ano                       entre 01 e 05 anos  
 entre 06 e 10 anos                       entre 11 e 15 anos         mais de 15 anos

**8. Experiência com estudantes com deficiência:**     já atuei         estou atuando

- menos de 01 ano                       entre 01 e 05 anos  
 entre 06 e 10 anos                       entre 11 e 15 anos         mais de 15 anos

**9. A escola em que você trabalha:**

- oferta o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência;  
 encaminha os estudantes com deficiência para realizarem o atendimento educacional especializado em outra escola;  
 não oferta o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, nem encaminha os estudantes para realizarem esse atendimento em outra escola.

**10. As necessidades educacionais especiais dos estudantes que você atende são relacionadas:**

- deficiência física     deficiência intelectual  
 deficiência visual     deficiência múltipla  
 deficiência auditiva     surdocegueira  
 transtornos globais do desenvolvimento

**Outros:**

\_\_\_\_\_

**11. Você já participou de algum curso de formação continuada para trabalhar com esse alunado:**

- Sim                       Não

**Qual?** \_\_\_\_\_

**Com que carga horária:** \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – Teste de Associação Livre de palavras - TALP



**IMPORTANTE:** É necessário que todas as linhas sejam preenchidas!!!

Escreva em (06) seis palavras, expressões ou frases que vem a sua cabeça quando falamos dos seguintes temas:

**Eu percebo a deficiência como...**

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Elenque por ordem de importância, as **três** primeiras ideias que você teve.

1º) Alternativa nº __ __	2º) Alternativa nº __ __	3º) Alternativa nº __ __
-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------

**Eu compreendo aprendizagem como...**

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Organize, por ordem de importância as **três** primeiras anotações que você fez.

<b>1º) Alternativa nº</b> __ __ __	<b>2º) Alternativa nº</b> __ __ __	<b>3º) Alternativa nº</b> __ __ __
---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

**Eu acredito que estudantes com deficiência aprendem...**

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Ordene pelo critério de relevância as suas **três** primeiras expressões ou palavras.

<b>1º) Alternativa nº</b> __ __ __	<b>2º) Alternativa nº</b> __ __ __	<b>3º) Alternativa nº</b> __ __ __
---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

**Para atuar junto a estudantes com deficiência o professor deve...**

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Ordene as **três** evocações mais relevantes que você teve.

<b>1º) Alternativa nº</b> __ __ __	<b>2º) Alternativa nº</b> __ __ __	<b>3º) Alternativa nº</b> __ __ __
---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

**O atendimento educacional especializado é...**

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Ordene as **três** evocações mais relevantes que você escreveu.

<b>1º) Alternativa nº</b> __ __	<b>2º) Alternativa nº</b> __ __	<b>3º) Alternativa nº</b> __ __
------------------------------------	------------------------------------	------------------------------------

## APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista



### INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS ENTREVISTADOS

- 1- Idade: \_\_\_\_\_
- 2- Sexo: \_\_\_\_\_
- 3- Tem filhos? \_\_\_\_\_ Quantos? \_\_\_\_\_
- 4- Tem filhos com alguma deficiência? \_\_\_\_\_
- 5- Formação Inicial: \_\_\_\_\_
- 6- Especialização: \_\_\_\_\_
- 7- Mestrado: \_\_\_\_\_
- 8- Cursos Específicos relacionados ao atendimento de alunos com deficiência: \_\_\_\_\_
- 9- Tempo que leciona: \_\_\_\_\_
- 10- Situação Funcional SEEDF  
 Professor Efetivo       Professor Temporário
- 11- Como você percebe a deficiência, ou a pessoa com deficiência?
- 12- Gostaria que você falasse um pouco sobre a sua concepção de aprendizagem.
- 13- Como você entende o processo de aprendizagem de estudantes com deficiência.
- 14- Quais as especificidades do trabalho docente para atuar junto a estudantes com deficiência?
- 15- Como você percebe o atendimento educacional especializado? Quais as implicações desse atendimento para a aprendizagem de estudantes com deficiência?