



**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

ANTÔNIO EUGÊNIO CUNHA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO
ESCOLAR:
ELEMENTOS PARA UMA DISCUSSÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO**

**RIO DE JANEIRO – RJ
2015**

ANTÔNIO EUGÊNIO CUNHA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO
ESCOLAR:
ELEMENTOS PARA UMA DISCUSSÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, linha de pesquisa: Representações Sociais e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alda Judith Alves-Mazzotti.

Rio de Janeiro - RJ
2015

C972r

Cunha, Antônio Eugênio

Representações sociais de professores acerca da inclusão escolar: elementos para uma discussão das práticas de ensino. / Antônio Eugênio Cunha.– Rio de Janeiro, 2015.

53 f.

Monografia (Doutorado em Educação) –
Universidade Estácio de Sá, 2015.

1. Inclusão. 2. Representações sociais. 3.
Professores. 4. Práticas de ensino. I. Título.

CDD: 370



Estácio

**Universidade Estácio de Sá
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A tese

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO
ESCOLAR: ELEMENTOS PARA UMA DISCUSSÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO**

elaborada por

ANTÔNIO EUGÊNIO CUNHA

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

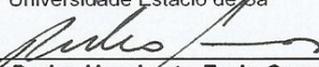
DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 21 de julho de 2015.

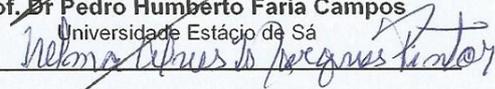
BANCA EXAMINADORA



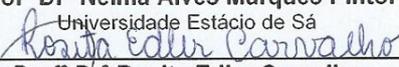
Profª Drª Alda Judith Alves-Mazzotti – Presidente
Universidade Estácio de Sá



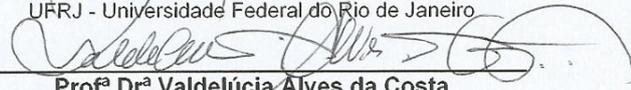
Prof. Dr Pedro Humberto Faria Campos
Universidade Estácio de Sá



Profª Drª Nelma Alves Marques Pintor
Universidade Estácio de Sá



Profª Drª Rosita Edler Carvalho
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro



Profª Drª Valdelúcia Alves da Costa
UFF - Universidade Federal Fluminense

À Michelle Cunha

AGRADECIMENTOS

À professora Alda, pela dedicação, generosidade e pela orientação precisa desta tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá.

Aos professores Pedro Humberto Faria Campos, Tarso Mazzotti, Helenice Maia e Rita Pereira Lima que contribuíram grandemente na construção deste trabalho.

À professora Estrella Bohadana (in memoriam).

Aos funcionários do corpo técnico-administrativo do PPGE da UNESA, pela pronta acolhida e atenção aos mestrandos e doutorandos da universidade.

Às professoras Rosita Edler Carvalho, Valdelúcia Alves da Costa e Nelma Alves Marques Pintor pela disponibilidade demonstrada ao aceitarem fazer parte da banca e por dedicarem seu tempo na apreciação deste trabalho.

Aos professores, coordenadores, diretores de escolas e demais profissionais dos municípios de Niterói e Itaboraí que se voluntariaram e gentilmente contribuíram de forma inestimável para a construção desta pesquisa.

“Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura”.

Serge Moscovici

RESUMO

Os movimentos para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular têm suscitado desafios e debates. A política de inclusão no ensino comum vem sendo ratificada nos últimos anos, mais enfaticamente desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que já trazia em seu artigo 58 a orientação para que a educação especial fosse oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, explicitando, ainda, no artigo 59, que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos alunos da educação especial, dentre outras coisas, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos específicos, bem como professores capacitados para a inclusão desses educandos nas classes comuns. No entanto, a efetivação dessas políticas exige que conheçamos como os professores das turmas regulares se apropriam do conceito de inclusão. Assim, o objetivo deste estudo foi investigar as representações sociais de professores acerca da inclusão escolar. Os sujeitos da pesquisa foram dois grupos de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental que trabalham em escolas regulares: os que têm alunos incluídos em suas salas e os que não têm. O referencial das representações sociais combinou a matriz teórica proposta por Serge Moscovici com a abordagem estrutural de Jean Claude Abric. No trabalho de interpretação dos dados usamos também a literatura que trata da temática da inclusão e as suas consequências para a formação e o trabalho docente na educação básica. Buscando identificar elementos que possam constituir as representações sociais dos docentes sobre a inclusão estruturamos a pesquisa em três etapas: aplicação de teste de livre evocação de palavras com justificativas aos grupos considerados, aplicação de uma escala de atitude com relação à inclusão e observação de alunos incluídos em sala de aula. Os dados indicaram muitas semelhanças entre as representações dos dois grupos; a análise da estrutura também indicou que há alguns termos que são destacados por ambos os grupos, como *adaptação* e *capacitação*. Ao analisar os núcleos das representações dos dois grupos, porém, verificamos que eles são diferentes: diante da expressão indutora “inclusão escolar”, enquanto no grupo dos professores que têm alunos com necessidades especiais, aparece o elemento *dificuldades*, fruto de sua vivência cotidiana com esses alunos, no grupo daqueles que não têm alunos incluídos, o núcleo é *respeito*. No que se refere ao termo gerador “aluno com necessidades educacionais especiais”, no grupo dos professores que têm alunos incluídos, aparecem no núcleo central os elementos *atenção* e *dificuldade*, enquanto que no grupo dos docentes que não têm alunos incluídos aparecem os termos *dedicação* e *carinho*. De acordo com Abric, para que duas representações sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos centrais diferentes. Assim, parece válido concluir que as representações apresentadas pelos dois grupos de professores são diferentes, em grande parte, em decorrência dos diferentes níveis de familiaridade com os alunos. Os dados das observações em sala de aula com alunos incluídos mostraram, ainda, que o comportamento e as capacidades cognitivas dos educandos são os elementos que mais contribuem para a inclusão/exclusão. Finalmente, os resultados desta pesquisa, ainda que não generalizáveis, mostram indícios de fatores que são constitutivos das representações sociais dos professores, incidindo sobre suas práticas, tais como: o lugar marcado do aluno incluído no fundo da sala de aula e a exigência de bom comportamento como determinante do sucesso ou insucesso discente. Os aspectos simbólicos de tais práticas, que constituem uma inclusão segregada, não podem ser ignorados, nem pelos cursos de formação docente nem pelas políticas voltadas para a inclusão.

Palavras-Chave: Inclusão. Representações sociais. Professores. Práticas de ensino.

ABSTRACT

Countless challenges and debates have been raised since the creation of the movement called “inclusion of special need students in regular educational system”. In the last years the establishment of the inclusion in the mainstream educational system policy has grown fast. The promulgation, in 1996, concerning the Law of Directives and Bases in National Education reinforced and set the ground for the movement cited above. The article 58 in that Law brought the orientation that all special education should rather be offered in the regular school system, promoting the integration of the student. That guideline is better elucidated in the article 59, which dictates that the method, curriculum, techniques, specific educational resources as well as capacitated teachers for the inclusion of the students in regular classes, should be reassured by the educational system. However, how the involved teachers understand and apply the concept of inclusion is crucial to guarantee the effectiveness of these policies. In that sense, this study proposes to investigate the social representations of teachers about the inclusion in schools. The subjects of the study were two groups of Childhood education and the initial grades of basic teaching. Teachers that worked in regular schools: those who have special need students in their class and those who haven't. The social representation standards combined the theoretical study of Serge Moscovici with the structural approach of Jean Claude Abric. In the data interpretation work we also used the previous knowledge found in the literature that deal with the inclusion theme and its consequences in the educator formation and work. Seeking to identify the elements that could constitute the social representations of the teaching body about inclusion, we structured the survey in three stages: (1) application of an open vocabulary test to evoke the students with justifications concerning the considered groups, (2) application of an attitude scale in relation to the inclusion, and (3) classroom observation of the students included in the survey. The data indicated many similarities between the representation of two groups; the structural analysis also indicated that there are certain terms which are highlighted in both groups, such as, *adaptation* and *enabling*. Upon analyzing the nuclei of the representations of both groups, however, we verified that they are different: dealing with the inducing expression “school inclusion”, while in the group of professors who have students with special needs, the element of *difficulties* appeared, a result of day-in, day-out interactivity. In the group of those who do not have students included, the nucleus is *respect*. In that which refers to the term, “student with special educational needs”, in the group of professors who have students included, there appear in the central nucleus the elements of *attention and, difficulty*, while in the faculty group of teachers who do not have students included, there appear the terms of *dedication and caring*. In accordance with Abric, so that the two representations might be different, they ought to be organized around two different central nuclei. Therefore, it seems valid to conclude that the representation given by the two groups of professors are different, largely, due to the varying levels of familiarity with their students. The data of classroom observations with the included students showed, furthermore, that the behavior and the cognitive abilities of those being educated contributes most to the inclusion/exclusion. Finally, the results of this survey, not generalized, show indices of factors that are constitutive of the social representations of the professors, beginning with their practices, such as: the determined place for the student in the back of the classroom and the exigency of good behavior as determining the success or failure of the student body. The symbolic aspects of such practices make up a segregated inclusion, which cannot be ignored, neither by the courses for educating teachers, nor by the politicians concerned with inclusion.

Keywords: Inclusion. Social representations. Professors. Teaching practices.

LISTA DE QUADROS

QUADRO I - Transição da Integração Escolar para a Inclusão Escolar.....	43
QUADRO II - Comparação entre princípios da Integração e da Inclusão.....	44
QUADRO III - Caracterização da Estrutura das Representações Sociais.....	58
QUADRO IV - Princípios da Inclusão mais aceitos pelos professores.....	107
QUADRO V - Princípios da Inclusão mais rejeitados pelos professores.....	107

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Síntese dos resultados da escala de atitude.....	106
TABELA 2 - Estrutura da Representação de Inclusão escolar apresentada por professores sem alunos incluídos.....	111
TABELA 3 - Estrutura da Representação de Inclusão escolar apresentada por professores com alunos incluídos.....	115
TABELA 4 - Estrutura da Representação de aluno com necessidades educacionais especiais apresentada por professores sem alunos incluídos	118
TABELA 5 - Estrutura da representação de aluno com necessidades educacionais especiais apresentada por professores com alunos incluídos.....	122

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 OBJETIVO E QUESTÕES DE ESTUDO.....	27
3 JUSTIFICATIVA.....	27
4 REVISÃO DA LITERATURA.....	29
4.1 Breve Panorama da Inclusão Escolar no Brasil.....	29
4.2 Marcos Políticos e Legais da Educação Inclusiva.....	34
4.3 Integração e Inclusão: aproximações e conflitos.....	37
4.4 Origem e conceito de Representações Sociais.....	47
4.5 Processos Formadores das Representações Sociais.....	52
4.6 Abordagem Estrutural.....	55
4.7 Representações sociais e Práticas Docentes.....	59
5 METODOLOGIA.....	62
5.1 Contexto de Investigação.....	62
5.2 Design da Pesquisa.....	64
5.3 Sujeitos da Pesquisa.....	65
5.4 Procedimentos e Instrumentos de coleta de dados.....	65
6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	68
6.1 Observações em Sala de Aula.....	68
6.1.1 Considerações finais sobre as observações em sala de aula: uma aproximação com a Teoria das Representações Sociais.....	88
6.2 Análise das escalas de atitude com relação aos princípios da Inclusão.....	94
6.3 Análise dos resultados do teste de livre evocação de palavras.....	110
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129

REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE I - Perfil dos professores pesquisados.....	147
APÊNDICE II - Escala de Atitude tipo Likert.....	151
APÊNDICE III - Sistema de observações elaborada por Brophy e Good e adaptada por Alves.....	152
APÊNDICE IV - Planilha de observações em sala.....	154
APÊNDICE V - Teste de Livre Evocação de Palavras aplicado aos professores.....	156
ANEXO I - Dados estatísticos da evolução das matrículas no ensino comum.....	160
ANEXO II - Dados educacionais estatísticos de Niterói.....	161

1. INTRODUÇÃO

Os movimentos para a inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais no ensino regular começaram a ganhar força a partir da segunda metade do século XX. Anteriormente, o ensino especializado era ministrado em escolas ou classes especiais para as crianças e jovens que não tinham acesso à escola comum, pois se acreditava que elas não conseguiriam avançar no processo educacional. A educação especial passou, então, a ser um sistema paralelo ao ensino comum. No entanto, movimentos pelos direitos humanos vigentes na sociedade daquela época, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, representaram o ponto de partida para uma série de transformações políticas, éticas e comportamentais, que afetaram a sociedade de uma maneira irreversível, sensibilizando seus membros quanto aos danos que a segregação e a marginalização dos grupos minoritários traziam. Danos não somente morais para as minorias, mas também econômicos para os governos, pois era visível o elevado custo dos programas segregados, no contexto das crises da economia mundial (MENDES, 2006).

Assim, a partir da década de 1960, passou a ser conveniente adotar o ideário da integração em classes comuns pela economia que representaria para os cofres públicos a redução do custo com classes segregadas. O modelo, que ficou conhecido como “integração”, pretendia inserir alunos com deficiência no ensino regular, usando meios normativos para adaptá-los aos comportamentos considerados normais (MENDES, 2006). Sanches e Teodoro (2006) afirmam que a ideia era substituir práticas educativas dos ambientes segregados por práticas e experiências integradoras nas escolas do ensino comum, iniciando-se, assim, o movimento de integração escolar dos então chamados deficientes.

A integração seria o oposto da segregação, consistindo em práticas e medidas que maximizariam a participação, na educação escolar, dos alunos com comprometimentos mais brandos. Dessa forma, a integração era definida como a oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante a jornada escolar normal. As práticas

pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial. A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem na escola regular. (SANCHES; TEODORO, 2006).

Apesar de ser um avanço, o princípio normalizante pressupunha um conjunto de normas comportamentais que deveriam atender a um padrão considerado ideal, segundo critérios estabelecidos. Dessa forma, para o aluno ter sucesso no processo educacional, era necessária a sua adaptação a esses padrões comportamentais. No contexto da integração escolar, na década de 1980, já ficavam notórias as dificuldades desse processo e diferenças nas interações dos professores com alunos integrados.

Na prática, a integração de alunos com necessidades especiais não era um processo fácil. Alves (1983), num estudo pioneiro - realizado na fase inicial do processo de integração nos Estados Unidos - procurou comparar as interações dos professores com os alunos regulares e alunos com deficiências leves integrados em suas classes. Verificou-se que os fatores que mais contribuíam para a discriminação entre os dois grupos eram de natureza acadêmica. Os professores, por terem baixas expectativas com relação à capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência, os excluía das atividades acadêmicas proporcionadas aos demais. Dessa forma, a integração era apenas física, na sala de aula, pois os educandos “integrados” tinham menos oportunidades de aprendizagem acadêmica e de interação social. Para que a classe regular fosse “o ambiente menos restritivo”¹ (ou mais adequado) seria necessário capacitar os professores para lidarem mais eficazmente com os problemas acadêmicos e sociais do aluno da educação especial.

Em outras palavras, a diferença de interação no ensino enfatizava mais ainda as desigualdades, o que fundamentava as críticas ao modelo de integração adotado. A busca por uma integração efetiva ganha força com os movimentos pelos direitos civis que enfatizavam a consciência e o respeito à diversidade, exigindo mudanças no papel

¹ “the least restrictive environment”, conforme prescrito pela legislação americana (ALVES, 1983)

da escola para responder melhor às necessidades de seus estudantes. Começava, então, a surgir, a partir do ano de 1990, o conceito de inclusão, que defendia a adaptação de todos os sistemas de ensino para atender as especificidades dos alunos da educação especial. Assim, a educação especial passou a ser vista como uma modalidade de ensino definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Além disso, no conceito de inclusão, diferentemente do modelo da integração - no qual o aluno integrado precisava se adaptar à escola comum - a escola comum deveria adaptar-se ao aluno da educação especial, assegurando-lhe currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades acadêmicas e sociais. Essa ideia tomava forma e contornos globalizantes, tornando-se, no final do século XX, a palavra de ordem na educação (MENDES, 2006).

Conforme Teodoro e Sanches (2006), a experiência com a integração escolar e toda a reflexão que ela gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontravam em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento da inclusão, que buscava promover o sucesso pessoal e acadêmico de todos os alunos, numa escola inclusiva. Nesse sentido, a escola deveria, dentre outras coisas, ser acessível a todos, em termos físicos e educativos, sem impor barreiras, com currículo de apoio e métodos de comunicação.

Começava, então, no contexto mundial, a tomar forma o consenso de que era preciso concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de todos os estudantes, o que culminou em duas conferências internacionais importantes: A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994, em Salamanca, na Espanha. A “Declaração de Salamanca” marcou de forma definitiva as políticas inclusivas (COSTA, 2011). Esses movimentos internacionais influenciaram a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 2014), que enfatizou a educação inclusiva, manifestando o propósito de incluir o educando, sempre que possível, nas classes comuns do ensino regular.

Assim, seguindo a tendência internacional, as políticas oficiais em nosso país passaram a reconhecer o processo de inclusão como uma ação educacional que tem por meta possibilitar o ensino de acordo com as necessidades do educando. Segundo Costa (2011), este seria um momento propício para implementar essas ideias, uma vez que a sociedade brasileira vive atualmente um momento cultural contrário à discriminação, tendo a atenção às diferenças ganhado centralidade nas discussões. A igualdade e o direito, muitas vezes preteridos no ensino das pessoas com deficiência ou com transtornos globais, entraram na pauta iminente da educação, pela necessidade de preparação dos espaços escolares e dos profissionais docentes. São desafios impostos pelas questões que emergiram da família, da sociedade, da cultura e das minorias no contexto da luta pelos direitos do indivíduo.

Tais desafios ajudaram a fomentar, nos últimos anos, relevantes movimentos na política de inclusão em escolas do ensino regular. Entre 1998 e 2010, o aumento do número de alunos da educação especial matriculados em escolas comuns foi significativo: Em 1998, dos 337,3 mil alunos contabilizados em educação especial, apenas 13%, isto é 43,9 mil, estavam matriculados em escolas regulares ou classes comuns. Em 2010, dos 702,6 mil estudantes, 484,3 mil (69%) frequentavam a escola regular². O Censo Escolar publicado em 2013³ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep - mostrou um aumento de 9,1% no número de matrículas nessa modalidade de ensino. Já no último censo escolar, a migração dos alunos para as escolas do ensino comum continuou aumentando, com um crescimento de 4,5% entre 2012 e 2013 no número de matrículas⁴, (Anexo I)

² Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica: 2010** – resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em www.inep.gov.br/educacao. Acesso em 10/07/2013.

³ Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em www.inep.gov.br/educacao. Acesso em 10/07/2013.

⁴ Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica: 2013** – resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em www.inep.gov.br/educacao. Acesso em 10/07/14.

A Lei 12.796/13 (BRASIL, 2013) alterou a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 2014), modificando, assim, o artigo 58, que trata da educação especial. Pela nova redação, entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, não mais para o educando com necessidades educacionais especiais, mas sim, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. Diante da nova redação da LDBEN 9.396/96, alunos com TDAH, dislexia, dispraxia e outros transtornos podem ficar sem o apoio legal da legislação educacional. Neste trabalho, utilizamos a expressão “necessidades educacionais especiais” pelo fato de que esta representa melhor, para o professor, a diversidade discente quando falamos de inclusão. Trata-se de um público heterogêneo e bem maior do que o contemplado pela Lei, abarcando dificuldades orgânicas e não orgânicas, deficiências e transtornos de aprendizagem.

Essa mudança já havia sido sinalizada por ocasião da publicação da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), que Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Segundo a resolução, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. O artigo segundo da Resolução dispõe que 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.

Apesar de o levantamento do Inep mostrar apenas estudante com deficiências, TGD ou altas habilidades/superdotação, observa-se que na realidade do cotidiano da escola regular, o trabalho dos professores expande-se para todo aluno cujas necessidades especiais dificultam seu processo de aprendizagem. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), são considerados alunos com necessidades especiais aqueles que apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de

desenvolvimento, dificultando o acompanhamento das atividades curriculares, sem uma causa orgânica específica, e aqueles educandos que apresentem disfunções, limitações ou deficiências.

Assim sendo, para alguns autores, a educação especial, além de ser uma modalidade de ensino, torna-se, ainda, uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para o aluno com alguma necessidade específica (SANCHES E TEODORO, 2006). Este era o mote do movimento da inclusão, na sua essência, nos seus objetivos, que transpunham às deficiências e chegavam às necessidades de todos os estudantes que, por algum motivo, tinham seu direito de frequentar a escola comum cerceado (SANCHES E TEODORO, 2006; ROYO E URQUÍZAR, 2012).

De acordo com as políticas de educação, as escolas inclusivas são escolas para todos, o que requer um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno, não apenas os com deficiência, mas também aqueles que, “por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento” (EDLER CARVALHO, 2004, p.29).

A esse respeito Cicillini, Novais, Malusá (2012, p.208) afirmam:

Todavia, ainda quanto ao uso do termo inclusão no campo educacional, é pertinente reconhecermos a impossibilidade de ser veiculado apenas aos movimentos por inclusão escolar de pessoas deficientes, pois, quando examinamos historicamente a origem e o desenvolvimento do termo, encontramos outras situações sobre grupos excluídos que foram ou são submetidos a processos de participação excludente nas instituições nacionais.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2011), os estudos mais recentes no campo da educação especial consideram pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

A partir da Lei Nº 12.764/12⁵, o autismo passou a ser considerado uma deficiência e não apenas um transtorno. A partir dessa lei, o aprendente autista passou a ter o direito de estudar em escolas regulares, tanto na educação básica quanto no ensino profissionalizante e, quando necessário, com o apoio de um mediador especializado. A Lei se coaduna com as propostas e as estratégias da meta quatro do novo Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 - (BRASIL, 2014b) no que tange à universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, trazendo uma demanda formativa e de capacitação aos professores, incrementando o seu trabalho nas escolas regulares.

Pesquisas mostram a magnitude dos movimentos para a inclusão escolar no Brasil, indicando os avanços alcançados no ensino público: 62,7% das matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2012, esses números alcançaram 78,2% nas públicas e 21,8% nas escolas privadas. As pesquisas mostram ainda que o percentual de estudantes matriculados em escolas especializadas e classes especiais vêm diminuindo. Em 1988 eram 87 %, totalizando 293,4 mil alunos. A taxa foi reduzida a 31% (o que corresponde a 218,2 mil) já em 2010 (INEP, 2012).

Os números mostram uma demanda da inclusão, com ações dirigidas para as escolas do ensino regular. A política de inclusão no ensino comum vem sendo ratificada nos últimos anos, mais enfaticamente desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 (BRASIL, 2014) - que já trazia em seu artigo 58 a orientação para que a educação especial fosse oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, explicitando, ainda, no artigo 59, que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos alunos da educação especial, dentre outras coisas, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos específicos, bem como professores capacitados para a inclusão desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2007).

Vale ressaltar que o novo PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014b) em sua meta número quatro diz que, caso não seja possível integrar esses estudantes em classes comuns, eles terão assegurado atendimento em escolas especiais, ponto que valorizou as instituições especiais. O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL,

⁵ Publicada em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm, acesso em 02/02/13.

2011), define que o Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula. Expõe, ainda, que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Nesse grupo de entidades sem fins lucrativos estão escolas especiais e demais instituições que prestam atendimento educacional especializado.

Apesar de a legislação buscar o alargamento das ações das políticas de inclusão em direção às escolas especiais, ela deixa dúvida quanto à distribuição dos recursos na educação especial e, de certa forma, culmina por aumentar a demanda em direção às escolas do ensino comum. Isto porque o valor computado da matrícula por aluno da educação especial é repassado às secretarias de educação de cada estado, que são responsáveis por repartir o dinheiro entre as escolas de Educação Básica e as instituições conveniadas. Porém, a Nota Técnica nº 055/2013 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI – (BRASIL, 2013) salientou que os Centros de Atendimento Educacional Especializado - AEE - na condição de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, especializadas em educação especial, podem ofertar o atendimento educacional especializado, aos estudantes que constituem o público alvo desta modalidade de ensino, matriculados nas classes comuns de educação básica. Isto significa que, para efeito de repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB - essas instituições precisam se tornar AEE, com seus alunos frequentando também o ensino regular, o que aumentaria o número de matrículas nas escolas comuns. Ou seja, o crescimento do número de alunos na rede regular de ensino tende a ser cada vez maior, diminuindo, em contrapartida, o número de matrículas na rede de ensino especial.

No Brasil, os movimentos inclusivos não estão apenas no campo da discência, mas na docência também. Segundo o censo escolar 2013 ⁶, houve crescimento de 177% da formação de professores em educação especial em dez anos, na tentativa de

⁶ Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/12/governo-expande-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-nas-escolas>. Acesso em 01/12/14.

capacitação para o trabalho no ensino comum. Em 2013, o censo contabilizou 93.371 educadores, enquanto em 2003 havia apenas 33.691 profissionais formados. Segundo o censo, em 5.553 municípios das cinco regiões do país, 648.921 alunos com deficiência visual, auditiva, física ou com transtornos globais do desenvolvimento estudam em classes comuns da educação básica. Na educação superior são 29.221 estudantes matriculados em cursos de graduação. Nota-se, no entanto, a ausência de informações acerca das ações para alunos com deficiência intelectual que, conforme vimos, têm grandes dificuldades de inclusão no espaço da escola comum, bem como representam um grande desafio pedagógico para seus professores. Segundo o censo, entre 2003 e 2013, o Ministério da Educação - MEC - financiou a criação de 30 centros de formação de profissionais da educação e de atendimento das pessoas com surdez e de 55 centros de apoio pedagógico às pessoas com deficiência visual, abrangendo as 27 unidades da Federação.

Os movimentos inclusivos ganharam ênfase nos últimos anos em consequência das políticas de direitos sociais e das reivindicações de grupos até então excluídos dos espaços escolares, revigorando a discussão sobre a melhor forma de educar alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. A luta pela ampliação do acesso à escola e pela qualidade da educação especial culminou com a proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada e promovida pela legislação em vigor, determinante das políticas públicas educacionais no nível federal, estadual e municipal (GLAT, 2005).

Ainda que a legislação reforce o apoio técnico e financeiro do Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, ela salienta que a educação especial não pode ser organizada paralelamente à comum, como um substitutivo. O desenvolvimento dos estudos no campo da educação e dos direitos humanos vem modificando conceitos, regulamentações, práticas educacionais e de gestão, em razão da necessidade de se promover uma reestruturação das escolas do ensino regular e especial (BRASIL, 2010). Procura-se reconhecer a educação como direito humano, considerando as diferenças existentes entre as pessoas, trazendo a necessidade de sensíveis mudanças nas práticas escolares, para uma educação qualificada e inclusiva, como um valor para a superação das desigualdades e das injustiças (COSTA, 2011).

Porém, esta proposta de uma educação inclusiva não tem obtido consenso entre os educadores a respeito do ambiente mais adequado ou menos restritivo para sua

efetivação: se a escola regular ou a escola especial ou as duas. Nesta discussão, aparecem três posições: uma mais radical, que defende a inclusão apenas em escolas regulares; outra mais moderada, postulando a inclusão em escolas regulares, mas com apoio de instituições especializadas e uma terceira, que defende a inclusão em classe comum, todavia, com o preparo progressivo das escolas, adaptação de espaços e capacitação dos professores.

Os que defendem uma posição mais radical (GLAT 2005, GLAT e FERREIRA, 2007) dizem que o conceito de escola inclusiva está relacionado a uma nova postura da escola regular, que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Defendem que, numa escola inclusiva, a diversidade é valorizada considerando que no ensino regular é possível conviver com maior heterogeneidade de propostas pedagógicas, bem como com maior diversidade de alunos. Criticam as políticas de apoio às instituições especiais, ao dizerem que é difícil entender como, após décadas de um discurso prometendo a integração e, agora, a inclusão, multiplica-se a demanda pelo conjunto de serviços oferecidos pelas instituições especializadas filantrópicas, de caráter multiprofissional.

Para esses autores, somente a escola regular é o caminho para atender às políticas inclusivas. Ressaltam ainda que é preciso que o atendimento educacional especializado, mesmo ministrado como apoio, não gere uma situação por si só constrangedora, ao exigir que uma criança seja acompanhada por serviços de assistenciais, quando estes são totalmente dispensáveis (FÁVERO, 2013).

Para Mendes (2006), que apoia a posição mais moderada, a educação inclusiva pressupõe a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, deixando, porém, abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes. A retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum. Para a autora, a melhor colocação seria sempre na classe comum, admitindo, porém, a possibilidade de serviços de suporte, tais como classes de recursos, classes especiais parciais, escolas especiais ou residenciais. Mendes (2006) reitera que o movimento pela inclusão escolar requer certos cuidados e definições mais precisas. Se, de fato, a facilidade de acesso à escola regular e

à classe comum se configura como um momento ímpar na história, ela não garante a inclusão se as diferenças continuarem a ser sistematicamente delas excluídas. Dito de outro modo, a matrícula no ensino regular não é garantia de inclusão. Artioli (2006) concorda com corrobora a posição de Mendes (2006) ao afirmar que a escolarização deve acontecer na classe comum, admitindo, porém, exceções para alunos que, em função da gravidade da deficiência, não podem se beneficiar dessa modalidade de atendimento.

Também corroborando Mendes (2006), Edler Carvalho (2004, p.29) afirma que concordar com a proposta inclusiva não significa eliminar todas as modalidades de educação especial, principalmente para aqueles que necessitam de apoio intenso e permanente. A relação entre integração e inclusão traz a impressão de

uma luta entre dois campos de força: um, dos que defendem, unicamente, o termo inclusão e outro, dos que defendem a proposta da educação inclusiva sem desconsiderar a importância da integração como processo interativo e que deve fazer parte da educação inclusiva.

A autora (EDLER CARVALHO, 2004, p.161) salienta que, mesmo com todas as explicações referentes à proposta da inclusão, na melhoria das respostas educativas das escolas tem havido muita confusão conceitual e prática, com a existência de núcleos de reclusão de determinados alunos nas turmas do ensino regular:

[...] entendo que as adequações curriculares são necessárias e não representam outro currículo, ignorando-se o projeto curricular oferecido aos alunos em geral. Também não as considero como uma versão empobrecida do currículo adotado e, muito menos, que se destinem só e apenas a pessoas com deficiência.

Já Mantoan (2008) acredita que o sucesso da inclusão na escola regular decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das escolas e das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. Só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. Nesse sentido, não são excluídas apenas as crianças que têm deficiências, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados e as que de tanto repetirem desistem de estudar.

De uma perspectiva semelhante, Artioli (2006) aponta vários obstáculos que impedem a efetivação da inclusão educacional das pessoas com deficiência, entre eles, o despreparo do professor, os graves problemas da educação pública e a falta de recursos. Além desses, já bastante complexos, outro fator que merece menção é a ausência de articulação que ainda persiste entre a educação especial e o ensino comum. Segundo a autora, ambos parecem não integrar uma mesma educação geral, uma vez que tanto os professores do ensino comum como os do ensino especial limitam-se a trabalhar nas suas respectivas áreas, sem partilhar ações pedagógicas. Por esta razão, a pessoa com deficiência ainda enfrenta uma condição histórica de séculos de exclusão social, que compreendeu desde sua eliminação física ao nascer até a mais completa segregação.

Nesta breve apresentação das principais posições com relação à inclusão, observa-se que nem entre os próprios especialistas há consenso. Coerente com cada uma dessas posições torna-se necessária uma ressignificação do espaço escolar no tocante a currículos, métodos e técnicas, bem como o lócus em que esse atendimento poderia ocorrer de forma mais efetiva, se na escola especial, regular ou em ambas.

Por esta razão, a implementação das políticas inclusivas tem encontrado grandes dificuldades. A própria legislação (BRASIL, 2010), reconhece que as escolas precisam ser reorganizadas para receber alunos que necessitam do atendimento educacional especializado. O trabalho do professor e a sua formação, conseqüentemente, ganharam destaque pela necessidade de acesso e permanência desses educandos na escola regular.

Cabe lembrar, porém, que inúmeras pesquisas mostram reiteradamente que os professores já se sentem sobrecarregados, em decorrência das novas funções que lhes vêm sendo atribuídas pelas políticas de universalização do ensino, iniciadas décadas atrás. Conforme assinala Scheibe (2010), existe uma grande pressão para os professores apresentarem melhor desempenho, culpabilizados que são pelo chamado “fracasso escolar”. Turmas cada vez maiores e grande diversidade discente representam uma sobrecarga no trabalho do professor, contribuindo para o agravamento das condições cada vez mais precárias do seu exercício profissional. Essa autora ressalta que, apesar do papel determinante das condições de trabalho desfavoráveis, as críticas recaem sobre os professores, tidos como mal formados e pouco imbuídos de suas responsabilidades pelo desempenho dos estudantes.

Além disso, a formação dos professores, mesmo para trabalhar com alunos do ensino regular, não tem chegado a um consenso acerca dos saberes que devem orientar as práticas. Alega-se que os professores não têm familiaridade com os conteúdos a serem ensinados, nem com os tipos de dificuldade dos alunos; e que eles têm dificuldade de transformar os conhecimentos adquiridos na formação em conteúdos ensináveis (SAMPAIO e MARIN, 2004). Decerto, esse aspecto se intensifica no trabalho com alunos da educação especial.

Gatti (2010) afirma que há necessidade de mudanças nas estruturas institucionais e nos currículos da formação, devido à fragmentação formativa, sendo preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados para a experiência cotidiana. Para ela, a formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização, isto é, ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. Estudos no campo dos saberes docentes, como os de Tardif (2012) mostram que o saber acadêmico, adquirido durante os anos de formação profissional, não dá conta de abarcar toda a complexidade da prática docente. Assim, os saberes dos professores não provêm de uma fonte única, mas têm diferentes origens que incluem sua história pessoal e social, sua subjetividade, suas crenças, forjadas no âmbito da família, nos seus grupos de pertença e na cultura. São saberes que são incorporados ao trabalho por meio de mecanismos sociais. Ademais, pouco correspondem aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzido pelas ciências da Educação: “para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (TARDIF, 2010, p. 61)

De certo modo, os futuros docentes, antes mesmo de ensinarem, já começam a formar uma representação do que é ser professor ao observar seus próprios professores nas salas de aula. Para Tardif (2012, p.20) “tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno”. O saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal) e o que fazem. O ser e o fazer aparecem não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.

É dessa forma que o trabalho na educação especial tem sido instituído. Os caminhos pedagógicos que hoje se apresentam na escola buscando traçar novas veredas da inclusão têm origem no antigo, “exatamente porque o antigo é reutilizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem” (TARDIF, 2012, p.36).

Concluindo, as dificuldades enfrentadas pelos professores na atualidade, mencionadas anteriormente, tendem a se intensificar quando os docentes precisam educar alunos com necessidades educacionais especiais. São alunos com autismo, síndrome de Down, deficiência intelectual, múltiplas deficiências, paralisia cerebral, dentre outros. Esses discentes, o mais das vezes, são inseridos em salas de aula com os demais alunos do ensino regular sem adaptação arquitetônica, sem instrumentos pedagógicos adequados e sem a capacitação profissional do professor. Certamente, tais dificuldades vão influenciar as representações que os professores constituem a respeito desses alunos, bem como a respeito da própria inclusão escolar. Essas representações são constituídas no âmbito dos grupos de docentes, os quais são confrontados com a discussão sobre a inclusão, tenham ou não alunos com necessidades especiais.

Diante dos desafios atuais da educação especial, é preciso considerar as representações construídas pelos professores a respeito da inclusão, pois estas se materializam nas práticas docentes, contribuindo para o sucesso ou insucesso do ensino, uma vez que as representações constituem-se em um saber efetivamente praticado, percebido em comportamentos e comunicações que ocorrem sistematicamente dentro dos grupos sociais.

2. OBJETIVO DO ESTUDO

Investigar as representações sociais de inclusão escolar apresentadas por professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, que atuam em escolas regulares do município de Niterói e Itaboraí. Serão comparados dois grupos de professores: os que têm alunos com necessidades especiais em suas turmas e os que não têm.

Em decorrência deste objetivo, propomos as seguintes questões de estudo:

1. Como os professores dos dois grupos representam a inclusão?
2. Quais as diferenças nas representações apresentadas pelos dois grupos?
3. Quais as maiores dificuldades para que se concretize a inclusão?
4. Que tipo de aluno parece ter melhores condições de se beneficiar com a inclusão?
5. Quais aspectos das políticas inclusivas são mais ou menos aceitos pelos professores?

3. JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa justifica-se em razão da relevância da atuação docente para atender as demandas da educação na contemporaneidade, na busca da garantia do acesso e permanência no ensino regular do aluno com necessidades educacionais especiais, projetando a universalização de oportunidades para todos. No entanto, as condições para a efetivação dessas oportunidades alicerçam-se, também, sobre a maneira como os professores veem todo o processo educacional e como se manifestam no cotidiano escolar as suas representações a respeito da inclusão. O ambiente escolar é um campo social que possui seus atributos e modos de vida repletos de imaginários, linguagem, símbolos. Apesar das ações nas políticas de inclusão, que propõem um projeto nacional voltado para a organização das escolas e para a formação dos professores, considerando as diferenças de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, as práticas pedagógicas, invariavelmente, recebem interferência de representações, valores, sentimentos e da cultura, trazendo características docentes e institucionais nos processos educacionais.

O ensino inclusivo possibilita a discussão sobre os impasses que o encontro com estudantes da educação especial promove: na educação formal, o mais das vezes, o aluno é avaliado pelo seu comportamento, incompatível diante do que a escola espera. Por outro lado, ele é descrito e compreendido na literatura científica. O aluno que é conhecido pela ciência, nem sempre é educado pela escola. O desenvolvimento científico permitiu diagnósticos precoces e mais precisos, mapeamentos e diferentes classificações de transtornos e deficiências, trazendo subsídios ao atendimento educacional especializado. Porém, ainda que essas pesquisas estejam desenvolvidas na área médica, os professores ainda convivem com as consequências comportamentais dos distúrbios, sem saber como lidar com elas em sala de aula.

4. REVISÃO DA LITERATURA

4.1. Breve panorama da inclusão escolar no Brasil

Como vimos, muito se tem debatido acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais em escolas regulares. É bom ressaltar que o conceito de “necessidades educacionais especiais” abrange desde indivíduos com dificuldades de escolarização, decorrentes de precárias condições econômicas e socioculturais, até os com deficiências, em graus variados. (GLAT, PLETSCHE E FONTES, 2009). Segundo a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), são considerados alunos com necessidades especiais aqueles que apresentam disfunções, limitações ou deficiências com uma causa orgânica e aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento - dificultando o acompanhamento das atividades curriculares - sem uma causa orgânica específica. Isto porque muitos alunos não têm diagnóstico médico, mas demandam um atendimento educacional especializado. Para Sanches e Teodoro (2006), a redefinição e a descolagem do conceito de necessidades especiais do diagnóstico médico foram um passo dado no sentido da eliminação da categorização das pessoas em situação de deficiência. Para esses autores, trata-se de uma grande categoria que convida os técnicos a valorizar a funcionalidade das crianças e dos jovens para promover as suas aprendizagens, incrementando o ensino escolar.

Pesquisas acerca da inclusão escolar, tais como as Taveira (2008), Costa (2009), Melo (2010), Pintor (2011), Mendes, Silvia e Pletsh, (2011) e Pintor, Llerena e Costa, (2012), revelam alguns aspectos recorrentes quanto à educação do aluno com necessidades educacionais especiais em escolas regulares que resumimos a seguir.

Na educação especial, o ensino de surdos e de cegos tem contado com maior respaldo educacional, no que tange a recursos de ensino e formação docente: o curso de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais – para a educação de surdos e o Braille, para a educação de cegos. Há, ainda, tecnologia assistiva e políticas de acessibilidade para deficientes físicos. Os professores parecem encontrar maior dificuldade na educação de alunos com deficiência intelectual, autismo e outros transtornos de aprendizagem, em que não há formação específica e as metodologias são advindas de áreas terapêuticas, tais como o método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related

Communication-handicapped Childrennem) e o ABA (Applied Behavior Analysis), que são metodologias individuais inadequadas para uma classe inclusiva.

Há diferenças na interação dos professores com alunos da educação especial, em comparação com alunos do ensino regular. Em muitos casos, por causa das suas dificuldades, o aluno com necessidades especiais é excluído de atividades realizadas pelos demais alunos ou realiza apenas atividades específicas isoladamente. Essa postura dos professores decorre em grande parte da ideia de que o aluno precisa adaptar-se à instituição escolar, pois o problema está centrado nas suas dificuldades, deixando implícita uma visão acrítica da escola, (MENDES, 2006) e de um ensino “emendativo”, com o objetivo de consertar o que está errado (VELTRONE *et al*, 2009).

Aspectos ligados à interação dos professores com alunos da educação especial já haviam sido analisados em pesquisas pioneiras acerca da integração escolar como a de Alves (1983), que investigou as interações do professor com esses alunos, comparando-as com as relações estabelecidas com os estudantes do ensino regular. Os resultados indicaram diferenças significativas no tratamento dado aos alunos com necessidades especiais, no que se refere a interações de natureza acadêmica nas quais eles eram pouco exigidos ou mesmo excluídos. Os alunos integrados não compartilhavam as mesmas atividades acadêmicas e não usufruíam das mesmas oportunidades para aprender que seus colegas. As perguntas feitas não tinham o mesmo grau de dificuldade e o feedback dado pelos professores às perguntas ou ao desempenho deles era menos estimulante em comparação ao dirigido aos demais alunos.

Muitos professores afirmam que, em alguns casos, nem todos os estudantes são bem-vindos, seja porque apresentam dificuldades de aprendizagem, ou porque são procedentes de famílias desestruturadas, ou porque manifestam condutas indisciplinadas e agressividade. Além disso, os docentes afirmam que a inserção do aluno com deficiência ameaça a segurança dos professores, em termos de vigilância e de controle. Em decorrência, promove-se o isolamento do aluno com deficiência, localizado nas primeiras carteiras e vigiado em suas atitudes e comportamentos. (TAVEIRA, 2008).

As práticas pedagógicas, mesmo planejadas com cuidado, não contribuem para o êxito da aprendizagem e as políticas administrativas não têm gerado o sucesso escolar, comprometendo a proposta da escola inclusiva. Assim, por exemplo, algumas práticas orientadas para o desenvolvimento individual do aluno são realizadas individualmente. Isso dificulta a sua socialização, uma vez que, mesmo propostas para os grupos, elas

atendem às especificidades das necessidades educativas de cada um deles. (MENDES, SILVIA e PLETSH, 2011).

Muitas pesquisas têm apontado dificuldades dos professores diante da obrigação de incluir o aluno em sala de aula. Alguns preferem que o aluno com deficiência “fique quietinho, no fundo da sala, sem aparecer...”, pois os professores não sabem lidar com ele (TAVEIRA, 2008), revelando dificuldades em relação ao ensino, ao quefazer pedagógico. Além disso, ainda são desenvolvidas práticas educacionais de ensino e aprendizagem centradas no professor, com pouca escuta e participação dos alunos. A cultura escolar da homogeneização e a dificuldade de respostas a distintos comportamentos deixam o espaço da sala de aula marcado pela exigência de ordem disciplinar. Visto como um desafio, o encontro com as diferenças comportamentais, a multiplicidade de características sociais, emocionais, físicas e intelectuais dos discentes tornam o ambiente da escolarização imprevisível na visão do professor e estes aspectos parecem provocar os sentimentos de angústia, insatisfação e medo, deflagrando mecanismos de defesa (TAVEIRA, 2008).

Além disso, pesam sobre a maior parte dos professores sentimentos de angústia, insatisfação e medo, ligados a um ideal de aluno a ser alcançado - em comparação com os demais discentes do ensino regular - diante da inexistência de consenso acerca do lócus adequado para o atendimento educacional especializado. Glat, Pletsch e Fontes (2009), em pesquisa realizada na Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro, observaram que há uma diversidade de atendimentos aos alunos com necessidades educacionais especiais, indicando que a inclusão escolar praticada coexiste com outras modalidades de ensino especializado, apontando contradições nessa proposta: há alunos incluídos em turmas regulares, com a opção do suporte da sala de recursos ou do professor itinerante e alunos que demandam um atendimento educacional mais especializado - que também fazem parte do sistema - mas que estão em classes e ou escolas especiais, bem como classes hospitalares.

Glat, Pletsch e Fontes (2009) ressaltam, ainda, o fato de que existe um grupo de alunos com necessidades especiais incluídos em classes comuns que não recebe qualquer tipo de suporte especializado. Além disso, há controvérsias quanto aos critérios de avaliação pedagógica e de encaminhamento dos alunos das classes especiais para o ensino comum, sobretudo nos casos de deficiência intelectual, deficiências múltiplas e transtornos comportamentais. De modo geral, esses critérios passam pelo

domínio de conhecimentos básicos adquiridos pelo aluno (escrever o próprio nome, algumas palavras), a observação do comportamento do aluno em sala de aula e o diagnóstico (até mesmo se o aluno tem ou não “acompanhamento clínico”).

Para as autoras, as práticas avaliativas ainda seguem, predominantemente, o modelo da integração. Há discrepâncias entre o discurso oficial — que rejeita o diagnóstico clínico como fator determinante para o encaminhamento para esta ou aquela modalidade de ensino, privilegiando a “avaliação do processo educacional do aluno” — e a prática dos professores e demais profissionais, que ainda consideram a avaliação clínica como seu principal referencial.

Como afirmam Pintor, Llerena e Costa (2012), na busca por respostas às questões geradas pela demanda da inclusão, no que tange às práticas docentes, muitos professores ainda se apoiam nas teorias tradicionais de ensino e aprendizagem, sob influência das teorias comportamentais, com base terapêutica e clínica, pois não há a consolidação de um arcabouço teórico específico para alunos da inclusão. Para os autores, é fundamental registrar o impacto da ação de medicalização do processo de ensino e aprendizagem na educação de crianças oriundas principalmente das camadas sociais menos favorecidas. As estratégias concorreram mais para a exclusão do que para a inclusão escolar na medida em que, majoritariamente, continua a recair sobre os discentes a responsabilidade por sua não aprendizagem. A escola continua se eximindo de aprofundar a análise em torno de sua prática pedagógica e da qualidade das relações interpessoais no contexto escolar (PINTOR, LLERENA e COSTA, 2012).

Das influências comportamentais surgiram abordagens envolvendo a aquisição de comportamentos socialmente aceitos, a memorização do conteúdo aprendido e a aprendizagem seletiva mediante o estímulo e o reforço (DESBIENS, 2010). Essas ideias, que se multiplicaram sob forte influência das análises clínicas das pessoas com deficiência, têm influenciado as práticas de ensino, principalmente nas escolas especiais. Nesse fato, talvez, encontremos a origem da resistência de alguns educadores a instituições especializadas, quando se fala do local mais apropriado para o processo de inclusão escolar.

Segundo Mendes, Silvia e Pletsh (2011), os sistemas educativos continuam organizando suas práticas de forma tradicional. Essas práticas são estruturadas em cinco tipos de respostas para o atendimento das especificidades dos alunos:

Método seletivo: que tem objetivos e conteúdos fixos e comuns para todos os alunos. Em decorrência disso, a permanência dos alunos na escola dependerá de suas aptidões para acompanharem os currículos.

Método temporal: pressupõe igualmente que devem existir conhecimentos comuns a todos os elementos de uma sociedade e que os alunos que tenham necessidade possam dispor de mais tempo para alcançá-los. Valoriza o ritmo de aprendizagem e o tempo de individualização.

Método da neutralização: parte do princípio de que alguns têm dificuldades na escola provocadas fundamentalmente por fatores de origem social ou cultural. Por isso deverão ser compensados.

Método da adaptação de objetivos: este método tem como princípio a convicção de que não é possível todos os alunos realizarem as mesmas atividades. Assim, são organizados currículos diversos para diferentes grupos.

Método de adaptação do ensino: considera que um único método de ensino e aprendizagem não pode atender a todos os alunos. Um ensino adequado exige a utilização conjunta de várias estratégias que se ajustem à diversidade discente. A sua variante mais conhecida é a do ensino adaptativo, que vê as diferenças individuais como um fato natural à educação escolar, ajustando o modo de ensinar às maneiras de aprender dos alunos, tornando compatível o objetivo da qualidade do ensino com os da igualdade de oportunidades dos alunos.

Para as autoras, o primeiro método se assenta na tradição escolar seletiva e tem sido o mais comumente utilizado nos sistemas de ensino, sedimentando a ideia de meritocracia no cotidiano escolar. O segundo, o temporal, tem originado propostas de apoios extraclasse, que aumentam o tempo para aprendizagem do aluno de determinado conteúdo. O método da neutralização tem sido utilizado por inúmeros programas de educação compensatória, todavia, sem muitos benefícios para o aluno. O método da adaptação dos objetivos originou, por exemplo, propostas como a ideia de currículo alternativo.

Conforme afirmam as autoras, o último método seria aquele que nas últimas décadas tem sido buscado por diferentes sistemas educativos, como o do Brasil, em consonância com as políticas de educação inclusiva, amplamente disseminadas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), atual Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sobretudo a partir do governo Lula (2003-2010).

4.2. Marcos políticos e legais da educação inclusiva

Conforme Mazzotta (2005) Jannuzzi (2006), o atendimento institucional às pessoas com necessidades educacionais especiais surgiu de forma tímida no Brasil durante o Império, com a criação, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro.

Conforme os autores, em decorrência dos ideais de uma escola burguesa calcada, em grande parte, nos enfoques e procedimentos europeus, a educação a partir dessa época foi influenciada pela medicina, priorizando formas terapêuticas em detrimento aos conteúdos pedagógicos, permitindo, assim, práticas de ensino que, o mais das vezes, procuravam adaptar o aluno às metodologias, não oferecendo, contudo, muitas alternativas para a sua inclusão social. Nesse período, no que tange à natureza e abrangência, as ações desencadeadas foram marcadas por iniciativas oficiais e particulares isoladas.

No início do século XX, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental, sendo que em 1945, Helena Antipoff cria o primeiro atendimento educacional especializado à pessoa com superdotação. Em 1954, surge a APAE, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Em razão das disposições da Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1961 prioriza-se o atendimento às pessoas com necessidades especiais dentro do sistema geral de ensino (MAZZOTTA, 2005).

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil. Todavia, ainda não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com necessidades educativas. Além disso, para alunos com superdotação não se planeja um atendimento especializado

que considere as suas singularidades de aprendizagem, apesar do acesso ao ensino regular (BRASIL, 2010).

A nova Constituição Federal (BRASIL, 2015) trouxe, 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”. O artigo 205 define a educação como um direito para o pleno desenvolvimento da pessoa, no exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho. A Constituição estabeleceu a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, dispositivo que foi reforçado através da Lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2011), na determinação de que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

A Política Nacional de Educação Especial, (BRASIL, 1994), passou a orientar o processo de “integração instrucional”, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos regulares.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 ao dispor sobre a Política Nacional para a integração da pessoa com deficiência (BRASIL, 2010) definiu a educação especial como uma “modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino”, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Consoante com essa proposta, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinou que os sistemas de ensino matriculassem todos os alunos, cabendo às escolas a organização para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade. (BRASIL, 2010).

O Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2010) teve importante repercussão na educação, permitindo uma nova interpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impediam o acesso à escolarização. Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2003, é posto em execução pelo MEC o programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, objetivando apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, com um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia de acesso a todos à escola regular. (BRASIL, 2010).

Consoante com esses avanços, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, enfatiza a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com necessidades especiais na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada. Assim, para a implementação do PDE, é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

A Educação Especial recebeu maior destaque na LDBEN 9394/96 do que nas Leis anteriores. Brandão (2007) observa que o Capítulo V da Lei, que trata da questão da Educação Especial, tem apenas três artigos, porém, se forem cumpridas integralmente todas as disposições neles contidas, o Brasil certamente será considerado uma referência mundial nesse assunto. A Lei valoriza a educação inclusiva, pois ela expressa no artigo 58 que a Educação Especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”, manifestando o propósito de incluir o aluno com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação, sempre que possível, nas classes comuns do ensino regular. Todavia, o texto deixa claro no parágrafo primeiro que o atendimento educacional especializado deverá ser oferecido à parte, quando não for possível integrá-lo nas classes comuns, devendo ser ministrado em horário distinto das aulas regulares para não restringir o acesso do aluno ao ensino comum, garantido pela Constituição Federal e pela LDBEN como obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria.

O texto salienta, no artigo 59, que os sistemas de ensino deverão assegurar ao educando os recursos necessários para seu aprendizado e conseqüente inclusão. O que requer currículos, métodos e técnicas adequadas; recursos e organização; professores especializados e capacitados para a integração do aluno na vida em sociedade, inclusive

dando-lhe condições, sempre que possível, à capacitação para o trabalho. Para a instituição de ensino atender a esses propósitos, serão necessárias adequação e organização concernentes à diversidade discente. Além disso, o corpo docente necessitará das condições essenciais de trabalho, além de permanente atualização e capacitação profissional. Há orientação para o aluno frequentar a classe regular, ainda que esteja matriculado numa escola especial.

Com referência ao currículo escolar, Costa (2009) ressalta que as condições da inclusão alicerçam-se, também, na forma de construí-lo, na forma de olhar a escola, o aluno e o professor. Mas há um longo caminho a seguir, pois a grande maioria dos educadores, ainda está condicionada a práticas de ensino provenientes das tendências pedagógicas tradicionais, em razão do modelo seletivo que predominou durante anos na educação. Para essa autora, é premente na educação a emergência de um pensamento que dê conta da complexidade da escola nos dias atuais. Procura-se reconhecer a educação como direito humano, considerando as diferenças existentes entre as pessoas, trazendo a necessidade de sensíveis mudanças nas práticas escolares, para uma educação qualificada e inclusiva, como um valor para a superação das desigualdades e das injustiças (COSTA, 2011).

4.3 Integração e Inclusão: aproximações e conflitos

No Brasil, a passagem para um modelo efetivamente inclusivo não tem sido fácil. Fávero (2013) afirma que as escolas constantemente alegam que a inclusão escolar é muito boa, mas não pode servir para alunos que têm deficiências muito graves, “pois se as escolas estão despreparadas para os demais alunos imagine-se para estes” (FÁVERO, 2013, p. 21). No mais das vezes, as escolas que recebem alunos com deficiência transportam as práticas de ensino da educação especial, com ênfase no déficit de aprendizagem, no atendimento segregado e na medicalização da educação.

Como vimos, a proposta de uma educação inclusiva, que nasceu da experiência com a integração escolar, tem suscitado diferentes interpretações. Segundo Guerrero (2012, p.31), a palavra integração alude ao processo pelo qual o educando com necessidades educativas especiais é habilitado a maximizar suas potencialidades e conquistas pessoais em sua família, na escola e na comunidade, sendo um processo

destinado a todos os estudantes, não apenas alunos deficientes. Para a autora, essa definição introduz um aspecto sumamente importante da integração: ela “é temporária, instrutiva e social”. Mas, foi um avanço para pessoas que haviam ficado historicamente segregadas em razão de alguma deficiência.

De fato, a integração escolar retirou crianças e jovens em situação de deficiência, de instituições de ensino especial, o que permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem na escola regular. Nesse mesmo movimento, porém, as práticas pedagógicas das instituições de ensino especial foram também transportadas para a escola regular, embora com um viés mais pedagógico, “configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial” (SANCHES e TEODORO, 2006, p.66).

Edler Carvalho (2004, p.28) afirma que na esteira das reflexões sobre a educação inclusiva, um aspecto conceitual que merece análise é “a relação entre inclusão e integração como processos interdependentes, embora autores renomados considerem que o termo integração deve ser abandonado”. A autora ressalta que, sem ser incompatível com a noção de integração, a inclusão institui a integração de maneira mais radical e sistemática. Na inclusão, qualquer aprendiz, sem exceção, deve participar da vida acadêmica, em escolas comuns e nas classes regulares, nas quais deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente.

A esse respeito, Guerrero (2012) afirma que o movimento de inclusão é uma evolução do conceito de integração, pois o surgimento do conceito de inclusão decorre do fato de haver entendimento por parte dos práticos e teóricos da educação, que ainda não sucedeu a total integração das pessoas com necessidades especiais. Em alguns casos ainda há crianças em escolas de educação especial, e em outros as crianças integradas não estão integradas de fato, porque a inclusão implica integração total. A autora ressalta a concordância entre os autores quanto ao fato de que não se trata tanto de um conjunto de ações, mas de uma atitude ou sistema de crenças perante a educação. Guerrero (2012, p. 42) acrescenta:

As diferenças entre integração e escola inclusiva dependem, portanto, das razões pelas quais os professores tomam decisões quanto à situação do aluno em outro contexto educativo. No caso da integração, o fator determinante é a competência acadêmica; na inclusão, pelo contrário, todos os alunos têm o direito de fazer parte de turmas comuns independentemente de suas características.

Para Glat, Fontes e Pletsch (2006), para oferecer uma educação de qualidade a todos os educandos, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se e adaptar-se. De acordo com as autoras, incluir não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. A Educação Inclusiva é uma proposta que sugere mudanças na concepção de ensino e das práticas pedagógicas realizadas na escola, visando o benefício acadêmico de todos. É uma proposta que impulsiona uma transformação das práticas tradicionais, que não se baseia no suposto “déficit”, mas que vai em direção a uma prática inovadora.

No entanto, apesar do crescente reconhecimento da educação inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, na prática este modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização. Além disso, observa-se, entre os professores, uma tendência de trabalharem com práticas de ensino que se reportam ao modelo da integração, preparando alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem integrados em classes regulares e recebendo, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas (GLAT e FERNANDES, 2005).

Sobre essa questão, Sanches e Teodoro (2006) argumentam que, se a integração tem o objetivo de inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos, o conceito de inclusão é incompatível com o de integração, uma vez que o aluno já tem o direito garantido de frequentar escola regular, sem precisar passar antes por uma escola especial, por isso as autoras consideram que precisa haver não só a mudança da nomenclatura, mas também mudança do modelo educacional.

Ao analisar as barreiras encontradas pela proposta de incluir todos os alunos no ensino regular, Mantoan (2013) destaca a cultura assistencialista e terapêutica da educação especial. Essa cultura, que se origina nas práticas da integração escolar, pauta-se na proposta de atender a um aluno idealizado, ensinando a partir de um projeto

escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, produzindo quadros de exclusão que têm prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes. Para a autora, há de se considerar, ainda, a resistência das organizações escolares às mudanças e às inovações que, pela burocracia nelas instaladas, enrijecem suas estruturas, arraigadas às tradições do ensino. Outros entraves a enfrentar são aqueles que propiciam o aparecimento de soluções para atender aos princípios escolares inclusivos, os quais estão evidentes no impasse entre integração e inclusão, um dos intermináveis pontos do debate sobre a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns.

Mantoan (2013) afirma que, no Brasil, apesar dos avanços no que tange à conceituação e à legislação pertinente, vigoram ainda três possíveis encaminhamentos escolares para alunos que necessitam ser incluídos: (a) os dirigidos unicamente ao ensino especial; (b) os que implicam a integração em salas de aula de escolas comuns, com a condição de estarem aptos para frequentá-las; e, (c) os que determinam a inclusão total e incondicional no ensino regular de todos os alunos com deficiência, exigindo a transformação das escolas para atender às suas diferenças e às dos demais colegas de classe,. Essa autora ressalta que a coexistência de situações de inserção, que chama de intermediárias, com aquelas que têm o propósito de incluir todos os alunos, mantém o uso das medidas paliativas que se arrastam desde os anos 90, alimentando infundáveis polêmicas. Como consequência, grande parte dos professores das escolas comuns acredita que o ensino escolar individualizado e adaptado é o mais adequado, enquanto outros têm opinião de que “o ensino especializado é o ideal para os alunos com deficiência e que só alguns casos (os menos problemáticos) poderiam frequentar as salas de aula do ensino regular, nas escolas comuns”. (MANTOAN, 2013, p.37).

Mantoan (2013) enfatiza a ideia de que adaptar o ensino comum somente para alguns alunos de uma turma de escola regular não conduz e não condiz com a transformação necessária à inclusão. Esta implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares, formação de turmas, currículo, planejamento, avaliação e gestão do processo educativo. Da mesma forma, especializar o ensino em ambientes à parte, não é compatível com que se espera da escola, pois nesses espaços não se consegue preparar cidadãos aptos a enfrentar o dia-a-dia, tal como se apresenta para todos. Esse tipo de ensino se baseia em procedimentos “que decidem ‘o que falta’ ao aluno e sua adaptação a essa ‘falta’ funciona como um processo regulador externo da aprendizagem” (MANTOAN, 2013, p.37). De, de acordo

com a autora, há uma tendência de transportar procedimentos comuns às práticas normalizantes da integração para o ensino regular nos tempos da inclusão. Para ela, a escola insiste em afirmar que os alunos são diferentes quando se matriculam em uma série escolar, mas, no final desse período letivo, o objetivo é que eles se igualem em conhecimentos a um padrão que é estabelecido para aquela série, caso contrário, “serão excluídos por repetência ou passarão a frequentar os grupos de reforço e de aceleração da aprendizagem e outros programas embrutecedores da inteligência” (MANTOAN, 2013, p.38).

Segundo Guerrero (2012) essa adequação a padrões pré-estabelecidos se baseia em três princípios filosóficos e ideológicos, que sustentam a integração escolar: normalização, setorização e individualização. A aplicação desses princípios na área educativa tem por objetivo final atingir a máxima normalização dos educandos nos âmbitos educativo, social e do trabalho, adaptando tanto quanto possível comportamentos e características pessoais à norma cultural vigente. De acordo com Guerrero (2012, p. 35) o princípio de normalização busca algumas aplicações na realidade social:

1. Maior aceitação da diferença de todas as suas manifestações e uma diminuição dos preconceitos sociais;
2. Novas formas de organização dos serviços com enfoque eminentemente multiprofissional;
3. Maior individualização de todos os serviços;

Para a aplicação prática desse conceito, segundo a autora (2012, p.35) é preciso fazer algumas considerações:

Em primeiro lugar, não se deve confundir normalização com normalidade, isto é, o propósito é conseguir que as condições circundantes sejam tão normais quanto o possível para que o indivíduo possa desenvolver suas potencialidades o máximo possível, mas de modo algum se pretende conseguir que o indivíduo seja “normal” ou fazer com que a deficiência desapareça. Em segundo lugar, o fato de por em prática o princípio de normalização no âmbito educativo não deve implicar que a criança venha a ter as mesmas condições de educação que os outros colegas, mas sim que, partindo de um mesmo currículo, deverão ser feitas as adaptações que permitam seu máximo desenvolvimento.

Guerrero (2012) diz que o princípio da individualização tem como premissa o fato de o estudante ser único, portanto, a educação deve sempre respeitar as peculiaridades psicofísicas que o caracterizam. Assim, tanto as metodologias como os

programas educativos devem ser individualizados, adequando-se às características de cada indivíduo. Para garantir o princípio de individualização do ensino é preciso um currículo aberto e flexível, que permita estabelecer diversos níveis de adaptação curricular. Nesse sentido, a individualização do ensino se contrapõe ao ensino individual, uma vez que não se trata de considerar o aluno impessoal, nem tampouco fazer com que todos os integrantes da turma aprendam as mesmas coisas em ritmos e horários idênticos. No que tange ao princípio da setorização, trata-se da aplicação do princípio de normalização à prestação de serviços ao indivíduo com necessidades especiais no meio em que vive (GUERRERO, 2012, p.36):

A setorização é a aplicação do princípio de normalização à prestação de serviços ao indivíduo com necessidades especiais no meio em que vive. Este conceito aponta para a necessidade de que o atendimento educativo tenha lugar no seio da própria comunidade. Para tanto, todos os serviços sociais da comunidade, especialmente os mais básicos, devem estar ao alcance das pessoas inválidas no âmbito geográfico em que elas se encontrarem. No contexto educativo implica – do ponto de vista do aluno – o direito a um sistema educativo que responda a seu contexto pessoal, familiar, de residência etc. e, no que tange à organização, evitar o deslocamento de tais indivíduos para locais distantes de seu meio geográfico.

Sanches e Teodoro (2006) consideram que a integração foi um grande passo para a escolarização, socialização e dignificação da pessoa com deficiência, ao promover o trabalho com a diferença, com grupos heterogêneos em espaços homogêneos. A inclusão representa novos desafios, pois se trata de uma educação para todos, não somente para os que conseguem se integrar, mas também para os que são excluídos. Também para Guerreiro (2012) integração e inclusão surgiram em busca de um ambiente menos restritivo, porém, a inclusão implica a integração total, em que todos os alunos, independentemente do grau de deficiência, recebem a educação total dentro de uma turma comum. Já Mantoan (1993) não corrobora essa posição, salientando que o conceito de integração é incompatível com o conceito de inclusão, uma vez que este institui a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, pois se refere à vida social e educativa. Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular e, diferentemente da integração, as escolas inclusivas devem propor um modo de organização do sistema educacional estruturado em função das necessidades dos alunos.

De acordo com Sanches e Teodoro (2006), a perspectiva de que o indivíduo é o único responsável por seus problemas, e que ele deve resolvê-los, está patente no paradigma educativo da integração, centrado no aluno, com grande enfoque na compensação educativa. Assim, o aluno que está na classe regular tem um professor de educação especial que faz para ele um programa, para compensação das suas áreas deficitárias. O programa é desenvolvido individualmente fora da sala de aula. Para muitos autores, como, por exemplo, Mantoan (1993, 2013) e Glat e Fernandes (2005), a retirada do aluno da sala de aula regular para atendê-lo em ambiente especializado é um retrocesso nas ações inclusivas, pois se trata de uma ação substitutiva e não complementar.

Segundo Guerreiro (2013), na inclusão, todos os alunos, independentemente do grau de deficiência, recebem a educação total dentro de sua turma comum. Por esta razão, Batista (2011) observa que a instituição da sala de recursos na escola regular, em substituição as salas especiais, visa ser um espaço paralelo de atendimento, em um turno inverso àquele no qual o aluno frequenta, por meio de uma ação específica e complementar, a ser desenvolvida por um profissional da educação especial, com ênfase em atividades alternativas àquelas desenvolvidas em sala de aula, partindo-se dos recursos apresentados pelo sujeito. Sanches e Teodoro (2006, p.79), apresentam uma síntese dos principais avanços que ocorreram entre os dois movimentos:

Quadro I – Transição da Integração Escolar para a Inclusão Escolar

Da integração escolar/Educação especial	À inclusão escolar/Educação inclusiva
Da homogeneidade	À diversidade
Da normalização	Ao direito à diferença
Do isolamento	À cooperação
Da aventura solitária	À responsabilidade coletiva
Da diferença como problema	À diferença como desafio
Da indiferença à diferença	À valorização da diversidade
Do currículo único	Ao currículo flexível
Do indivíduo	Ao contexto
Da seleção dos melhores	Ao sucesso para todos
Dos alunos com necessidades educacionais especiais	A todos os alunos
Da entrada na escola sob condição, transportando os apoios disponibilizados	A fazer parte da escola que gera e disponibiliza as condições e os recursos necessários
Do programa específico para o aluno	Às estratégias para a classe
Do déficit	Ao potencial
Da educação especial para os alunos especiais	À educação de sucesso para todos
Se um adulto “colado”, “guarda”	A todos os adultos presentes na escola/sala de aula para ensinar e apoiar as aprendizagens de todos os alunos
Do professor consumidor, aplicador	Ao professor criativo, experimentador e reflexivo.

Fonte: Sanches e Teodoro (2006, p.79).

Com base em Sanches, Teodoro, (2006); Royo, Urquizar, (2012); Guerrero (2012); Mantoan, (1993); Glat, Fernandes, (2005) e Glat e Ferreira (2007), organizamos o quadro abaixo que apresenta os pressupostos da integração e da inclusão, que evidenciando as diferenças relevantes entre os dois movimentos:

Quadro II – Comparação entre os princípios da integração e da inclusão

Integração	Inclusão
Tem como objetivo integrar nas escolas regulares alunos que estão em espaços considerados segregantes.	O conceito de inclusão institui a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática.
O aluno sai da escola especial e é inserido na classe regular.	O aluno já tem o direito garantido de frequentar escola regular, sem precisar passar antes por uma escola especial.
Apoio no diagnóstico médico e nas práticas trazidas das instituições especializadas.	Considera que a educação não pode estar condicionada ao diagnóstico médico.
Pode haver um subsistema de educação especial nas escolas regulares, com classes ou salas de atendimento especializado.	Uma educação verdadeiramente inclusiva dispensa o apoio de classes especiais. O apoio é feito na classe regular e na sala de recursos no contraturno.
Os alunos que não atingem o nível esperado retornam às suas classes ou instituições especiais.	Todos os alunos devem permanecer na escola regular, recebendo educação total dentro de uma turma comum independentemente das suas dificuldades e do seu grau de deficiência.
Programa individualizado com professor assistente.	A necessidade de um professor assistente é considerada por alguns como um retrocesso, pois caracteriza uma compensação educativa, que não contribui para autonomia social do aluno. Porém, em alguns casos a presença de um acompanhamento especializado é determinada por lei, como no caso do autismo.
Os sistemas de ensino se mantêm inalterados.	Todos os sistemas de ensino devem se adaptar às características do aluno.
O primordial é a integração física e integração social.	A inclusão física e a inclusão social são importantes, mas a inclusão acadêmica ganha relevância.
Homogeneidade.	Heterogeneidade.
As dificuldades são de responsabilidade do aluno.	As dificuldades são de responsabilidade de todos: escola, professor, aluno e família.

Integração	Inclusão
Seleção dos melhores; apenas os mais adaptados ao sistema regular de ensino permanecem, de acordo com seus progressos.	Inclusão total. Isto é, todo aluno deve frequentar a escola regular, independentemente das suas dificuldades e progressos.
Utilização de meios pedagógicos para estabelecer e/ou manter comportamentos e características pessoais tão ajustados quanto possível à norma cultural. Normalização.	Os meios pedagógicos devem se adequar às condições do aluno para inseri-lo no ambiente escolar. A cultura, o tempo de aprendizagem e as condições acadêmicas do aluno são respeitados.
Isolamento do aluno, pelo princípio da individualização do ensino.	Ensino em grupo com individualização, desde que esta não contribua para o isolamento do aluno; envolvimento social.
Diferença como problema.	Diferença como desafio.
Currículo único.	Currículo flexível.
Entrada na escola condicionada à transposição do apoio especializado.	Práticas descoladas do apoio especializado.
Ênfase no déficit do aluno.	Ênfase no potencial do aluno.
O professor assistente é responsável pelo estudante.	Todos os professores apoiam o estudante.

No Brasil, são visíveis as dificuldades para a adoção de um modelo educacional que atenda aos pressupostos da educação inclusiva. De modo geral, ainda prevalece um modelo que recorre a práticas da integração. Pintor, Llerena e Costa (2012) afirmam que, na busca por respostas às questões geradas pela demanda da inclusão, no que tange às práticas docentes, muitos professores ainda se apoiam nas teorias tradicionais de ensino e aprendizagem, sob influência das teorias comportamentais, com base terapêutica e clínica. Para as autoras, é fundamental registrar o impacto da ação de medicalização do processo de ensino e aprendizagem na educação de crianças oriundas principalmente das camadas sociais menos favorecidas. As estratégias concorreram mais para a exclusão do que para a inclusão escolar na medida em que, majoritariamente, continua a recair sobre os discentes a responsabilidade por sua não aprendizagem. A escola continua se eximindo de aprofundar a análise em torno de sua prática pedagógica e da qualidade das relações interpessoais no contexto escolar (PINTOR, LLERENA e COSTA, 2012).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2013) apontam outras razões para as dificuldades encontradas na implementação de um modelo educacional efetivamente inclusivo.

Segundo os autores, suspeita-se que aspectos econômicos e financeiros estejam por detrás de políticas de inclusão, transformando movimentos sociais e defensores legítimos dessas políticas para cortar gastos de programas sociais (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2013, p. 369):

Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) dão conta de que 10% da população de um país, em tempo de paz, são pessoas com alguma deficiência. Essa informação, aliada ao alto custo das escolas especiais e à necessidade de melhorar o custo/benefício do sistema educativo, permite inferir que a questão da escola integradora extrapola o objetivo de oferecer educação a todos e visa baratear o custo educacional das crianças com necessidades educativas especiais. Tal suposição fortalece-se ao se verificar que não houve preocupação de capacitar os professores antes de tão importante definição, como também não se adequou a escola – nem mesmo em relação a mudanças organizacionais e a instalações físicas e equipamentos – para receber tais alunos.

Diante disso, é plausível presumir que as alterações nos artigos 58, 59 e 60 da LDBEN (BRASIL, 2013), determinando que a educação especial seja oferecida somente para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e não mais para todos que tenham necessidades especiais, também visam baratear o custo educacional, pois definem um público bem menor para ser atendido.

Glat, Fontes, Pletsch (2006, p. 16) afirmam que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais deve se basear em três elementos centrais: (a) a *presença*, o que significa estar na escola, superando o isolamento do ambiente privado excludente e inserindo o aluno num espaço público de socialização e aprendizagem; (b) a *participação*, que depende do oferecimento das condições necessárias para que o aluno realmente possa interagir e participar das atividades escolares; (c) a *construção de conhecimentos*, função primordial da escola, sem a qual pouco adiantam os outros dois itens anteriores. Dessa forma, a inclusão escolar só acontece, de fato, se o aluno estiver inserido na escola, porém participando, aprendendo e desenvolvendo-se com base na interação e nos conhecimentos ali construídos, o que vai muito além da concepção de inclusão que defende apenas as vantagens da socialização deste aluno no espaço escolar.

De acordo com Costa (2011), a urgência por uma educação inclusiva e democrática constitui uma alternativa para a superação dos obstáculos para o acesso e

permanência na escola, na possibilidade de pensar em uma sociedade justa e humana. Emergem, portanto, uma educação e um movimento de combate ao preconceito.

Para Sanches e Teodoro (2006), a fim de que as escolas se tornem mais inclusivas, é necessário que elas valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, considerando a diferença um desafio e uma oportunidade e não uma dificuldade, para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de descobrir o que impede a participação de todos, disponibilizando recurso para gerar outros, utilizando uma linguagem acessível a todos e tendo a coragem de correr riscos.

Edler Carvalho (2004, p.29) salienta que, segundo alguns autores, na escola inclusiva do ensino comum, o professor deve ser especialista nos aprendizes, “genericamente considerados e não mais nas especificidades” que caracterizam determinados grupos ou alunos como cegos, surdos, com paralisia cerebral, deficiência intelectual ou autismo. Dessa forma, as escolas inclusivas são escolas para todos, o que requer um sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno, não apenas os com deficiência, mas também aqueles que, “por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento”. A autora alerta, porém, que concordar com essa proposta não significa eliminar todas as modalidades de educação especial, principalmente para aqueles que necessitam de apoio intenso e permanente.

Estamos num momento de transição em direção a uma educação inclusiva. Por conseguinte, qualquer radicalismo poderá ser perigoso, pois a realidade em nosso país tem mostrado que muitas escolas carecem de melhor preparação para o ensino e aprendizagem de qualquer aluno. Toda discussão que se refere ao ofício do professor é legítima. Todavia, é necessário educar e trabalhar para que as práticas sejam inclusivas em todos os espaços educacionais. Trata-se de um esforço que envolve não apenas o professor, mas o poder público e toda a sociedade.

4.4 Origem e conceito de Representações Sociais

Serge Moscovici introduziu o conceito de representação social em um estudo relatado em seu livro “A psicanálise, sua imagem, seu público”, publicado em 1961, na

França, no qual estudou as maneiras pelas quais a psicanálise penetrou o pensamento popular na França (MOSCOVICI, 2009). Nessa obra, o autor apresenta sua tese sobre o fenômeno da absorção da ciência pelo senso comum, por meio da comunicação e da linguagem. Não se trata, como poderia parecer, de uma vulgarização de partes de uma disciplina, mas sim a formação de outro tipo de conhecimento, adaptado a outras necessidades e obedecendo a outros critérios, num determinado contexto (MOSCOVICI, 2012). Na verdade, para o autor, o senso comum situa-se num nível de aprendizagem posterior ao da formalização científica, em razão da socialização do conhecimento, dentro de um grupo social específico e restrito.

Moscovici (2012) partiu da noção de “representação coletiva”, de Durkheim, mas procurou afastar-se deste conceito, uma vez que as sociedades estudadas por Durkheim eram estáticas, tornando a noção de “representação coletiva” inadequada para o estudo das sociedades contemporâneas, que são mais dinâmicas, caracterizando-se pela rapidez na circulação das informações. Além disso, elas convivem com uma mídia mais abrangente, com maior suporte tecnológico e com maior participação no cotidiano das pessoas. Bauman (2001) também trata das diferenças entre as sociedades investigadas por Durkheim e as sociedades contemporâneas. Nestas, para ele, ocorre um processo de liquefação, de mobilidade, de realocação dos poderes e a velocidade da informação. Os poderes de liquefação passaram do sistema para a sociedade, da política para as políticas da vida, significando a dissolução das forças que poderiam manter a estabilidade, tais como a religião, a família, as regras e o trabalho.

As representações sociais diferem também da ideia de mito. O mito é uma forma arcaica e uniforme de apreensão do mundo, já as representações sociais são uma forma organizada de pensar, levando em consideração o outro. Uma forma de pensar comum às sociedades contemporâneas. Seus traços são formados nas sociedades nas quais a ciência, a técnica e a filosofia estão presentes mais intensamente do que nas sociedades estudadas por Durkheim. Para Moscovici (2012), a teoria das representações sociais ajuda-nos a compreender como se formam e funcionam os sistemas de referência utilizados por nós na interpretação da realidade cotidiana. Trata-se de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que se procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade. Segundo Alves-Mazzotti (2008, p.28), mais que “opiniões sobre” ou “imagens de”, as representações sociais são “uma preparação para a ação”, teorias coletivas sobre o real. Jodelet (2002) afirma que a teoria das representações sociais

responde às seguintes questões: como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação? Como essa elaboração psicológica interfere no social?

As sociedades atuais trazem para o cotidiano o conhecimento produzido pela ciência. São temas que desaguam nas atividades dos indivíduos, dotando os comportamentos com símbolos e significados que permeiam as relações sociais. O conhecimento científico transforma-se em senso comum, que é um conhecimento informal; contraponto do conhecimento da ciência. Trata-se de um conhecimento simples e popular veiculado e apropriado pelas mídias, que recebem influência de valores sociais da vida cotidiana.

Segundo Moscovici (2012), todo conhecimento pressupõe uma prática que lhe dá corpo. Para ele, a transformação de um conhecimento indireto em conhecimento direto é o único meio de se apropriar do universo externo. “Externo em duplo sentido. O que não nos pertence - mas subtende-se que pertença a um especialista - e o que está fora dos limites do campo de nossa ação”. (MOSCOVICI, 2012, p.49). Assim, o saber penetra no mundo da conversação. As trocas verbais ocorrem por meio de fragmentos de diálogos, leituras descontínuas, leituras ouvidas em outros lugares, que voltam ao pensamento dos interlocutores, misturando-se a experiências já conhecidas. Por essas trocas verbais o conhecimento é transformado. “Pelas trocas verbais não apenas as informações são transmitidas, mas cada um adquire uma competência enciclopédica sobre o que é objeto da discussão” (MOSCOVICI, 2012, p.49). À medida que a conversação coletiva progride, as expressões se tornam mais coletivas, organizando os comportamentos. Dessa forma, o conhecimento científico, que sempre foi privilégio de um reduzido grupo de pessoas, é compartilhado no cotidiano, criando o que Moscovici (2012, p.48) chama de “A sociedade dos cientistas amadores”.

O conhecimento é integrado num esquema coerente do mundo social, mediado pela linguagem que possibilita falar daquilo que o mundo social fala. Tal dinamismo procura suprimir a distância entre o que os membros dos grupos conhecem e o saber da ciência. As representações e modelos de comportamentos proliferam com grande fecundidade. Os cientistas amadores habitam o mundo da conversação com hábitos de arquivistas “uma pontinha de autodidatas, uma pontinha de enciclopedistas, permanecem frequentemente prisioneiros dos preconceitos, ideias feitas, dialéticas emprestadas do mundo do discurso” (MOSCOVICI, 2012, p.52).

Moscovici (2012) observa, ainda, que os indivíduos não são, no dia a dia, máquinas passivas que registram mensagens, reagindo a estímulos externos. Ao contrário, possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar sentido à sociedade e ao universo. Eles exprimem uma relação com o objeto e este tem papel na gênese dessa relação. As representações circulam e se entrecruzam, por meio de uma palavra, um gesto em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Correspondem à substância simbólica que entra na sua elaboração e, também, à prática específica que produz essa substância. As formulações simbólicas não são separadas do comportamento global e do pensamento. Dessa forma, conhecer socialmente algo é falá-lo e a comunicação modela estrutura das representações. Assim, uma representação social condensa uma reflexão coletiva direta, diversificada e difusa, sendo cada um dos participantes, até certo ponto, um autodidata e tem como ideal o dicionário e a enciclopédia. Surge daí o estilo declamatório, descritivo, arborescente, com repetições, de avanços e recuos, dos textos produzidos ao correr dos pensamentos que servem à comunidade imediata.

Moscovici (2012, p.27) define sucintamente a representação social como “uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre indivíduos”. Por isso, uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. Produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. Dessa maneira, a representação vai se constituído através de conceitos, explicações e afirmações que se originam da vida cotidiana, em razão de comunicações interindividuais. São saberes populares, ideologias, religiões, nas ciências e em outras circunstâncias, contribuindo para a formação de condutas. De acordo com Sá (1998), as representações são alguma coisa que emerge das práticas em vigor na sociedade e na cultura e que as alimentam, perpetuando-as ou contribuindo para a sua própria transformação. É um saber efetivamente praticado e não suposto, mas detectado em comportamentos e comunicações que ocorrem sistematicamente.

Uma das definições de representações sociais mais utilizadas é a de Jodelet (2002, p.5), que afirma que as representações sociais são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo um objetivo prático e contribuindo para a

construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Trata-se de um saber do senso comum ou saber ingênuo, que se distingue do conhecimento científico, mas que, nem por isso, deixa de representar um legítimo objeto de estudo, em face de sua importância na vida social, pelos esclarecimentos que traz sobre os processos cognitivos e as interações sociais. O senso comum envolve um conjunto de abstrações, formalizações e generalizações que são construções, fatos interpretados, a partir a vida cotidiana. As representações também ajudam a constituir e a manter a identidade dos grupos. O compartilhamento de um repertório de representações sobre objetos sociais e sobre os demais grupos com os quais interagimos ajuda a forjar a coesão grupal e o sentimento de pertença. Assim, as pessoas tornam-se fontes de informação sobre a nossa identidade, permitindo-nos adquirir conhecimentos sobre nós mesmos. “Mas, segundo o caso, elas também permitem confirmar ou revogar o que sabemos ou cremos saber sobre nós e sobre os outros” (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p.28).

Jodelet (2011) analisa o desenvolvimento da teoria de Moscovici afirmando que dela se pode extrair um grande potencial de intuição, de descobertas, de orientações teóricas e empíricas no campo da psicologia social, no âmbito das teorias do conhecimento e na sua aplicação no estudo de problemas sociais concretos. Para a autora, a teoria de Moscovici é, ao mesmo tempo, útil se julgarmos pelas suas aplicações e verdadeira, se consideramos que uma verdade é uma asserção justificada. Segundo essa autora, Moscovici introduz uma nova disciplina, a Psicologia Social do Conhecimento. Nesse sentido, responde a um imperativo epistemológico: superar a dicotomia entre as abordagens sociológicas e psicológicas do conhecimento humano.

Ao tratar do espaço de estudo das representações sociais, Jodelet (2002) as caracteriza como uma forma de saber prático ligando um sujeito a um objeto. Afirma que a representação social é sempre representação de alguma coisa, e a representação tem com seu objeto uma relação de simbolização e de interpretação. Jodelet diz, ainda, que a comunicação social, sob seus aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento social. Para essa autora, a representação social preenche funções que trabalham na manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo a ela ligado. Ela chama, ainda, a atenção para o fato de que há representações que cabem em nós como uma luva ou que atravessam os indivíduos: as impostas pela ideologia dominante ou as que são ligadas a uma condição definida no

seio da estrutura social, ao contrário de outras que são construídas ativamente pelos grupos.

Jodelet (2011) considera que Moscovici revelou a importância das minorias e dos grupos. “E sabemos qual a fecundidade deste caminho até a abordagem do conhecimento social” (JODELET, 2011, p. 208). Se, na obra inicial de Moscovici o estudo o fenômeno da psicanálise na sociedade francesa tratava-se da apropriação de um conhecimento científico pelo senso comum era uma relevante novidade, hoje, os estudos das representações sociais abordam os mais variados objetos sociais, desde que tenham relevância para o grupo pesquisado.

Para Sá (1996), a intensificação dos esforços de elaboração teórica e de aperfeiçoamento metodológico durante as décadas seguintes à publicação das ideias iniciais de Moscovici, ratificou a sua proposição original, bem como a colocou no patamar de uma grande teoria, que tem orientado pesquisas em distintos campos do saber.

4.5 Processos formadores das representações sociais

Moscovici (2012) explica que a representação social é elaborada a partir de dois processos fundamentais: a objetivação e a ancoragem. “Objetivar significa resolver o excesso de significações pela materialização (e assim guardar distância em relação a elas). Também significa transplantar, para o plano da observação, o que era só inferência ou símbolo” (MOSCOVICI, 2012, p.101). Por meio desse processo, a objetivação permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material, ou seja, é a transformação de um conceito ou de uma ideia em algo concreto.

As informações que circulam sobre o objeto sofrem ingerências de condicionantes culturais, de critérios normativos, que são guiados pelo sistema de valores do grupo, de modo a propiciar uma imagem coerente e exprimível do objeto da representação. O resultado dessa organização é o núcleo ou esquema figurativo, “uma construção do objeto que, absorvendo o excesso de significações, sintetiza, concretiza e coordena os elementos da representação” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.28). Tal organização, bem como sua materialidade, orientam percepções e julgamentos sobre a

realidade. Como observa Alba (2011), na objetivação, um indivíduo materializa uma ideia abstrata em função tanto de sua própria experiência e criatividade pessoal, como das normas e valores sociais.

Na objetivação, a intervenção do social se dá no agenciamento e na forma dos elementos que entram na composição da representação e na ancoragem ela se traduz na significação e na utilidade que lhe são conferidos. Dessa forma, as representações sociais tornam-se uma referência para a compreensão da realidade. Fazem a mediação entre o indivíduo e seu meio e entre os membros de um mesmo grupo, confirmando a identidade deste.

A ancoragem refere-se aos processos de classificação e rotulação, que estabelecem uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais do grupo. Este mecanismo reduz a incerteza sobre o desconhecido, pois o estranho nos obriga a construir uma explicação de sua existência, com base nas convenções sociais (ALBA, 2011). A ancoragem se constrói sobre um já pensado, fazendo prevalecer quadros de pensamentos antigos e posições preestabelecidas (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Ao transformar o conhecimento, os grupos buscam tornar o estranho em familiar, evitando qualquer contradição com as crenças e a cultura cotidiana. “Assim, tudo que parecia estranho ao indivíduo aparece como sua obra” (MOSCOVICI, 2012, p.157), que busca corroborar o saber social e não confrontá-lo. Para Spink (1993), a função cognitiva de familiarização com a novidade, transformando o estranho – e potencialmente ameaçador - em algo familiar, permite evidenciar os dois processos envolvidos (objetivação e ancoragem) na elaboração das representações. Trata-se de um processo de domesticação da novidade sob a pressão dos valores do grupo, transformando-a em um saber capaz de influenciar. Nos limites em que essa novidade penetrou numa camada social, também se constitui aí num meio capaz de influenciar os outros e adquirir status instrumental. Para a autora, a ancoragem é feita na realidade social vivida, não sendo, portanto, concebida como processo cognitivo intra-individual.

Campos (2003) ressalta que a ancoragem não é um processo estático, que intervém apenas nos momentos da gênese ou da transformação, mas é um processo permanente nas representações sociais, pelo qual a representação cria e mantém vivas suas raízes nos sistemas sociocognitivos. O autor considera que o estudo da ancoragem é o estudo dos processos sociais e cognitivos que sustentam viva a representação.

Formulada desse modo, a ancoragem revela mais claramente o seu estatuto de processo fundamental, necessário à compreensão do funcionamento de qualquer representação.

Segundo Alves-Mazzotti (2008, p.31), citando Jodelet (1990), o processo de ancoragem, relacionado dialeticamente à objetivação, articula as três funções básicas da representação: a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas e das relações sociais. Assim, esse processo permite compreender os seguintes aspectos: (a) Como a significação é conferida ao objeto representado; (b) Como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta; (c) Como se dá sua integração em um sistema de recepção e como influenciam e são influenciados pelos elementos que aí se encontram.

Moscovici (2012) mostra que a representação social pode ser vista como uma situação social e como um sistema cognitivo, fazendo articulação entre as duas leituras. O autor diz que “encontramo-nos diante de uma pluralidade de sistemas cognitivos e situações sociais entre os quais existe relação de adequação” (MOSCOVICI, 2012, p.225). Para ele, a situação social na qual são elaboradas as representações tem três características básicas: a) a dispersão das informações, na gênese e encadeamento das reflexões, que faz com que os dados de que o sujeito dispõe sobre um novo objeto social sejam, ao mesmo tempo, “excessivos e insuficientes, contribuindo para a incerteza quanto ao âmbito das questões envolvidas” (ALVES-MAZZOTTI, (2008, p.26); b) a focalização dos sujeitos sobre uma relação social ou um ponto de vista particular. Esse estado é o aspecto expressivo da relação do indivíduo ou grupo com o objeto social. “Espontaneamente, um indivíduo ou um grupo dá atenção específica a algumas zonas particulares do meio e mantém distância de outras zonas, assim, o grau de envolvimento em relação ao objeto varia necessariamente” (MOSCOVICI, 2012, p.227); c) pressão para a inferência, que influencia o desenvolvimento das operações intelectuais. Para Alves-Mazzotti (2008) essa terceira marca gera desvios nas operações intelectuais, “na medida em que o sujeito precisa, a qualquer momento, no curso das conversações cotidianas, estar pronto para dar sua opinião, tornando estáveis impressões com alto grau de incerteza” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 26).

Assim, para Moscovici (2012), enquanto situação social, a representação social se define por dispersão de informações, pressão para a inferência e focalização de grupos e indivíduos, em relação a um centro de interesse. Enquanto sistema cognitivo,

ela tem como atributos o formalismo espontâneo, o dualismo causal, a preeminência da conclusão e a pluralidade dos tipos de raciocínio.

4.6 Abordagem Estrutural

A Teoria do Núcleo Central foi proposta por Jean Claude Abric no ano de 1976. Para o autor, toda representação social está organizada em torno de um núcleo central. De acordo com Abric (2003), uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composto por dois subsistemas: um sistema central (o núcleo central) e um sistema periférico. Eles funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar.

O núcleo central tem elementos estruturais que constituem o cerne da representação, em torno dos quais ela se organiza. Os elementos periféricos, que se estabelecem ao redor do núcleo central, estão em relação direta com ele. As funções desses elementos, bem como seu valor são determinadas pelo núcleo. Na organização de uma representação, o núcleo central é aquele que apresenta maior estabilidade. Os elementos periféricos são os que fazem a interface com as circunstâncias em que a representação se elabora, podendo apresentar maior grau de variação e menor resistência (ARRUDA, 2001).

Sá (1996) diz que a teoria e a pesquisa do núcleo central fundamentaram-se, em suas origens, sobre uma perspectiva metodológica experimental. Foi uma das primeiras tentativas de levar o estudo das representações sociais para o laboratório. A abordagem é um desdobramento da grande teoria das rerepresentações sociais, idealizada por Moscovici em 1961 (SÁ, 1996).

Segundo Alves Mazzotti (2002), Abric enfatiza que o ponto de partida da teoria de Moscovici é a ruptura com a distinção clássica entre sujeito e objeto. Para Moscovici (2012), o sujeito e o objeto formam um conjunto indissociável. O objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito. Dessa forma, a relação do sujeito com o objeto irá determinar o próprio objeto, constituindo-o ou reconstituindo-o em seu sistema cognitivo. O objeto é ajustado ao sistema de valores do sujeito, que leva em consideração sua história pessoal e o contexto social em que está inserido.

Para Alves-Mazzotti (2002), a ideia essencial de Abric é a de que toda representação está organizada em torno de um núcleo central que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. Este núcleo é determinado pela natureza do objeto representado, pelo tipo de relações que o grupo mantém com o objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o contexto do grupo. Para Sá (1998), a perspectiva de Abric se ocupa mais especificamente do conteúdo cognitivo das representações, mas concebendo-o como um conjunto organizado ou estruturado, não como uma simples coleção de ideias ou valores. Para esse autor, a ideia de que o conteúdo da representação se organiza em um sistema central e um sistema periférico, com características e funções distintas, é a sua principal contribuição.

Abric (2001) afirma que o núcleo central é estável e resistente a mudanças e está relacionado à memória coletiva do grupo social, dando significação, consistência e permanência à representação. Por isso, seus elementos são inegociáveis para garantir a identidade do grupo. Para o autor, esse núcleo é composto pelos elementos mais permanentes da representação social, sendo estes de natureza normativa e funcional. Os aspectos funcionais estão ligados à natureza do objeto representado e os normativos dizem respeito aos valores e normas sociais pertencentes ao meio social do grupo.

Para Abric (2003), no núcleo central, alguns elementos são mais utilizados que outros, na definição do significado do objeto ou das práticas que lhe são associadas. Assim, tais elementos são suscetíveis de serem ativados diferentemente, de acordo com o contexto social. Quanto mais o elemento é ativado, mais aumenta sua importância. Dessa forma, um elemento principal é sempre mais ativado. Abric (2003) afirma que a ativação de um elemento do núcleo central é determinada pela finalidade da situação, a distância do objeto e o contexto de enunciação. Quando o objeto é mais distante do sujeito, isto é, quando há pouco contato com o objeto, mais o discurso do sujeito torna-se ideológico. Quando o objeto é mais próximo do sujeito, ou seja, quando há maior contato com o objeto, o discurso do sujeito torna-se mais operacional.

Podemos concluir, então, que o debate acerca do locus adequado para a educação do aluno com necessidades especiais - se na escola regular, se na escola especial ou nas duas - tem grande teor ideológico, pois é realizado por especialistas que, quase em sua totalidade, não estão em sala de aula, em escolas da educação básica ensinando alunos com deficiência ou com transtornos comportamentais.

O sistema periférico é responsável pela atualização e contextualização da representação. Conforme Sá (1996), a periferia de uma representação social é considerada um “para-choque” entre a realidade e um núcleo central que não muda facilmente (SÁ, 1996). O autor diz que duas representações ou dois estados sucessivos de uma mesma representação devem ser considerados distintos se seus respectivos núcleos centrais estiverem composições nitidamente diferentes. Caso contrário, se as diferenças se apresentam apenas no nível dos seus sistemas periféricos, trata-se de uma mesma representação que se manifesta diferentemente em função de distintas condições circunstanciais, de ordem grupal ou interindividual.

Flament (1994) ressalta a importância do sistema periférico dizendo que é através da periferia que a representação social aparece no cotidiano. Além disso, segundo o autor, o funcionamento do núcleo central não pode ser compreendido senão em uma dialética contínua com os aspectos periféricos. Assim, é por comparação com um esquema periférico de igual importância que um esquema central é definido.

Por seu turno, Sá (1996) salienta que as manifestações da representação diferem apenas quanto às cognições periféricas condicionais, mas não quanto às cognições absolutas do sistema central, que proporcionam o significado básico da representação e organizam globalmente os elementos periféricos. No contraste com a flexibilidade periférica é que os elementos se tornam inegociáveis no núcleo central. Dessa forma, segundo Alves-Mazzotti (2002), Abric resolve a aparente contradição entre, de um lado, a rigidez, estabilidade e consensualidade e, de outro, a flexibilidade, a sensibilidade às transformações e as diferenciações individuais que caracterizam as representações sociais.

Abric, citado por Alves-Mazzotti (2002) apresenta o seguinte quadro com as características do núcleo central e do sistema periférico de uma representação:

Quadro III – Caracterização da Estrutura das Representações Sociais

Núcleo Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo;	Permite a integração das experiências e histórias individuais;
É consensual: Define a homogeneidade do grupo;	Tolera a heterogeneidade do grupo;
Estável; Coerente; Rígido;	Flexível e suporta contradições;
Resistente às mudanças;	Transforma-se;
Muito pouca sensibilidade ao contexto imediato;	Sensível ao contexto imediato;
Funções: Gerador da significação da representação; Determina sua organização.	Funções: Permite a adaptação à realidade concreta; Permite a diferenciação de conteúdo e protege o sistema central.

Fonte: Alves-Mazzotti (2002).

Abrie (2003) afirma que o núcleo central de uma representação assume duas funções essenciais: a) uma função geradora, através da qual se cria e se transforma o significado constitutivo da representação. É através dessa função que os elementos ganham sentido e valor; b) uma função organizadora, que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. O núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação.

Já os elementos periféricos respondem por três funções primordiais: a) função de concretização: resulta da ancoragem da representação, constituindo a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é elaborada ou colocada em funcionamento; b) função de regulação: tem papel fundamental na adaptação da representação às evoluções do contexto. Dessa forma, as informações novas ou transformações do ambiente podem ser integradas na periferia da representação; c) função de defesa: funciona como um sistema de defesa da representação. A transformação de uma representação se opera, na maioria das vezes, através da mudança

de seus elementos periféricos. É no sistema periférico que poderão aparecer e ser toleradas contradições.

De acordo com Abric (2001), para se conhecer uma representação social é necessário conhecer a sua organização. Diante disso, a abordagem estrutural torna-se um instrumento útil no entendimento da organização interna das representações sociais e as suas relações com os elementos geradores, para a compreensão dos processos que subjazem às práticas dos grupos sociais.

4.7 Representações Sociais e práticas docentes

Em nosso campo de estudo, o da inclusão escolar, os professores tendem a transformar o conhecimento científico em conhecimento pedagógico prático, útil e acessível. Esse fato deve-se, em grande parte, a representações que se formaram ao longo do tempo na educação de estudantes com necessidades especiais, que permeiam as expectativas dos professores acerca da inclusão. Como afirma Moscovici (2012), no processo de formação das representações, a conclusão precede às premissas. Essa ação reguladora confere a esse estágio do processo lógico, que deveria ser o último, uma posição dominante e faz dele um símbolo, um indicador de conjunto. Ocorre em razão da presença de normas ou preferências sociais e, ainda, por uma tendência mais geral de procura de significação.

Assim, as representações que o professor produz não podem ser analisadas isoladamente, sem atentarmos para os elementos que dinamicamente as vão constituindo. Nas representações estão sua vida, suas relações e experiências, como também a cultura e a história da totalidade social em que se insere e dos grupos com que interage (MADEIRA, 2000). Suas representações se constroem pela relação com esta totalidade. Elas são construções simbólicas que levam as marcas do tempo, do espaço e das relações que definem e articulam as diferentes partes da totalidade social.

O sentido de uma representação, portanto, não poderá ser captado se a isolarmos da dinâmica na qual se vai configurando. Para Madeira (2000), este sentido não se esgota na linearidade do dado, no manifesto, mas vai se desenhando nas imbricações, contradições e conflitos entre verdades, certezas, exigências e as questões, mesmo incipientes e desarticuladas, que a vivência do concreto impõe. Sá (1998) afirma que, na educação, é largamente utilizado o conhecimento das representações sociais,

com importantes discussões pela aplicabilidade da teoria de Moscovici, fundamentada nas representações que os educadores têm dos seus alunos. Para ele, os temas relacionados à educação, em sentido amplo, são quase co-extensivos da própria vida cotidiana, onde é amplamente mobilizado o conhecimento das representações sociais. No campo da docência, as representações transformam em conhecimento prático o conhecimento científico produzido pelas teorias científicas e pela legislação educacional, que comportam elementos de distintos campos do saber humano, como a sociologia, a filosofia e a psicologia.

Como modalidade de um conhecimento prático, as representações sociais emergem das práticas em vigor na sociedade e na cultura que as alimenta, perpetuando-as ou contribuindo para a sua própria transformação. “O objeto em questão se encontra implicado, de forma consistente, em alguma prática do grupo, aí incluída a da conversação e a da exposição aos meios de comunicação de massa” (SÁ, 1998, p.50).

A tentativa de superar os estigmas historicamente impostos aos alunos da educação especial tem suscitado mudanças no discurso dos professores. Esses educandos, que antes eram nomeados como “idiotas”, são vistos como “alunos com necessidades educacionais especiais”.

Moscovici (2012) afirma que nomear é dar nome a alguma coisa, é objetivar. “Ao nomear impomos os limites, as propriedades, participando, de alguma forma, à estruturação do objeto ou do fenômeno” (MOSCOVICI, 2012, p.217). Hoje, o foco deixa de estar no indivíduo e passa para aquilo que ele tem: “deficiência” ou “necessidades educacionais especiais” (o termo mais usado), numa tentativa de evitar rótulos excludentes, familiarizando o estranho. A linguagem busca adequação às demandas sociais da contemporaneidade, dentro da dinâmica das representações sociais dos grupos. “Expressam mudanças, movimentos e passagens de um comportamento para o outro” (MARCOVÁ, 2006, p. 27).

Porém, como salientam Guimarães e Osório (2007), o caráter de normalização das práticas pedagógicas, como um dos níveis de regularização, desenvolvidas nas escolas comuns, na constituição do conceito de inclusão, se dá por meio de discursos produzidos na sociedade e vinculados nas instituições. Esses discursos nem sempre condizem com as práticas de ensino, mas culminam por revigorar a identidade grupal. Os grupos tendem a transformar o externo em interno, em componente familiar, atribuindo-lhe condições para que se torne comunicante e conformado com a

coletividade. Como afirma Sá (1995), se o estranho não se apresentasse tão frequente e imprevisível, o pensamento social teria a estabilidade que Durkheim atribuía às representações coletivas. “Uma realidade social, como entende a Teoria das Representações sociais, é criada apenas quando o novo ou o não familiar vem a ser incorporado aos universos consensuais” (SÁ, 1995, p.37).

Jodelet (2005) diz que as representações sociais ajudam na familiarização do estranho infletindo e até transformando toda informação nova a partir dos modelos socialmente construídos, pelos quais o indivíduo vai se orientar para agir no seu ambiente e harmonizar a sua posição com as dos seus próximos. Assim, há uma tendência de os professores não agirem de forma particular, mas de forma coletiva, bem como de suas representações sociais acerca da inclusão escolar reportarem-se ao modelo da integração escolar, cuja tônica era a adaptação do aluno à escola. “É o hábito da comunidade que apaga o insólito” (JODELET, 2005, p. 95).

A teoria das representações sociais ajuda-nos a compreender o que representa para os professores o seu trabalho e o seu aluno. Aspectos da partilha coletiva, da manutenção da identidade social, do equilíbrio dos grupos, da transformação do conhecimento científico em conhecimento útil e prático podem vir à tona nas investigações das representações sociais de professores acerca da inclusão escolar, contribuindo para a descoberta dos elementos que estão na gênese das suas práticas de ensino.

5. METODOLOGIA

5.1 Contexto da investigação

Investigamos duas escolas públicas e duas particulares dos municípios de Niterói e Itaboraí, que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. A escolha desse campo deveu-se ao fato de que os dois municípios têm alcançado significativos avanços nas políticas de educação inclusiva e também à facilidade de acesso para a execução do projeto, já que exercemos atividades docentes nesses municípios. Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), na pesquisa qualitativa a escolha do campo onde serão colhidos os dados é proposital, pois o pesquisador os escolhe em razão das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos.

O município de Niterói está situado na mesorregião metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, a uma distância de 10,9 km da Capital. Estende-se por uma área de 129, 375 m², com uma população de 479.384 habitantes. Dados estatísticos da Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais (AEPE), da Secretaria Municipal de Educação (SME), mostram que em março de 2015⁷ as matrículas na rede pública de ensino alcançaram o número de 28.364, das quais 8.757 são da educação infantil, 18.327 são do ensino fundamental e 1.280 da educação de jovens e adultos.

Historicamente, o município sempre manteve as matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais em sua rede regular de ensino. De acordo com Pintor (2011), o atendimento educacional especializado na rede municipal teve início na década de 1980, com a matrícula dos alunos nas escolas comuns da rede, mas diante de uma política especial inicial, em que se praticava um atendimento com o foco no modelo médico da deficiência. Posteriormente, na década de 90, a Política de Educação Especial consolida-se com base nos princípios político-filosóficos e científicos da inclusão educacional e guiada pelas diretrizes legais dos marcos nacionais e internacionais. Ao longo da década de 2000, as ações da Coordenação de Educação Especial estabeleceram algumas políticas inclusivas, tais como:

⁷ Disponível em <http://www.educacaoniteroi.com.br/2015/05/dados-estatisticos-2015/>, acesso em 22/06/15.

Implantação de Programa permanente de Capacitação e Atualização dos professores e profissionais da educação para atuação na rede regular;

Políticas de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas da Rede Municipal de Ensino;

Constituição de rede de parcerias com universidades, órgãos públicos e instituições privadas sem fins lucrativos e outras entidades municipais que atendem pessoas com necessidades especiais;

Regulamentação e instalação de Salas de Recursos no sistema municipal de ensino;

Criação do Núcleo PAI (Pais e Amigos da Inclusão) com objetivo de atendimento e suporte às famílias de alunos com necessidades especiais;

Convênios com instituições especiais para atendimento em contra turno do aluno da educação especial.

Tais ações são direcionadas exclusivamente a escolas públicas municipais regulares, como apoio pedagógico, pois o município não possui em sua rede pública escolas especiais.

O Município de Itaboraí⁸ encontra-se na região metropolitana do Rio de Janeiro, em área de baixada litorânea, às margens da Baía de Guanabara, a 45 km de distância da capital. Sua população é estimada em 228 996 habitantes. A economia do município gira em torno da manufatura cerâmica (decorativa e utilitária), fruticultura, apicultura, pecuária extensiva, comércio e serviços.

No campo educacional, o município tinha até 2012 48 matrículas em creche, 1.529 matrículas na pré-escola, 36.776 matrículas no ensino fundamental, 7.618 matrículas no ensino médio, 2.395 matrículas na Educação de Jovens e Adultos e 355 alunos matriculados na educação especial. Itaboraí não possui escola especial, mas mantém convênios com instituições especializadas, como a APAE. Recentemente, em razão da Lei Federal 12764/12 (BRASIL, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o município inaugurou primeira clínica-escola pública para atender alunos autistas, funcionando como apoio a escolas públicas e privadas, que tenham alunos com o espectro incluídos,

⁸ Fonte: IBGE. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br>

na capacitação de professores da rede municipal de ensino e na assistência e na orientação pedagógica e nutricional de pais e familiares.

5.2 Design da pesquisa

A análise de uma representação social - entendida como um conjunto de informações, crenças, opiniões, atitudes, e valores organizados em torno de uma significação central - exige que sejam conhecidos seus três componentes: seu conteúdo, sua estrutura interna e seu núcleo central. Para atender a esse objetivo, Abric (1994), propõe uma abordagem multi-metodológica constituída por três etapas:

1. Levantamento do conteúdo da representação - um teste de evocação livre de palavras com justificativas, complementado por uma escala de atitude e observações em sala de aula e depoimentos.
2. Pesquisa da estrutura - que corresponde à organização do conteúdo e à identificação das relações e da hierarquia entre os elementos componentes da representação obtidos com o uso do software EVOC (VERGÈS, 1994)
3. Verificação da centralidade – realizada por meio da triangulação dos elementos identificados como centrais na etapa anterior com os resultados obtidos com os outros instrumentos de coleta de dados.

Para completar a análise é necessário tentar compreender o funcionamento integrado dos elementos situacionais, das atitudes e dos valores que sustentam a produção discursiva dos sujeitos. Esta é uma fase essencial do estudo da representação, pois é o que vai permitir compreender suas ligações com o conjunto de fatores psicológicos, cognitivos e sociais que a determinaram. Para isto, acrescentamos, aos procedimentos já mencionados, análise dos fatores que “determinam as condições nas quais são pensadas e constituídas” as representações (MOSCOVICI, 212, p. 226).

Cabe assinalar, finalmente, que as técnicas propostas por Abric para a identificação da estrutura da representação foram desenvolvidas em situações de laboratório e seus resultados são geralmente submetidos a tratamentos estatísticos elaborados, como, por exemplo, a análise de similitude. Este estudo foi realizado em ambientes naturais e os procedimentos de análise dos dados foram adaptados dando ênfase à análise qualitativa, sem, no entanto, prescindir de um tratamento quantitativo, representado pelo levantamento de frequências e percentagens. Os resultados aqui

apresentados representam uma tentativa de aliar a riqueza dos dados qualitativos a um maior controle da subjetividade, proporcionado pela quantificação (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

5.3 Sujeitos da pesquisa

Participaram deste estudo 81 professores, 31 que têm alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em suas salas e 50 que não os têm. Todos os professores lecionam nos dois municípios pesquisados, em escolas particulares e públicas, sendo que 41 professores lecionam na educação infantil e 40 no ensino fundamental (Apêndice 1). Foi possível observar que a maioria dos professores que têm alunos incluídos em suas classes tem melhor formação: 18 deles têm graduação em Pedagogia ou outra licenciatura e oito têm especialização *lato sensu*. Já dentre os 50 professores que não têm alunos incluídos, apenas 24 têm graduação e quatro especialização *lato sensu*.

Além disso, observamos 12 educandos com necessidades educacionais especiais, durante 41 horas, nas quatro escolas pesquisadas, sendo que quatro alunos frequentam a educação infantil e oito frequentam o ensino fundamental. Os alunos apresentam as seguintes condições: a) uma aluna com mutismo eletivo; b) quatro alunos com deficiência intelectual; c) um aluno com déficit de atenção; d) dois alunos com autismo grave; e) um aluno com autismo leve; f) um aluno com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade; g); um aluno com dislalia; h) uma aluna com paralisia cerebral.

5.4 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, utilizamos os seguintes instrumentos: (a) um teste de associação livre de palavras com justificativas; (b) uma escala de atitudes do tipo Likert; (c) observações em sala de aula; (d) depoimentos.

Teste de associação livre:

Este teste consistiu em solicitar aos professores (N=81) que escrevessem as cinco primeiras palavras que lhe ocorressem ao ouvir as expressões indutoras “inclusão

escolar” e “aluno com necessidades educacionais especiais”. Em seguida, foi pedido que numerassem, por ordem de importância, as três palavras mais associadas à expressão indutora, justificando num pequeno texto a importância atribuída às palavras hierarquizadas.

A análise dos resultados foi feita a partir do *software* EVOC (VERGÈS, 1994) que, mediante a classificação e hierarquização das palavras, permite identificar os possíveis elementos do núcleo central, considerando como base a frequência (F) e a ordem média evocação (OME). A frequência de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições, sendo que a frequência média (FM) é a média aritmética das diversas frequências, que se obtém por uma evocação. Dessa forma, a ordem média de uma evocação (OME) é calculada pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferenciados à ordem com que uma evocação é enunciada (ALVES-MAZZOTTI, MAIA, 2012).

Em nossa investigação procuramos analisar as informações, crenças, imagens, valores e símbolos expressos pelos sujeitos como um produto das suas representações sociais, procurando compreender seu conteúdo e sentido. Porém, como observa Alves-Mazzotti (2008), para que constituam uma representação, esses elementos devem se apresentar como campo estruturado, o que pressupõe organização e hierarquização do seu conteúdo.

Escala de atitude tipo Likert

Para avaliar o grau de concordância dos professores com os princípios das políticas voltadas para os alunos com necessidades educacionais especiais foi aplicada uma escala de atitude de tipo Likert de quatro pontos (concordo totalmente, concordo em parte, discordo totalmente, discordo em parte). A escala foi composta por afirmações favoráveis e desfavoráveis tanto a princípios da integração como aos da inclusão. Participaram desta etapa do estudo 50 professores de turmas do fundamental comum.

As afirmações tomaram por base textos de autores com produção significativa na área da inclusão, tais como Sanches e Teodoro, (2006); Guerreiro (2012), Royo e Urquizar, (2012); Mantoan (1993) e (2013); Glat e Fernandes, (2005), Glat e Ferreira,

(2007), Mendes (2006), além das prescrições da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 2014). Para validar o instrumento, as afirmações foram examinadas por duas autoras, especialistas no tema e com vasta experiência na educação especial — a Dr.^a Nelma Alves Marques Pintor e a Dr.^a Rosita Edler Carvalho — que ofereceram valiosas sugestões para o seu aprimoramento. O instrumento, cuja forma final apresenta 19 itens, se encontra no Apêndice 2.

O grau de variação dos itens vai de -2 (discordar totalmente) até +2 (concordar totalmente), lembrando que, na apuração dos resultados, concordar totalmente com uma afirmação contrária ao tema conta -2 pontos e discordar totalmente de uma afirmativa contrária conta +2 pontos. Concordar ou discordar parcialmente significa 1 ponto. Mede-se a atitude do sujeito calculando a média dos valores obtidos na totalidade dos itens (CUNHA, 2007).

Observação em sala de aula:

Observamos as práticas de professores que têm alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes, procurando descobrir indícios que possam estar relacionados com as suas representações sociais acerca da inclusão escolar. Para tal fim, elaboramos uma planilha para apontamentos e registro das interações desses docentes com os estudantes incluídos em comparação com os alunos regulares, com base em categorias comportamentais derivadas de um sistema de codificação de interações de sala de aula elaborado por Brophy e Good e adaptado por Alves (1983, p.48). Esse instrumento é apresentado no Apêndice 3.

Depoimentos:

Para aprofundamento e consolidação dos dados, achamos pertinente colher dois depoimentos, da mãe de um dos alunos observados em sala e de uma professora, especialista em educação especial, que trabalha como professora da sala de recursos de uma das escolas investigadas. Por sua natureza espontânea e aberta, os depoimentos ajudaram a compreender contextos nas escolas, que enriqueceram e aprofundaram a produção dos dados.

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1 Observações em sala de aula

Observamos as práticas dos professores, todos graduados em pedagogia, que têm alunos com necessidades especiais em suas classes, procurando descobrir indícios que possam estar relacionados às suas representações sociais acerca da inclusão escolar. Para tal fim, utilizamos uma planilha para registro das interações desses docentes com os estudantes incluídos, conforme descrito na metodologia. Foram observados 12 alunos em quatro escolas: uma escola pública e uma privada em Itaboraí e uma pública e uma privada em Niterói, totalizando 41 horas de observação em sala de aula. Os nomes dos alunos são fictícios a fim de preservar suas identidades e os nomes das escolas foram substituídos pelas letras A, B, C e D.

Nas observações das práticas em sala, além do registro das interações com a utilização da planilha, procuramos identificar outros elementos pertinentes à inclusão, tais como: se o aluno incluído contava com mediador⁹, a sua localização na sala de aula, o comportamento disciplinar como fator para inclusão ou não, a proximidade entre mediador e aluno, o conteúdo ensinado e a natureza das práticas utilizadas.

Os relatos a seguir, elaborados com base nas observações dos 12 alunos incluídos, sintetizam os resultados obtidos.

Discente 1: Rute

Característica: Mutismo Eletivo - Idade: 7 anos

Mediador: sim, compartilhado com Francine. Formação: estagiaria em pedagogia.

Escola: C, 1º ano - Município: Itaboraí – Tempo de observação: 3 horas.

Observações:

Segundo a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento - CID 10 - (OMS, 1993), o mutismo eletivo é um transtorno psicológico que se caracteriza pela recusa do indivíduo em falar em determinadas situações. É comum em crianças

⁹ Professor de formação variada que acompanha o aluno da educação especial na classe regular, a fim de contribuir para o processo de inclusão.

tímidas ou introvertidas, sendo mais frequente em meninas. Rute, todavia, se mostrou extrovertida com os colegas da classe, não apresentando dificuldades de relacionamento com colegas e professores. Pelo fato de não verbalizar, ela não dava respostas espontaneamente, mas as professoras sabiam das suas dificuldades para comunicar-se. Houve elogios relativos à desenvoltura da aluna nas tarefas em sala e não houve críticas, porque as professoras demonstravam muita preocupação com suas condições psicológicas. A aluna participou de todas as atividades, porém, não se dirigiu à professora, somente à mediadora, que ficava mais próxima fisicamente.

Diferentemente de outras redes públicas, em que o público alvo da educação especial é somente o aluno com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação, na escola desta aluna, em Itaboraí, o atendimento especializado se dá, na medida do possível, para todo aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, independentemente de ter deficiência ou não. O que determina a presença de um mediador e o uso da sala de recursos são as dificuldades de aprendizagem do educando.

Rute está um ano atrasada por causa da pouca frequência escolar. Segundo o relato das professoras, a menina sentiu-se pressionada a falar e, por conta disso, deixou de frequentar a escola por um período de tempo.

Durante a aula, quando levada a responder alguma pergunta, sinalizava com a cabeça ou com as mãos. Quando a resposta era mais complexa não permitindo apenas sinalizações, olhava para alguma colega esperando que esta respondesse por ela. Sua dinâmica com os colegas e professoras se deu dessa forma. Porém, permaneceu atenta às atividades e ainda ajudou os colegas que tinham dificuldades. Apesar do barulho dos alunos em sala, manteve-se concentrada nos exercícios. Reportou-se apenas à mediadora.

Na segunda parte da aula, houve atividades com duplas de alunos. Rute participou de forma ativa, mesmo sem verbalizar. Observou-se que a sua colega verbalizava menos e gesticulava mais. Esse fato mostrou-nos que, em se tratando de inclusão, os alunos são mais propensos a se adaptarem aos colegas incluídos do que os professores. Rute não é surda, mas os seus colegas preferem usar linguagem gestual, pois é assim que ela se comunica, o que pode ter favorecido seu relacionamento com eles.

Rute não se isolou da turma, não apresentou problemas de concentração e nem dificuldades acadêmicas. A interação com a mediadora se deu mais em razão da proximidade física e menos por necessidade acadêmica. De fato, a mediadora estava ali menos por sua causa e mais por causa de Francine, que tem deficiência intelectual. Esta, sim, uma aluna que precisou de permanente ajuda da mediadora. No entanto, Glat, Pletsch e Fontes (2009) afirmam que esse tipo de suporte torna-se um retorno à integração, pois oferece suporte especializado em classe regular, o que, para essas autoras tem caráter segregador por afetar a autonomia discente, uma vez que oferece constante tutoria docente. Segundo essas autoras, a integração representa educação apenas para aqueles que têm condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Com isso, na maioria das vezes, alunos com dificuldades permanecem segregados conforme pode ser observado no texto abaixo (GLAT, PLETSCHE, FONTES, 2009, p.130):

Embora tal política seja considerada adequada, pois oferece à escola a oportunidade de refletir sobre suas práticas e tentar se estruturar para acolher todos os alunos, a implementação desse processo nem sempre ocorre de maneira linear. Além de entraves operacionais, certamente esperados em uma rede dessa magnitude, nem todos os professores estão preparados para adequar a sua forma de ensinar às características e necessidades do aluno. Assim, muitos alunos que precisariam de adaptações curriculares e/ou de receber suporte imediato não são logo atendidos, tendo prejudicados, ainda mais, seu desenvolvimento e entrosamento na dinâmica da turma. Por outro lado, sobretudo no caso de comprometimentos mais graves ou de condições facilmente identificadas, pode ocorrer de o aluno ser diretamente encaminhado para o ensino especial, sem que o ensino comum experiencie e tenha a oportunidade de avaliar suas possibilidades de permanência.

O fato de Rute não necessitar de mediação pedagógica é incomum. Deve-se menos ao tipo de transtorno e mais as qualidades intelectuais, sociais e acadêmicas da aluna. Tais qualidades são determinantes para definirem o grau de dificuldades que os professores terão para incluírem o aluno. Porém, se de acordo com a nova redação do capítulo 58 da LDBEN (BRASIL, 2014), a educação especial deverá ser oferecida somente para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o que vai decidir a presença ou não de um mediador será o laudo clínico e não condições acadêmicas. É uma contradição se lembrarmos de que são princípios da inclusão escolar práticas de ensino descoladas do diagnóstico

médico, conforme salientam alguns autores, tais como Guerreiro (2012), Sanches e Teodoro (2006), Glat e Ferreira (2007).

Discente 2: Francine

Característica: Deficiência intelectual - DI - Idade: 7 anos

Mediador: sim, compartilhado com Rute - Formação: estagiária em pedagogia.

Escola: C, 1º ano - Município: Itaboraí – Tempo de observação: 3 horas

Observações:

Assim, como Rute, Francine apresenta distorção idade-série, porém, por outro motivo: suas dificuldades acadêmicas. Francine tem deficiência intelectual. Como em outras escolas, observou-se que, quando o estudante tem grandes dificuldades para acompanhar o conteúdo lecionado à classe, a professora regente pouco interage com ele. Com Francine, a interação se deu com a mediadora e com os colegas. A professora regente interagiu com alguns alunos, mas não com Francine. Ela também não procurou a professora. Em determinado momento da aula, a mediadora decidiu não mais ensinar o conteúdo exposto pela professora regente e elaborou para Francine atividades de colagem e pintura.

Fica a impressão de que o educando é apenas de responsabilidade do mediador e não da escola. Muitas vezes não se trata de deficiências graves, mas de dificuldades acadêmicas ou sociais que se tornam proeminentes empecilhos para a aprendizagem. Os professores já se sentem sobrecarregados por ter que ensinar o conteúdo aos demais alunos, além de ter que dar conta das outras inúmeras atribuições relativas ao seu trabalho, o que pode, em parte, explicar aparente abandono dos casos mais severos. De fato, segundo Sampaio e Marin (2004), o crescimento das necessidades de escolaridade para o ensino fundamental e médio nas últimas décadas forneceu um quadro em que se consolidou num enorme salto das funções docentes.

Dessa forma, se há um professor assistente, a responsabilidade da inclusão e do ensino tende a recair sobre ele. Os problemas de aprendizagem de Francine são decisivos para esse processo: há dificuldade na memória de curto prazo para reter a informação, dificuldade motora fina para escrever, dificuldade para reconhecer e

sequenciar numerais. Nas duas áreas básicas da aprendizagem acadêmica, português e matemática, os problemas são, portanto, notórios.

Nessa aula, a professora falou sobre o Natal e todas as palavras que poderiam ter ligação com a data cristã. Francine não prestou atenção nem interagiu com os colegas; abaixou a cabeça sobre a carteira e permaneceu indiferente. A deficiência intelectual dificulta a percepção de códigos sociais, o que resulta em grande dificuldade de adaptação às convenções sociais. A ausência de climatização na sala de aula e o barulho dos demais alunos contribuíram para que Francine perdesse mais ainda o interesse pelas tarefas. Para o professor, tal situação representa um grande desafio, pois além das dificuldades naturais trazidas pela deficiência, existe a precariedade do espaço escolar. Francine não abriu seu caderno e nem seu livro. Diante disso, a mediadora trabalhou atividades distintas daquelas aplicadas aos demais discentes, atividades com as quais ela, a mediadora, já estava familiarizada.

Outro aspecto já apontado em outras pesquisas foi observado também nessa escola: o aluno mediado sempre senta nas últimas carteiras, num espaço reservado para ele e seu mediador. Apesar de tal disposição facilitar o trabalho do mediador, ela dificulta a interação com os demais aprendentes. É bom salientar que em todas as escolas pesquisadas, os professores, a coordenação e a direção manifestaram interesse em incluir seus alunos. Todavia, em nenhuma escola a inclusão em sala de aula comum se mostrou fácil. As dificuldades foram proporcionais aos comprometimentos dos educandos e o fator intelectual teve maior peso. Na inclusão, sem sempre os resultados saem a contento, pois, ainda que os professores e toda equipe pedagógica se empenhem, as condições formativas docentes são insuficientes, conforme assinalam Glat, Pletsch e Fontes (2009, p. 132):

Atravessando todas essas questões, talvez o maior entrave ao processo de inclusão escolar, seja a insuficiente formação inicial e continuada dos professores para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Este é um problema presente na maioria dos sistemas de ensino e não há dúvida de que, sem um programa de formação permanente, que permita aos professores reverem suas práticas pedagógicas, nenhuma política se concretizará no cotidiano escolar.

Ademais, as autoras salientam a discrepância entre o discurso oficial e a prática dos professores e demais profissionais, que ainda consideram a avaliação clínica como

seu principal referencial. Para elas, ainda há controvérsias quanto aos critérios de avaliação pedagógica e de encaminhamento dos alunos das classes especiais para o ensino comum, sobretudo nos casos de deficiência intelectual ou múltiplas e condutas típicas. Esses critérios passam pelo domínio de “conhecimentos básicos adquiridos pelo aluno (escrever o próprio nome, algumas palavras, ou seja, conteúdos acadêmicos), a observação do comportamento do aluno em sala de aula e o diagnóstico” (GLAT, PLETSCHE e FONTES, 2009, p.132). Tais critérios opõem-se ao discurso oficial, que se fundamenta no direito de todos à educação, “que comunga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2010, p.9) É nesse contexto que os professores constituem suas representações acerca da inclusão e do aluno incluído.

Discente 3: Clara

Característica: Quadro sugerido de Déficit de Atenção sem laudo - Idade: 7 anos

Mediador: sim, compartilhado com Marta. Formação: estagiária em pedagogia.

Escola: B, 2º ano - Município: Niterói – Tempo de observação: 4 horas.

Observações:

Educar Clara tornou-se um grande desafio para as professoras, devido a problemas de concentração no trabalho escolar. Como em outras escolas pesquisadas por nós, esta também utiliza mediação compartilhada. A aluna pouco interagiu com a turma, com a mediadora ou com a professora. O déficit de atenção dificultou a concentração para fazer as atividades e atentar para as explicações da professora regente, que não conseguiu fazer com que a aluna respondesse perguntas elementares, ainda que a estimulasse com elogios. A aluna pouco percebeu o conteúdo ensinado em sala. Vimos, ainda, dificuldades entre Clara e os colegas de classe, fazendo com que ela ficasse mais isolada.

Durante o tempo que ficamos em sala, a educanda permaneceu alheia à dinâmica da classe. O fato de não haver um diagnóstico médico quanto aos problemas da menina reforça a impressão de que há certo distanciamento da família, como apontam os registros de Clara. Vale salientar que ao professor não cabe fazer o

diagnóstico médico e que o quadro sugerido de déficit de atenção foi decorrente de avaliações psicopedagógicas feitas no ambiente da escola, com base no histórico familiar e escolar da menina. Alguns registros feitos pela escola apontam traços de instabilidade emocional fruto de uma estrutura familiar fragmentada, que se reflete no desempenho escolar. Apesar das suas dificuldades de aprendizagem e transtornos de comportamento, a aluna não pode frequentar a sala de recursos, já que não dispõe de laudo médico.

Para Bentes (2011), a sala de recursos, no contexto brasileiro, é resultado da atual política de inclusão. Assim, é recorrente nas discussões das políticas que emergiram no século passado, como a Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994 na Espanha. Bentes (2011) chama atenção para o fato de que a LDB 9394/96 não cita a sala de recurso multifuncional, mas propõe que o atendimento educacional seja feito em classes, escolas ou serviços especializados. Todavia, a autora considera que, no Brasil, as atuais salas de recursos são remanescentes do paradigma da integração, pois ela surgiu nas escolas regulares para dar suporte à pessoa com deficiência, integrada na sala regular por meio de um serviço especializado oferecido individualmente, em um período preferencialmente contrário àquele no qual o aluno frequenta a classe comum, isto é, no contraturno.

Observamos que há uma tendência de as escolas se adaptarem como podem às exigências da Lei. Como vimos, de acordo com orientações da legislação educacional, o uso da sala de recursos deverá ocorrer no contraturno, sendo uma prerrogativa dos alunos atendidos pela modalidade da educação especial, conforme artigo 58 da LDBEN. No entanto, nesta escola, ela é frequentada no próprio turno por qualquer aluno que apresente problemas de aprendizagem, em razão das inúmeras dificuldades relatadas pelas professoras, conforme depoimento a seguir de uma professora de outra escola que convive com os mesmos problemas:

Na escola onde trabalhei eram poucos os alunos que frequentavam regularmente o contraturno. A coordenação orientava para não retirar aluno da sala de aula para atendimento, seguindo assim as orientações do MEC. Os atendimentos eram realizados de acordo com as necessidades e particularidades do educando e registrados. Cada um tinha seu Plano Individualizado e relatório descritivo, bem como outros documentos necessários. [...] Atendendo desde 2013, busco os alunos na sala de aula; alguns são atendidos individualmente e outros em grupo. Cada um tem seu plano individualizado e documentos necessários. O contraturno foi tentado no início e sem sucesso, logo iniciei os atendimentos no

turno regular. Além dos alunos público alvo, a coordenação determinou o atendimento de alunos com dislexia. Vivenciando tais práticas em diferentes espaços ainda lido com questões como o não funcionamento do atendimento no contraturno, e o não entendimento de muitos profissionais sobre o trabalho do AEE, estes mesmo após informados acham que é um espaço para “reforço escolar”. Neste trabalho, pude observar que muitos alunos não avançam pedagogicamente por questões familiares, sociais e pela ausência dos acompanhamentos clínicos e terapêuticos. Alguns responsáveis também não buscam ajuda/informação para melhoria de seus filhos, depositam toda responsabilidade para a escola. É um desafio diário lidar com a diversidade dos alunos, com as questões burocráticas e as dificuldades do dia a dia.

Para tentar dar algum suporte pedagógico à Clara, a escola teve que superar também os limites impostos pela legislação educacional.

Discente 4: Marta

Característica: Deficiência Intelectual –D I - Idade: 7 anos

Mediador: sim, compartilhado com Clara - Formação: estagiária em pedagogia

Escola: B, 1º ano - Município: Niterói – Tempo de observação: 4 horas.

Observações:

Esta observação foi realizada em conjunto com a aluna Clara. Elas estudam na mesma sala e têm a mesma mediadora, apesar de terem idades diferentes e estarem em séries diferentes. Ela frequenta a turma do segundo ano, mas está no primeiro. Como em outras situações observadas por nós, foi comum a ausência de feedback da professora regente, principalmente por causa da presença da mediadora e das dificuldades apresentadas pela estudante por causa da deficiência intelectual.

Assim como Clara, Marta tem um quadro familiar problemático. Em sua ficha escolar, há o registro de uma intervenção feita na família pelo Conselho Tutelar, por causa de maus tratos. Tem diagnóstico de paralisia cerebral não especificada, com deficiência intelectual e hiperatividade. Apresenta comprometimentos motores bem leves. Apesar disso, a aluna é mais interessada nas atividades de sala de aula em comparação com Clara. Como observamos em outras escolas em que fizemos a pesquisa, a presença da mediadora parece ter liberado a professora regente da responsabilidade de interagir com a aluna.

As atividades foram para toda a turma, porém, Marta só as fez com o incentivo e ajuda da mediadora. Não atentava para as atividades expostas no quadro e nem para o que a professora propunha oralmente. Sua atenção voltou-se mais para a presença da mediadora, que propôs atividades diferentes das que foram sugeridas à turma. São tarefas semelhantes às trabalhadas pelas mediadoras nas demais escolas pesquisadas: colagem, pintura com lápis de cor e desenho.

Assistimos nesse dia à participação de Marta e Clara na aula de educação física. Viu-se que as atividades físicas permitiram maior envolvimento da turma e do professor com as alunas. As diferenças tendem a desaparecer, pois o professor demonstra como se devem fazer as atividades. Trata-se de atividades de caráter mais imitativo, que não exige muito raciocínio abstrato, diferentemente das atividades em sala. Houve maior cooperação dos colegas e maior participação das alunas. Os comandos do professor eram aceitos, compreendidos e atendidos imediatamente. Os movimentos motores, mesmo os mais complexos e difíceis, não criaram dificuldades ao ponto de não se poder distinguir, entre os alunos que ali estavam, aquele que tinha necessidades educacionais especiais.

Discente 5: Roberto

Característica: Autismo grave - Idade: 7 anos

Mediador: sim - Formação: pedagoga.

Escola: A, Educação Infantil - Município: Itaboraí – Tempo de observação: 3 horas

Observações:

Roberto tem autismo grave, assim como Letícia, aluna que também observamos na mesma escola e sobre a qual falaremos mais tarde. Roberto estava num momento em que os sintomas do autismo eram muito severos. Qualquer tentativa de interação das professoras era respondida com movimentos agressivos do aluno. Somente a mediadora interagiu com ele. Diferentemente dos pais de Letícia, os pais de Roberto são bem engajados na parceria com a escola e com as professoras do filho. O menino é atendido na Clínica-Escola do Autista, em Itaboraí. A parceria entre família e escola tem produzido resultados positivos. Segue um breve relato da mãe:

O meu filho é uma criança autista de sete anos de idade que possui suas dificuldades tanto na compreensão quanto na linguagem e no aprendizado, mas algumas dessas dificuldades já tinham sido superadas. A escola regular com inclusão e as diversas terapias como fonoaudiologia, psicopedagogia e psicologia estavam ajudando no seu desenvolvimento. Ao incluirmos mais uma terapia, sendo essa a base de medicamentos homeopáticos, para desintoxicá-lo de possíveis vacinas que agravaram o seu quadro de autismo, o resultado não foi o esperado, meu filho mudou totalmente o seu comportamento, a atenção, tornando-o agressivo e desinteressado por tudo e por todos. A família, no caso, eu e o pai, fomos chamados na escola devido ao comportamento do nosso filho, então resolvemos encerrar este tratamento (cease) e procurar um novo profissional também na área da homeopatia. Depois que começamos o novo tratamento com outro profissional, começando com uma desintoxicação de tudo que ele havia tomado anteriormente, o progresso no desenvolvimento começou a surgir e aos poucos voltando a recuperar todo o trabalho que os profissionais haviam perdido.

Vê-se, pelo relato da mãe, que o atendimento ao aluno da educação especial, em muitos casos, precisará compreender um trabalho multiprofissional, que incluirá a área da Saúde e apoio médico. Autores que mencionamos neste trabalho, tais como Sanches e Teodoro, (2006); Royo e Urquizar, (2012); Mantoan (1993); Glat e Fernandes (2005), Glat e Ferreira (2007) enfatizaram que o movimento da inclusão tentou romper com a dependência do diagnóstico médico, das práticas de origem na medicina, de cunho terapêutico. No entanto, vemos pelas dificuldades das professoras de Roberto e pelo relato da mãe, que ainda é necessário um atendimento de cunho terapêutico e multidisciplinar em muitos casos. A educação não pode estar condicionada ao diagnóstico médico, porém, não se pode dispensá-lo radicalmente.

No caso do autismo, a Lei 12764/12 (BRASIL, 2012) dispõe que a pessoa com transtorno do espectro autista tem direito a atendimento multiprofissional, nutrição adequada e terapia nutricional, o que não ocorre por meio da rede regular de ensino. As orientações das políticas atuais de inclusão, quanto ao locus ideal para o processo inclusivo, determinam que esse processo ocorra preferencialmente na escola comum (BRASIL, 2010). Porém, diante das atuais condições de carência das escolas, conforme já apontavam alguns autores (TAVEIRA, 2008; COSTA, 2009; MELO, 2010; MENDES, SILVIA E PLETSH, 2011 e GATTI, 2011), vê-se que elas também estão despreparadas para atenderem exigências da legislação.

Roberto é um aluno que depende integralmente da mediação escolar. Não lê, não verbaliza, não interage normalmente com a turma, não procura brincar com os

colegas. Sua dispersão quanto aos trabalhos acadêmicos também é muito evidente. Por diversas vezes, foi retirado da sala pela mediadora, por causa dos sintomas do autismo, tais como ansiedade, estereotípias, agressividade e hiperatividade. Sabemos, pelo relato da mãe, que este comportamento do aluno é atípico, porém os professores precisam estar preparados para lidar com ele.

Ademais, as professoras veem Roberto numa perspectiva positiva de adaptação ao contexto escolar. Apesar dessa projeção positiva, há uma nítida contradição entre princípios da inclusão e a perspectiva das professoras para o futuro do aluno na escola, pois tal perspectiva baseia-se na normalização do aprendente, que é contrária aos pressupostos inclusivos, conforme mostram Sanches e Teodoro, (2006); Guerreiro, (2012); Mantoan (1993); Glat e Fernandes (2005), Glat e Ferreira (2007). Para esses autores, o conceito de normalização está vinculado ao modelo da integração que tenta modificar a pessoa para que ela possa vir a se identificar com os demais cidadãos e ser inserida na convivência social. A integração pressupõe localizar no sujeito o foco da mudança, as dificuldades encontradas no processo de busca de normalização. No caso de Roberto (e em tantos outros da educação especial), o que poderá sinalizar a inclusão no espaço do ensino será uma nítida mudança no seu comportamento, de acordo com os pressupostos da aprendizagem escolar. É possível verificar, então, que algumas práticas dos professores - ainda que tenham bons resultados - estão mais próximas dos princípios da integração do que dos princípios da inclusão escolar.

Discente 6: Letícia

Característica: Autismo grave - Idade: 5 anos

Mediador: sim - Formação: estagiária em pedagogia.

Escola: A, Educação Infantil - Município: Itaboraí – Tempo de observação: 3 horas.

Observações:

Pela fato de Letícia ter autismo grave, o trabalho em sala, em conjunto com a turma, não ocorreu. Não houve interação com a turma e nem com a professora regente, por causa da severidade dos sintomas. Somente a mediadora interagiu com a aluna, mas esta nem sempre respondeu à interação. Alguns colegas tentaram interagir com Letícia, mas sem sucesso.

As professoras relataram que a maior dificuldade na relação com a aluna advém do fato de a família ainda não aceitar muito bem o seu diagnóstico. A escola encontra algumas resistências no acompanhamento das atividades elaboradas que a família precisa ter com a filha em casa.

O autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre, é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. Há grandes impactos emocionais no seio familiar, que requerem atenção e cuidados constantes, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. O entendimento das dificuldades de aprendizagem do aluno implica um olhar extensivo à família, para uma melhor aplicação de todas as etapas do processo da sua educação. É objetivo da Lei 12764/12 (BRASIL, 2012), que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com autismo, independentemente do nível de severidade, bem como a pais e responsáveis, que compreende a extensão do atendimento educacional especializado à família.

Normalmente, as escolas particulares não têm condições de arcar com todas essas responsabilidades. Por outro, as públicas - que mal conseguem atender aos princípios da LDB 9394/96 - ainda estão distantes de um atendimento adequado ao estudante com autismo, ficando por conta da família o restante do suporte terapêutico e pedagógico.

Durante o tempo em que fizemos as observações, a aluna permaneceu aos cuidados da mediadora que, apesar de ter boa formação para o trabalho e conhecer o autismo, não conseguiu introduzir tarefas acadêmicas, como escrever ou desenhar, nas atividades de Letícia. No mais das vezes, a menina queria sair da sala, ir para o pátio da escola, apresentando estereotípias e ecolalias. Mantê-la em sala tornou-se um desafio, também em razão dos demais discentes, que perdiam a concentração por causa do comportamento de Letícia. A mediadora levou-a para o pátio e para a sala de recursos diversas vezes. Assim, segundo a professora regente, tem sido o cotidiano escolar de Letícia.

Discente 7: Melissa

Característica: Paralisia cerebral, utiliza tecnologia assistiva - Idade: 11 anos

Mediador: sim - Formação: estagiária em pedagogia.

Escola: A, 5º ano - Município: Itaboraí – Tempo de observação: 4 horas

Observações:

Por causa da paralisia cerebral, a aluna se comunica com dificuldade. Na maior parte das vezes, a interação ocorreu com a mediadora e também houve boa interação com os colegas. A estudante conta com tecnologia assistiva (órtese, cadeira de rodas, computador e material pedagógico adaptado). Em razão da presença de uma mediadora exclusiva, ela pouco interagiu com a professora regente, que fez a ela somente uma pergunta de caráter acadêmico. Para que a aluna respondesse às questões das atividades, a mediadora a estimulava extremamente. Mesmo com a cadeira adaptada, conectada a um notebook, para ter movimentos precisos, era necessário muito esforço motor da aluna, que movimentava a cabeça para manipular as teclas do computador.

Apesar de Melissa não apresentar deficiência intelectual, houve adaptação curricular, não por causa de suas habilidades cognitivas, mas do tempo que ela levava para fazer as atividades. Entretanto, os professores tendem achar que é preciso adaptar o currículo porque ela tem dificuldade cognitiva, pois relacionam a paralisia cerebral com deficiência intelectual. A professora regente interagiu bem menos com Melissa, em comparação com os outros alunos, trazendo a impressão de que ela estava num contexto à parte, mesmo em sala, fazendo atividades comuns a todos, dentro de um rigoroso trabalho pedagógico, visando sua inclusão. Como falamos anteriormente, é comum os alunos da educação especial ficarem em lugares separados, à parte, de certa forma marcados.

A aluna utiliza a sala de recursos duas vezes na semana, sempre no turno. Ela participa de todas as atividades aplicadas à turma, tendo um caderno de registro acessível a professores e aos pais. A escola conta com acessibilidade arquitetônica, materiais adaptados, currículo adaptado e com programas de formação continuada para seus professores, tais como cursos de extensão e grupo de pesquisa. Trata-se de uma aluna que necessita de apoio multiprofissional (fonoaudiólogo, psicomotricista, fisioterapia, psicopedagogo) e de recursos adaptados para poder estudar, o que torna a sua educação extremamente cara. Apesar do apoio pedagógico, que conta com docentes

que são periodicamente capacitados para atuarem na educação especial, a escola não tem condições de arcar com todo aporte tecnológico e com os profissionais que a aluna precisa. Em instituições especializadas e tradicionais como a Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE – é mais comum encontrarmos tecnologia assistiva e uma equipe multiprofissional para atender ao discente. No caso da escola regular, os recursos pedagógicos e terapêuticos e a equipe multiprofissional, muitas vezes, ficam a cargo da família, como no caso de Melissa.

Discente 8: Luciana

Característica: Deficiência Intelectual - Idade: 10 anos

Mediador: sim, compartilhado com Gustavo - Formação: pedagoga

Escola: B, 2º ano - Município: Niterói – Tempo de observação: 4 horas.

Observações:

A aluna foi diagnosticada com Deficiência Intelectual - D.I. - (OMS, 1993). Ela escreve apenas o nome e copia as frases do livro ou do quadro, mas sem compreender. Não lê, mas durante o tempo que passamos em sala, seu comportamento não representou desafios disciplinares para as professoras. Ao contrário, permitiu que fosse possível dividir sua mediadora com o aluno Gustavo. Porém, tal fato não representa na prática de inclusão escolar, pois a aluna realizou todas as suas atividades em sala de aula, mas separada do restante da turma, sentando na última carteira. A interação só ocorreu com a mediadora e com a colega que se sentou ao seu lado.

Vimos nas escolas que visitamos que a localização do aluno na sala denota também sua condição de inclusão/exclusão. Luciana senta-se distante dos colegas, próximo à mediadora, que também dá atenção a Gustavo. A deficiência intelectual refere-se a padrões intelectuais reduzidos, apresentando comprometimentos de nível leve, moderado, severo ou profundo, bem como inadequação de comportamento adaptativo no campo social, emocional e acadêmico, tanto menor quanto maior for o grau de comprometimento (OMS, 1993). Há maior dificuldade, portanto, de as professoras incluírem um deficiente intelectual no espaço da sala, principalmente em razão da adaptação discente aos conteúdos de ensino.

Segundo a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento - CID-10 (OMS, 1993), os indivíduos com deficiência intelectual são mais propícios a trabalhos que demandam habilidades práticas, em vez de acadêmicas. Há também prejuízos na maturidade emocional e social. Luciana está no segundo ano, mas seu livro de exercícios é do primeiro ano. As escolas procuram não reter alunos com dificuldades de aprendizagem para não ocorrer distorção idade-série. Contudo, é corriqueiro o aluno ficar sem o acompanhamento pedagógico necessário para superar a defasagem acadêmica, quando prossegue nas séries subsequentes. Assim, como em outros casos vistos por nós de D I, as atividades propostas pela mediadora foram bem elementares, como por exemplo, pintura com lápis de cor e cópia de frases simples. A aluna mostrou razoável interação com a turma, porém, teve dificuldades de interação com a professora regente, por causa do conteúdo acadêmico. Em sua ficha escolar há o registro de negligência familiar com relação a maus tratos e abusos sexual.

Discente 9: Renato

Característica: Autismo leve - Idade: 10 anos

Mediador: não -

Escola: A, 3º ano - Município: Itaboraí – Tempo de observação: 3 horas

Observações:

Renato tem autismo leve, sem déficit cognitivo e prescinde de mediação escolar. Tais fatos facilitaram sua interação com a professora regente. A docente demonstra conhecer os sintomas do autismo, além de ter boa formação acadêmica. Fez perguntas a Renato no mesmo grau de dificuldades das perguntas feitas aos demais alunos, respeitando apenas sua compreensão um pouco literal dos assuntos, que é comum no autismo.

O caso de Renato é um caso de progresso escolar. Ele chegou à escola na educação infantil apresentando um quadro de autismo com comprometimentos significativos. Muitas crianças com esse transtorno apresentam sintomas que podem dar a impressão de um quadro grave. No entanto, com educação adequada e apoio multidisciplinar, os sintomas mais severos podem desaparecer. Foi o que ocorreu com Renato. Atualmente, ele estuda numa turma com alunos da sua idade, fazendo as

mesmas atividades dos demais. Anteriormente, suas atividades eram adaptadas e ele as fazia separadamente dos colegas.

Quando chegamos à sala para fazer as observações, notamos que as carteiras estavam organizadas em semicírculo, com os alunos voltados uns para os outros. Apenas uma carteira estava voltada para a professora: a de Renato. A princípio, tal fato, mostra que há boa interação entre o aluno e a professora, porém, não é garantia de interação com outros alunos, ao contrário, Renato demonstrou ter pouco contato com os colegas, fato muito comum em casos de autismo. A professora relatou que sempre muda a posição da carteira de Renato. Essa dificuldade de relacionamento com os colegas se manteve também durante o recreio, onde o menino isolou-se dos demais, ficando a parte para fazer suas refeições e brincar sozinho.

Uma das características marcantes do autismo, em qualquer nível de severidade, é a dificuldade de interação social. Vimos que a permanência do aluno ao lado da professora não se deu por dificuldades acadêmicas, mas sociais. Esse fato trouxe a impressão de que, por causa do autismo, a professora não estimula a interação do educando com os colegas, pois o mantém sempre ao seu lado durante as aulas. Vale ressaltar que, durante a aula, a professora manteve com Renato o mesmo grau de exigência acadêmica dos demais educandos, obtendo respostas no mesmo nível dos demais.

Foi possível observar ainda que o comportamento e a condição intelectual são os fatores que mais contribuem para a permanência e a localização dos alunos com necessidades especiais na sala de aula. De certo modo, parece que as escolas continuam realizando práticas da integração escolar, quando os mais hábeis permanecem em sala e recebem atenção de seus professores.

Discente 10: Gustavo

Característica: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH - Idade: 8 anos

Mediador: sim, compartilhado com Luciana - Formação: pedagoga.

Escola: B, 2º ano - Município: Niterói – Tempo de observação: 4 horas

Observações:

O aluno apresenta distúrbio da atividade da atenção. Seu comportamento é disruptivo, considerado pelas professoras uns dos mais difíceis de lidar. Ele faz uso de Risperidona, que é utilizado usualmente no tratamento do autismo, e de Carbamazepina, um dos principais fármacos utilizados no tratamento da epilepsia. Poucas vezes a professora interagiu com Gustavo por motivos acadêmicos, mas interagiu frequentemente por motivo disciplinar, fazendo elogios para estimular um bom comportamento. O aluno pouco se interessou pelas atividades em sala. A presença da mediadora parece ter inibido as ações da professora. No mais das vezes, a mediadora ajudou o aluno. Apenas por duas vezes houve feedback da professora.

Apesar disso, pela legislação, Gustavo não pode frequentar a sala de recursos e nem pode contar com um mediador, pois seu quadro não se encaixa dentro das condições exigidas para se obter serviços de apoio. A solução para a escola foi partilhar o mediador de uma criança com deficiência. Foi observado, como nas demais escolas, que a grande dificuldade para o professor é o comportamento do aluno. No entanto, Gustavo teve boa interação com os colegas em momentos lúdicos.

De fato, historicamente, a questão comportamental sempre foi uma questão crucial na escola. O comportamento do aluno tem trazido entraves para sua inclusão, pois não atende às expectativas da organização escolar. O aluno que não conseguir adequar seu comportamento aos padrões estipulados pela escola, sempre representará um desafio para o docente. Dessa forma, foram estabelecidas as práticas da integração escolar (SANCHES e TEODORO, 2006; ROYO, URQUÍZAR, 2012).

Durante o tempo em que o observamos, Gustavo correu na sala, rolou pelo chão, brincou com os colegas, saiu seis vezes sem pedir permissão às professoras, mas pouco trabalhou em suas tarefas pedagógicas. Ele sequer abriu o caderno ou o livro, como vimos em outros casos em que a intelectualidade e o comportamento têm função preponderante no desempenho do estudante. Não houve nenhuma intervenção da professora ou da mediadora nesse aspecto, apenas quando o comportamento de Gustavo interferia no trabalho em sala.

O distúrbio da atividade da atenção não somente interfere na questão comportamental, provocando uma constante hiperatividade, como ainda causa dificuldades na sustentação da atenção. No pouco tempo e nas poucas vezes em que

ficou concentrado, Gustavo trabalhou individualmente e com o apoio da professora mediadora, fazendo somente atividades diferenciadas.

Assim como em outras escolas, apesar das restrições, o aluno é levado recorrentemente à sala de recurso durante o turno normal. A situação familiar é influente no seu desempenho. A mãe não leva o menino à escola, quando este, por algum motivo, não faz uso da medicação. Tal fato é frequente em muitas escolas, o que ocasiona problemas de frequência de muitos alunos que necessitam de apoio pedagógico, como demonstra o relato a seguir:

Trabalhei na maior escola de um município e com bastante aluno público alvo. Após conversa e entrevista com os pais, observava a dificuldade e às vezes, má vontade dos responsáveis em levar seus filhos para o atendimento. Muitos faltavam o ano inteiro, outros eram encaixados no horário de almoço após a saída do primeiro turno e antes da entrada no segundo turno. Eram poucos os alunos que frequentavam regularmente o contraturno [...] Já em outro município, no período de 2010 a 2013 a situação não era muito diferente; os documentos formais próprios da Sala de Recursos eram parecidos, havia encontros mensais com a coordenação e a questão dos atendimentos no contraturno se repetia. Apenas duas mães que residiam na comunidade levavam seus filhos para o atendimento. Outros, quando chegavam mais cedo à escola, eram “catados” no pátio e levados à sala de recursos. Durante um período houve a oferta de um transporte escolar (Kombi) que buscava os alunos em suas residências, porém tal oferta só permaneceu por um ano letivo. Eu era muito cobrada pelos professores regentes sobre os atendimentos, estes queriam que fosse feito no turno da aula. Durante um período tive medo de fugir à regra, mas depois de algum tempo passei a pegar os alunos que mais necessitavam no turno regular.

Discente 11: Manoel

Característica: Deficiência Intelectual: DI - Idade: 14 anos

Mediador: não.

Escola: B, 5ºano - Município: Niterói – Tempo de observação: 3 horas

Observações:

Apesar de apresentar distorção idade-série e dificuldades acadêmicas, o aluno não tem mediador, por apresentar um quadro leve de deficiência intelectual. Para o atendimento especializado, como vimos, as escolas são obrigadas a priorizar os casos mais graves. Apesar de o laudo médico apontar que o aluno tem atrasos na fala e na

coordenação psicomotora, a escola não conseguiu mediador devido à demanda que há em razão de casos mais severos.

Nesse caso específico, a professora não conseguia dar atenção ao aluno, mas se esforçava para atendê-lo sempre que ele precisava. Por duas vezes ela fez perguntas acadêmicas ao aluno sem obter respostas. Fez elogios, tentando estimulá-lo para o trabalho escolar também sem sucesso.

Mas, num dia de nossa observação, ocorreu uma aula atípica, pois houve uma comemoração de aniversário, a interação com os colegas foi muito boa. Após a festa, todos os alunos se concentraram nas atividades, pegaram seus materiais de estudo e ficaram atentos às explicações da professora. Manoel, no entanto, permaneceu brincando com uma bola da festa. Ele carece de um mediador para estimulá-lo ao trabalho pedagógico. Não observamos dificuldades de relacionamento com a professora, nem com os colegas, mas um extremo desinteresse pelas atividades acadêmicas. Como em outros casos, o aluno em momento algum fez uso do seu material escolar, porém a professora pareceu não atentar para esse fato.

O conteúdo ministrado pela professora foi com base no Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro -SAERJ, que tem o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, do quinto e do nono ano do Ensino Fundamental e da terceira série do Ensino Médio. A professora interagiu com Manoel durante a exposição da matéria, fazendo-lhe perguntas e ajudando-o nas respostas.

Durante a aula, houve outra pausa para ensaiar um número musical, que seria apresentado no final do ano letivo. Tratava-se de um cântico cristão. Todos participaram, lendo a letra do hino, menos Manoel que permaneceu em silêncio, pois não conseguia entender o que lia. A professora nos relatou a dificuldade de trabalhar com Manoel sem mediação. Ela pensou em retê-lo mais um ano na escola, mas desistiu porque viu que se isso acontecesse ele continuaria sem um mediador e com as mesmas dificuldades. Tal situação revela um pouco as carências das escolas do ensino comum. A legislação, a partir da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 2014), garante total atendimento pedagógico ao deficiente, além de terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. Entretanto, a realidade das escolas não tem sido assim. A legislação

orienta as Secretarias a priorizarem o suporte educacional especializado somente nos casos mais graves. Apesar das nítidas dificuldades acadêmicas, o aluno demonstrou ter um excelente relacionamento com os colegas e professores.

Discente 12: Isaque

Característica: Distúrbio da Linguagem - Dislalia - Idade: 6 anos

Mediador: não, só há um mediador na sala para todos os alunos - Formação: pedagoga.

Escola: D, Educação Infantil - Município: Niterói – Tempo de observação: 3 horas

Observações:

Trata-se de uma escola com ensino bilíngue, de tempo integral, privada, sem sala de recursos, mas todas as salas têm multimídia, são climatizadas e têm professora auxiliar. Há atividades diversas no contraturno. O nosso trabalho de observação foi realizado no turno da tarde, nas atividades acadêmicas, durante 3 horas. O aluno pouco interagiu em sala. Falou que não gostava da escola. Por diversas vezes, a professora fez perguntas acadêmicas e não acadêmicas, mas não obteve respostas. Evitou fazer críticas, mas não deixou de chamar a atenção do aluno em razão do seu comportamento. A interação foi intercalada com a mediadora da sala.

O aluno não apresenta deficiência intelectual e nem dificuldades para compreender conteúdos acadêmicos. Seus problemas encontram-se na área comportamental, na comunicação e na interação social. Como vimos, tais dificuldades são cruciais para o processo de inclusão escolar. Alguns docentes relataram a possibilidade de o menino ter Transtorno do Espectro Autista. Porém, seu laudo médico indica apenas que ele tem transtorno da articulação da fala, caracterizado pela dislalia, que é um transtorno específico do desenvolvimento, no qual a utilização dos fonemas pela criança é inferior ao nível correspondente à sua idade mental, mas no qual o nível de aptidão linguística é normal (OMS, 1993).

Durante o tempo em que ficamos em sala, o aluno não realizou nenhuma atividade. Sua interação se deu apenas com as professoras, com os colegas, apresentou reações disruptivas. Repetiu algumas vezes que “a escola é chata”. A professora interagiu em diversas ocasiões com o aluno, propondo atividades lúdicas, tentando atrair o seu interesse. Porém, Isaque não respondeu positivamente às tentativas das

professoras, fazendo apenas o que queria. Em consequência, as maiores dificuldades das professoras com o aluno estavam na questão comportamental, já que ele não respondia positivamente às atividades propostas.

Acompanhamos, também, a aula de inglês ministrada para a turma. Da mesma forma, Isaque continuou isolado, sem querer participar das atividades, diferentemente dos demais alunos da classe. Os poucos momentos de interação em que se engajou ocorreram quando um colega ou professora participava das brincadeiras ou atividades propostas por ele. As professoras, apesar do empenho, pareciam cansadas e sem recurso para atrair a sua atenção. Apesar da pouca idade, o Isaque frequenta a escola em período integral, ficando pouco tempo com os pais. Tal situação talvez possa nos ajudar a entender o comportamento do aluno e as suas relações com a instituição escolar.

6.1.1 Considerações finais sobre as observações em sala de aula: uma aproximação com a teoria das Representações Sociais

Observou-se nas escolas pesquisadas que, quando o comportamento do aluno não atinge aos padrões esperados, o professor encontra grande dificuldade para ensiná-lo, independentemente da deficiência ou do transtorno. Conclui-se, então, que as dificuldades de ensino não se originam apenas do desconhecimento dos professores acerca da natureza dos distúrbios, mas, também do pouco conhecimento acerca dos processos de aprendizagem, diante de diferentes contextos escolares e dos desafios comportamentais, muitos dos quais são comuns aos alunos regulares.

Como já mencionado por diversos autores (GATTI, 2005; GLAT e FERREIRA, 2007; SCHEIBE, 2010), os professores não se sentem preparados para receber esses educandos. Por conseguinte, encontram dificuldades na elaboração de programas específicos em sala de aula comum, diante da premência de atender alunos com deficiência e sem deficiência ao mesmo tempo. O mediador deveria ser uma ajuda para o professor, ao dividir com ele algumas tarefas. No entanto, o que observamos foi que, quando contam com a presença de um mediador, os professores tendem a se eximir da responsabilidade de ensinar, e mesmo de interagir com os alunos da educação especial deixando por conta do mediador tal tarefa. Por outro lado, observamos que, na sala de aula comum, os mediadores costumam recorrer às práticas herdadas culturalmente no espaço escolar (TARDIF, 2012), aplicando exercícios elementares,

como colagem e pintura. Diante das dificuldades de as escolas elaborarem atividades, principalmente para os alunos com deficiência intelectual, os programas, quando elaborados, são direcionados à sala de recursos, que é frequentada no turno normal do aluno e não no contraturno.

Buscando ter maior controle sobre o aluno incluído, o professor demarca uma localização em sala para ele, principalmente nos casos em que há a incidência de comportamentos disruptivos, como no TDAH e no autismo grave. É necessário ressaltar que o comportamento e a condição intelectual são os elementos que mais contribuem para o fator inclusão/exclusão. Os professores, diante das carências encontradas em suas condições de trabalho e em sua formação, não veem muitas alternativas de ensino, recorrendo comumente a práticas inspiradas no modelo da integração escolar, com base na normalização, privilegiando a permanência em sala apenas dos intelectualmente mais hábeis e dos bem comportados. Presume-se, então, que as dificuldades de ensino no campo da inclusão escolar não se originam somente do desconhecimento dos professores acerca da natureza dos transtornos de aprendizagem ou das deficiências, mas, também, do desconhecimento acerca dos processos de ensino e aprendizagem, diante de diferentes contextos escolares e desafios comportamentais.

Concluindo, os resultados das observações em sala de aula mostraram muitas dificuldades encontradas pelos professores nos processos de inclusão escolar. Tal cenário contribui para a formação de suas representações sociais, as quais, por sua vez, incidem sobre suas práticas. Há, em todas as instituições pesquisadas, a intenção de incluir o aluno da educação especial, tanto por parte da direção e coordenação das escolas, quanto por parte dos professores. Porém, as dificuldades encontradas na educação do aluno com necessidades educacionais especiais acabam por trazer diferentes resultados no processo de inclusão. Vê-se que as políticas de inclusão escolar têm alcançado resultados tímidos e heterogêneos, uma vez que a efetivação desta depende muito mais da capacidade das escolas e dos professores de superarem os desafios, do que da eficácia dessas políticas.

Comparando nossas observações com as políticas voltadas para a inclusão, bem como com as normas emanadas pelas Secretarias de Educação, parece possível identificar indícios do fator ideológico nas representações subjacentes às discussões acerca da melhor forma e atender o aluno da educação especial. Segundo Abric (2003), quanto mais o objeto é distante do sujeito, isto é, quando o sujeito tem pouco contato

com o objeto, o discurso torna-se mais ideológico. A distância entre os que elaboram as políticas e o que ocorre nas salas de aula torna as ações mais afastadas das necessidades relativas ao processo de inclusão. As observações por nós realizadas também mostram a distância que há entre a teoria e a prática e o quanto os professores se sentem sozinhos diante da missão de incluir.

Tal fato ficou notório nas mudanças quanto ao alunado que seria o público-alvo do atendimento especializado. As Secretarias de Educação são orientadas a enviar mediadores e condicionar o uso da sala de recursos estritamente dentro das recomendações da legislação, que limitam o seu uso no contraturno e somente em caso de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Tal procedimento, que tem sido defendido por especialistas, tem feito com que muitos estudantes com dificuldades acadêmicas e sociais fiquem sem o suporte do atendimento especializado, uma vez que, como vimos, muitos deles não conseguem frequentar regularmente o contraturno.

Também os especialistas formam suas representações sociais com base na cultura compartilhada por seu grupo, que inclui tanto concepções do universo reificado da ciência como o do senso comum. Ao tratar do papel dos meios de comunicação de massa no estabelecimento da representação social da psicanálise Moscovici (2009) diz que, nesse caso, o senso comum foi elevado à função de ideologia dominante. Para ele, toda ideologia tem dois elementos: um conteúdo derivado da base e uma forma que vem de cima (dos especialistas) e que dá ao senso comum uma aura científica. Ele distingue três fases nesse processo: (a) a fase científica de sua elaboração a partir de uma teoria elaborada por uma disciplina científica; (b) a fase representativa, em que ela se difunde dentro de uma sociedade ou grupo, fazendo com que imagens, conceitos e vocabulários sejam apropriados e adaptados; (c) a fase ideológica, em que a representação é apropriada por um partido, uma escola de pensamento ou um órgão do Estado. O autor diz que a representação é reconstruída de tal modo que “um produto, criado pela sociedade como um todo, pode se legitimar em nome da ciência” (MOSCOVICI, 2009, p.96).

Acreditamos que é possível transpor a concepção desse processo para a questão da inclusão, pois este é hoje um tema que está frequentemente na mídia, com debates na televisão, jornais e revistas com a participação de especialistas, políticos e depoimentos de leigos. As informações assim difundidas entram nas conversas de professores, os que

lidam ou não com alunos com necessidades especiais, e também nas dos pais desses alunos, vindo a constituir suas representações de inclusão. Fragmentos de informações supostamente científicas, sobre as “deficiências” de crianças elegíveis para inclusão, como autismo, paralisia cerebral, TDH e outras, igualmente transmitidas pelas mídias, são também apropriadas por aqueles sujeitos e incorporados às suas representações de inclusão.

Marková (2009) lembra que Moscovici distingue o conhecimento científico do senso comum afirmando que o primeiro pertence ao universo reificado, que procura estabelecer explicações do mundo supostamente imparciais, independentes das pessoas, enquanto o senso comum pertence ao universo consensual, que se baseia na negociação e na aceitação do grupo. Marková (2009, p. 323) acrescenta que, de maneira igualmente importante, esses dois universos diferem com respeito ao tipo de pensamento e métodos de raciocínio usados. O primeiro procede, sistematicamente, da premissa para a conclusão e se apoia naquilo que ele considera “puros fatos”. O método do segundo não é tão sistemático; ele se apoia na memória coletiva, no consenso. Mas o que deve ser enfatizado é que ambos os modos de pensar são baseados na razão.

Outra evidência de que, quando o objeto é mais próximo do sujeito, seu discurso torna-se menos ideológico e mais operacional, pode ser observado quando se compara Itaboraí, um município pequeno, com municípios maiores. Talvez por essa razão, lá as necessidades dos professores são mais percebidas e acolhidas pela Secretaria de Educação. Um exemplo disso é que, nesse município, a orientação é de que qualquer aluno pode ter suporte da educação especial. Viu-se que em Itaboraí e em Niterói, o componente operacional é determinante para as ações dos professores. O que eles querem é resolver as questões das dificuldades dos seus alunos. Isto fica notório quando observamos que não há praticidade no atendimento educacional especializado no contraturno, como orienta a legislação, pois dificilmente a mãe leva o filho à escola num horário diferente do turno normal, mas no turno se um aluno necessitar de auxílio, ele será atendido na sala de recursos.

O componente ideológico das representações sociais do aluno com necessidades especiais, presente, não apenas nas políticas e normas institucionais, mas também nas prescrições de alguns especialistas, afetam as práticas de alguns professores que lidam diretamente com o cotidiano da inclusão, dificultando o trabalho das escolas. Ademais, elas não estão preparadas e não têm professores preparados, conforme já

mostraram estudos de Costa (2009), Melo (2010), Pintor (2011), Mendes, Silvia e Pletsh, (2011) e Pintor, Llerena e Costa, (2012).

Apesar de resultados diversos quanto ao sucesso da inclusão dos alunos observados, identificamos elementos comuns nas práticas das instituições pesquisadas por nós: a posição em sala do aluno incluído, o comportamento disciplinar como elemento fundamental para a inclusão, a proximidade entre mediador e aluno, e a natureza das práticas utilizadas. Nas escolas pesquisadas, o aluno incluído tem sua posição em sala demarcada geralmente no fundo da sala, junto à mediadora e com pouco contato com a professora regente. Essa posição dificulta a interação com a professora da turma e com os demais colegas, além de sinalizar sua condição de aluno com necessidades educacionais especiais. Esse procedimento por parte das escolas deve-se também a questões disciplinares e comportamentais, historicamente institucionalizadas na escola, numa tentativa de observar o aluno incluído e controlar seu comportamento, por meio de uma posição definida em sala de aula.

Vemos que nos diversos contextos atuais da escola, um conteúdo do passado vai sendo reutilizado por meio de um recorte e uma interpretação própria, que depende em última instância, do sentido que um determinado grupo atribui ao seu espaço de experiência. Assim, o presente apreende as representações sociais historicamente constituídas pelos grupos, a dinâmica das representações sociais articula ao mesmo tempo a estabilidade e a flexibilidade, o passado e o presente, para a formação da cultura escolar, influenciando as ações dos professores. (VILLAS BÔAS E SOUSA, 2011b).

Villas Bôas e Sousa (2011b) salientam que é possível que uma representação perdue por muito tempo como memória coletiva, apesar de o objeto ou o seu valor social já ter desaparecido. Assim, ainda que as ideias pedagógicas da inclusão queiram dizer diferente, para os professores, a representação do “bom aluno” está impregnada pela imagem do “aluno bem comportado”, muito presente no cotidiano da sala de aula. Desta forma, a visão do aluno está comprometida com um conjunto de saberes provenientes da cultura escolar e dos grupos que a produzem. Para essas autoras, os processos de formação das representações são psico-históricos, na medida em que eles se constituem sob uma base de conhecimentos que possui uma historicidade, sendo alimentados pelos conhecimentos oriundos da experiência cotidiana e pela apropriação de significados já constituídos. A reapropriação do passado ocorre em um processo

dinâmico, em que cada geração altera o sentido e a compreensão dos conhecimentos já existentes. No trabalho do professor, vemos que elementos do passado se incorporam nas práticas atuais. São integrados dinamicamente por cada geração docente, entre a rigidez da historicidade e maleabilidade da novidade. Nesse processo de adequação, mudanças podem acontecer.

Outro aspecto registrado em nossas observações diz respeito ao fato de que, quando o comportamento do aluno incluído interfere nas atividades da classe, há certo desânimo do professor no que tange ao esforço de fazê-lo aprender. A proximidade entre mediador e aluno incluído se dá principalmente porque é muito difícil para o professor regente atender às demandas da classe e as demandas do aluno da educação especial. Os professores que fazem a mediação escolar são, em sua maioria, contratados e, em sua totalidade, inexperientes. Na necessidade de se ausentar, em algumas situações, a mediadora leva o aluno com ela, configurando, assim, um acompanhamento integral. Fávero (2013, p. 23) afirma que tal situação é constrangedora, pois contraria os princípios de uma educação inclusiva. Vimos, porém, professores sem alternativas e sem condições para fazerem diferente, diante das condições impostas pelo sistema da educação especial.

Como agem, então, esses mediadores diante dos percalços que encontram na educação especial? Viu-se que os eles tentam se familiarizar com o desconhecido repetindo as práticas comuns de professores do ensino regular e não de professores da educação especial, o que incluiria um currículo adaptado e atividades específicas de acordo com as necessidades do educando. Mas o professor mediador usa os recursos aprendidos na educação do aluno do ensino regular, porque esses recursos já são conhecidos. Como observa Moscovici (2009) aceitar o que é familiar, acostumar-se a isso e construir um hábito a partir daí, é uma coisa; mas é outra coisa completamente diferente é “preferir isso como um padrão de referência e medir tudo o que acontece e tudo que é percebido, em relação a isso” (MOSCOVICI, 2009, p.55). O novo, as mudanças são aceitos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas. Para o autor, como resultado disso, a memória prevalece sobre a dedução e o passado sobre o presente. Moscovici (2009) fala também sobre o universo reificado, onde a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas e invariáveis “que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade” (MOSCOVICI, 2009, p.50).

De onde, então, os professores deduzem suas práticas de ensino, se não há, como vimos, concordância entre os especialistas quanto à forma de realizar a educação especializada? A cultura acadêmica, estabelecida por gerações de professores influenciam, sem dúvida, as suas representações sociais acerca do aluno, o trabalho pedagógico e a inclusão escolar. Os saberes dos professores partem também da história pessoal e social, crenças e influências dos grupos de pertença, incorporados ao trabalho por mecanismos sociais (TARDIF, 2012). No caso das práticas dos professores, o comportamento fica carregado de significações e os conceitos são realçados pela convivência com os pares, pois não há nada que oriente mais os docentes do que a cultura escolar vivenciada por eles. Na dinâmica dessa cultura, escolas podem ter atitudes diferentes ainda que sob as orientações de uma mesma política educacional, como ocorre no campo da inclusão. Nesse sentido, a análise das atitudes, veiculadoras de valores, assumem importância significativa.

6.2 Análise das escalas da atitude com relação aos princípios da inclusão

Conforme consta na metodologia, foi aplicada a 50 professores participantes da pesquisa uma escala de tipo Likert com 19 itens contendo afirmações a favor e contra pressupostos da inclusão, em face das quais o sujeito deveria se posicionar marcando uma das seguintes opções: concordo totalmente (+2), concordo em parte (+1), discordo em parte (-1), discordo totalmente (-2). O valor de cada item, portanto, varia entre +2 (total concordância) e -2 (total discordância). Lembramos que, para os itens contrários à inclusão, os valores computados são invertidos, isto é, discordar muito de um item negativo equivale a concordar muito com a afirmação oposta. Este instrumento encontra-se no Apêndice 2.

A seguir, apresentamos os resultados obtidos em cada item, registrando sua natureza, positiva (+) ou negativa (-), com relação ao objeto, o número de respostas por categoria e os índices correspondentes às atitudes negativa e positiva por item, já com as conversões nos casos em que esta é pertinente:

1. O aluno com necessidades educacionais especiais deverá ser conduzido à classe especial, caso a sua presença modifique o andamento da turma regular. (-)

N de respostas: C T=8; C P=21; D P=13; D T=8

Índice correspondente à atitude negativa: $(8 \times -2) + (21 \times -1) = -37$

Índice correspondente à atitude positiva: $(8 \times 2) + (13 \times 1) = 29$

Essa afirmação é contrária aos ideais da inclusão porque em momento algum se deve retirar o aluno da classe regular, pois este é um direito garantido a ele. Tal ação só é plausível no contraturno, como apoio pedagógico (GLAT, FERNANDES, 2005; SANCHES E TEODORO, 2006). No entanto, em suas respostas a esse item, a maioria dos professores se manifestou contrária ao princípio defendido pelos partidários da inclusão, uma vez que concordaram bem mais do que discordaram de uma afirmação que o nega. Diante das dificuldades encontradas em sala por eles, quando se veem incapazes de lecionar para uma turma do ensino regular diante de comportamentos disruptivos de alunos com necessidades especiais, os quais, na maioria das vezes, são retirados de sala e encaminhados para o atendimento especializado.

2. Nem todo o aluno da educação especial têm condições de frequentar a escola comum. (-)

N de respostas: C T=11; C P=19; D P=9; D T=11

Índice correspondente à atitude negativa: $(11 \times -2) + (19 \times -1) = -41$

Índice correspondente à atitude positiva: $(11 \times 2) + (9 \times 1) = 31$

Essa afirmação, também contrária aos ideais de uma educação inclusiva, e novamente dividiu os professores. Segundo Royo e Urquizar (2012), Glat e Fernandes (2005), Sanches e Teodoro (2006), Mantoan (1993), todo aluno deve frequentar a escola regular, independentemente das suas dificuldades acadêmicas ou de comportamento, bem como, do grau de deficiência. Todo aluno deve aprender dentro de uma turma comum.

3. O professor não deve deixar de trabalhar conteúdos acadêmicos, mesmo que o aluno tenha necessidades especiais. (-)

N de respostas: C T=22; C P=21; D P=13; D T=8

Índice correspondente à atitude negativa: $(22 \times -2) + (21 \times -1) = -65$

Índice correspondente à atitude positiva: $(8 \times 2) + (13 \times 1) = 29$

Como vimos em nossa pesquisa, alguns alunos não conseguem acompanhar os conteúdos comuns da turma regular, como, por exemplo, estudantes com deficiência intelectual. Por isso, especialistas defendem que o mais importante é a socialização do estudante. Fávero (2013, p.20) afirma que:

O que se persegue, especialmente na fase do ensino fundamental, é a formação humana e a preparação, inclusive emocional e cidadã, do aluno para prosseguir nos estudos. Não se descuida da matéria, mas esta deixa de ser o eixo principal da escola que a Constituição brasileira de 1988 previu, adotando uma tendência mundial. As escolas que seguem essa tendência, modificando suas práticas pedagógicas, recebem com sucesso todos os alunos, inclusive os que têm algum tipo de deficiência.

Para autores como Sanches e Teodoro, (2006); Guerreiro, (2012); Mantoan (1993); o professor deverá preparar conteúdos adaptados dentro das condições sociais e acadêmicas do discente. Mas o conteúdo não é o eixo principal da inclusão, mas sim a permanência do aluno em sala de aula e sua socialização, independentemente de suas dificuldades. Porém, a maioria dos professores, talvez desconhecendo essa orientação, concordou em parte ou totalmente com a afirmação.

4. Antes da inclusão do estudante com necessidades especiais na escola comum, é necessária uma avaliação pedagógica para saber se ele está apto para estudar com os demais alunos. (-)

N de respostas: C T=15; C P=14; D P=8; D T=13

Índice correspondente à atitude negativa: $(15 \times -2) + (14 \times -1) = -44$

Índice correspondente à atitude positiva: $(13 \times 2) + (8 \times 1) = 34$

Essa afirmação, contrária à inclusão, obteve apoio da maioria dos professores. Porém, para Mantoan (1993), o conceito de inclusão se refere à vida social e educativa e todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

5. Para planejar suas atividades, o professor deve tomar por base os déficits do aluno. (-)

N de respostas: C T=34; C P=10; D P=5; D T=1

Índice correspondente à atitude negativa: $(34 \times -2) + (10 \times -1) = -78$

Índice correspondente à atitude positiva: $(1 \times 2) + (5 \times 1) = 7$

Essa afirmação, contrária aos pressupostos da educação inclusiva, foi apoiada integralmente por 34 dos 50 professores respondentes. Para Royo e Urquizar (2012), todo aluno deve frequentar a escola regular e o professor deve planejar suas atividades com base nas suas potencialidades. Os autores salientam, ainda, que o apoio no diagnóstico médico, isto é, que aponta os déficits do aluno, trazendo também a medicalização da educação, é uma ideia já superada desde os tempos da integração, porém, se tornou uma marca daquele período e ainda está presente nas práticas docentes.

6. É de suma importância que o aluno com necessidades especiais aprenda a desenvolver os comportamentos aceitos socialmente. (-)

N de respostas: C T=18; C P=16; D P=11; D T=5

Índice correspondente à atitude negativa: $(18 \times -2) + (16 \times -1) = -52$

Índice correspondente à atitude positiva: $(5 \times 2) + (11 \times 1) = 21$

Essa afirmação é contrária aos ideais de uma escola inclusiva. Ainda que seja importante aprender comportamentos socialmente aceitos, tal ação não deve ser prioritária. Para Mantoan (1993), Royo e Urquizar (2012) o conceito de normalização comportamental é um pressuposto da integração, que é a utilização de meios para estabelecer e/ou manter comportamentos e características pessoais que sejam tão

ajustados à norma cultural quanto possível. Todavia, os professores pesquisados entendem que se torna demasiadamente difícil incluir um aluno na classe comum se o mesmo não tem seu comportamento adaptado ao que se espera socialmente dele, como vimos nas observações que fizemos em sala de aula.

7. O professor deve adaptar o currículo, criando alternativas de aprendizagem para o aluno com necessidades educacionais especiais. (+)

N de respostas: C T=45; C P=5; D P=0; D T=0;

Índice correspondente à atitude negativa: $(0 \times -2) + (0 \times -1) = 0$;

Índice correspondente à atitude positiva: $(45 \times 2) + (5 \times 1) = 95$

Esse item foi o que obteve maior aceitação entre os professores. De fato, esta afirmação, que é uma das principais bandeiras da inclusão, sintetiza o pressuposto de que a escola regular deve se adaptar ao aluno. Entretanto, ela não obteve unanimidade: cinco professores disseram concordar parcialmente.

8. O trabalho do professor deve contribuir para que o aluno com necessidades educacionais especiais aprenda os comportamentos comuns da rotina escolar. (-)

N de respostas: C T=33; C P=13; D P=3; D T= 1

Índice correspondente à atitude negativa: $(33 \times -2) + (13 \times -1) = -79$

Índice correspondente à atitude positiva: $(1 \times 2) + (3 \times 1) = 5$

Houve grande apoio dos professores a essa afirmação. Foram 33 docentes que concordaram totalmente e 13 parcialmente. Mas segundo Royo e Urquizar (2012), Glat e Ferreira (2007), Sanches e Teodoro (2006), Mantoan (1993), as escolas inclusivas devem propor um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função delas. Isto é, a rotina da escola deve mudar em razão do aluno da educação especial. Dessa forma, a rotina escolar é que se adapta às diferentes necessidades discentes e não o contrário.

9. O aluno com necessidades educacionais especiais deve avançar nas séries escolares de acordo com os progressos alcançados. (-)

N de respostas: C T=26; C P=20; D P=3; D T=1

Índice correspondente à atitude negativa: $(26 \times -2) + (20 \times -1) = -72$

Índice correspondente à atitude positiva: $(1 \times 2) + (3 \times 1) = 5$

Vimos que a maioria dos respondentes concordou totalmente com a afirmação. Entretanto, segundo a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 2014), em seu artigo 59, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos da educação especial terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. Conforme observam Sanches e Teodoro (2006), a escola deve com todas as crianças buscar o sucesso, independentemente do nível de suas dificuldades. A avaliação deve, portanto, ser um instrumento mediador e não classificador. A aprovação ou progressão do aluno em razão dos seus progressos é uma prática que tem sua base na integração escolar.

10. O aluno com necessidades educacionais especiais deve permanecer sempre na sala de aula, independentemente de seu comportamento disciplinar. (+)

N de respostas: C T=2; C P=11; D P=16; D T=21

Índice correspondente à atitude negativa: $(21 \times -2) + (16 \times -1) = -58$

Índice correspondente à atitude positiva: $(2 \times 2) + (11 \times 1) = 15$

A questão normalizante, que abarca os aspectos disciplinares do aluno, é um dos pressupostos da integração, de acordo com Royo e Urquizar (2012), Glat e Fernandes (2005), Sanches e Teodoro (2006), Mantoan (1993). Na inclusão, a permanência em sala do aluno independe de aspectos comportamentais disciplinares. Apesar disso, apenas dois professores concordaram integralmente com essa afirmação, o que mostra que, independentemente do grau ou tipo de deficiência, o que mais pesa no

sucesso ou insucesso da inclusão escolar é o aspecto comportamental do aluno, observação que foi ratificada mediante as nossas pesquisas em sala.

11. Escolas inclusivas não têm classes especiais. (+)

CT: 18 respondentes / CP: 8 respondentes / DP: 17 respondentes / DT: 7 respondentes

N de respostas: C T=18; C P=8; D P=17; D T=7

Índice correspondente à atitude negativa: $(7 \times -2) + (17 \times -1) = -31$

Índice correspondente à atitude positiva: $(18 \times 2) + (8 \times 1) = 44$

Apenas 18 dos 50 professores concordaram totalmente com essa afirmação, que é um dos pressupostos da educação inclusiva. Há, entre os professores, uma sensação de insegurança trazida pela presença do aluno com necessidades especiais, como vimos nas justificativas dos professores no teste de livre evocação de palavras, que iremos analisar mais adiante, o que mostra certa resistência entre eles para a aceitação de uma educação exclusivamente na classe comum. Mendes (2006, p.400) afirma que precisamos ir além dos argumentos ideológicos e da ilusão de que a inclusão é um processo fácil, para avançarmos em direção a um sistema educacional mais inclusivo, “e escrutinar continuamente se não estamos produzindo, sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão escolar”.

12. Se o aluno com necessidades educacionais especiais não conseguir acompanhar a classe regular, ele deverá ser encaminhado para uma classe ou escola especial. (-)

N de respostas: C T=10; C P=20; D P=15; D T=5

Índice correspondente à atitude negativa: $(10 \times -2) + (20 \times -1) = -40$

Índice correspondente à atitude positiva: $(5 \times 2) + (15 \times 1) = 25$

Essa afirmação é contrária ao ideário inclusivo, que ratifica o direito de todo aluno frequentar a escola regular, independentemente das suas dificuldades (ROYO E URQUÍZAR, 2012). Entretanto, 30 professores concordaram em parte ou totalmente com a afirmação. Para Fávero (2013), o atendimento educacional especializado, quando ministrado de forma a impedir ou restringir o direito ao ensino comum, fere o princípio da igualdade e produz a discriminação.

Como vimos, ao analisarmos a afirmação anterior, o atendimento especializado, seja ela na própria escola ou em uma instituição especializada, é um recurso das escolas do ensino comum para lidarem com a normalização do aluno com necessidades especiais.

13 As práticas pedagógicas devem, na medida do possível, ser transportadas da instituição especial ou da escola especial para a escola regular. (-)

N de respostas: C T=14; C P=25; D P=8; D T=3

Índice correspondente à atitude negativa: $(14 \times -2) + (25 \times -1) = -53$

Índice correspondente à atitude positiva: $(3 \times 2) + (8 \times 1) = 14$

Um dos pressupostos da educação inclusiva é a “descolagem” das práticas das escolas especiais e do diagnóstico médico (SANCHES e TEODORO, 2006). Todavia, 39 dos 50 professores concordaram totalmente ou em parte com essa assertiva. Fávero (2013) critica a transposição das práticas que têm inspiração na escola especial. Segundo a autora, quando os serviços de educação especial substituem os serviços oficiais comuns “fica caracterizada a negação ou restrição de direitos. Isto nada mais é do que discriminação, pois o aluno fica à margem do mesmo direito que todos de sua idade exercem” (FÁVERO, 2013, p.20). As práticas pedagógicas, no mais das vezes, se descolam das atividades do ensino regular, mas não são inspiradas nas atividades da escola especial, com base nos procedimentos da medicina, de cunho eminentemente terapêutico, como salienta Jannuzzi (2006). Como vimos em nossa pesquisa, as mediadoras procuram dar aos seus mediados atividades elementares, como colagem, desenho ou pintura, quando estes não conseguem acompanhar seus colegas. Essas práticas são as mais comuns e familiares dos professores, pois são corriqueiras desde a

educação infantil. Os professores mediadores estão familiarizados com elas, pois assim foram ensinados na escola. As atividades que sustentam essas práticas são inspiradas no senso comum pedagógico (LUCKESI, 2011), onde nascem representações sociais; a transformação de um conhecimento indireto em conhecimento direto, como meio de apropriação do universo externo. “Externo em duplo sentido. O que não nos pertence – mas que se subentende que pertença a um especialista – e o que está fora dos limites do campo de nossa ação” (MOSCOVICI, 2012, p.49).

14. O aluno incluído deve ter um professor de apoio, que para ele fará um programa de desenvolvimento fora da sala de aula. (-)

N de respostas: C T=35; C P=8; D P=3; D T=4

Índice correspondente à atitude negativa: $(35 \times -2) + (8 \times -1) = -78$

Índice correspondente à atitude positiva: $(4 \times 2) + (3 \times 1) = 11$

Essa afirmação não obtém consenso nem entre os especialistas. Por exemplo, a Lei 12764/12 (BRASIL, 2012) garante ao autista um acompanhante especializado, em caso de comprovada necessidade. Porém, Glat e Fernandes (2005) e Glat e Ferreira (2007) dizem que as práticas inclusivas nas escolas regulares devem prescindir do acompanhante ou facilitador, que é um componente da educação espacial. Fávero (2013 p.23) salienta que o atendimento educacional especializado, mesmo ministrado como apoio, não deve gerar uma situação por si só constrangedora para quem recebe o tratamento desigual. “Por exemplo: exigir que uma criança com deficiência, para que possa frequentar uma escola comum, seja permanentemente acompanhada por assistentes até em situações em que isto é plenamente dispensável”. Como vimos nas observações em sala, diante da falta de opções das escolas, alunos foram permanentemente acompanhados pelas suas respectivas mediadoras, tanto nas salas, como fora delas.

15. É necessário que o professor estabeleça um plano de aula individualizado para o aluno com necessidades especiais. (+)

N de respostas: C T=18; C P=15; D P=7; D T=10

Índice correspondente à atitude negativa: $(10 \times -2) + (7 \times -1) = -27$

Índice correspondente à atitude positiva: $(18 \times 2) + (15 \times 1) = 51$

Essa afirmação, que é favorável aos pressupostos da educação inclusiva, não obteve consenso entre os professores. Apenas 18 professores disseram concordar totalmente e 10 disseram discordar totalmente. Assim como a afirmação anterior, alguns especialistas, tais como Glat e Ferreira (2007) dizem que traçar planos individualizados pode caracterizar exclusão dentro da inclusão.

16. Frequentar a escola regular, ainda que parcialmente, é um direito dos alunos com necessidades especiais. (+)

N de respostas: C T=42; C P=5; D P=3; D T=0

Índice correspondente à atitude negativa: $(0 \times -2) + (3 \times -1) = -3$

Índice correspondente à atitude positiva: $(42 \times 2) + (5 \times 1) = 89$

Essa afirmação é categoricamente inclusiva. Porém, apesar de nenhum professor discordar totalmente dela, cinco concordaram parcialmente e três discordaram parcialmente. Parece que o professor ainda se sente inseguro, em razão das suas condições de trabalho e a expectativa de lidar com o novo, que é a presença de um aluno com necessidades educacionais em sala. Os professores, como cientistas amadores, buscam preencher as lacunas, suprimir as distâncias entre o que conhecem e o que desconhecem. Buscam completar o saber que falta pela experiência do ofício. Moscovici (2012) diz que ao lado das instâncias psíquicas, uma de ordem intelectual e outra de predominância sensorial, as representações constituem uma terceira, com propriedades mistas, que permitem que ocorra a passagem do objeto percebido à distância, da esfera sensório-motora para a esfera cognitiva, para a tomada de consciência. Desta forma, os professores tentam conhecer o estranho. “O trabalho da representação é o de atenuar essas estranhezas, de introduzi-las no espaço comum,

provocando o encontro de visões, de expressões separadas e díspares que, num sentido, se procuram” (MOSCOVICI, 2012, p.56).

17. Na inclusão, a socialização deve ter prioridade sobre a aprendizagem acadêmica. (+)

N de respostas: C T=26; C P=15; D P=9; D T=0

Índice correspondente à atitude negativa: $(0 \times -2) + (9 \times -1) = -9$

Índice correspondente à atitude positiva: $(26 \times 2) + (15 \times 1) = 67$

Essa afirmação compõe o ideário inclusivo (SANCHES; TEODORO, 2006). Porém, também não obteve consenso entre os professores. Apesar de nenhum discordar totalmente dela, apenas 26 concordaram totalmente. Os professores não sabem o que fazer diante dos percalços que encontram na inclusão do aluno com necessidades especiais. Recorrem, portanto, a opiniões dos colegas, a cultura escolar e às suas representações se devem fazer a socialização e como fazê-la. Por isso, a normalização comportamental é o caminho mais frequente, pois é o mais comum a todos.

18. O aluno com necessidades especiais deve ter acesso às escolas através de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção na sala de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais. (+)

N de respostas: C T=34; C P=14; D P=2; D T=0

Índice correspondente à atitude negativa: $(0 \times -2) + (2 \times -1) = -2$

Índice correspondente à atitude positiva: $(34 \times 2) + (14 \times 1) = 82$

Com Base em Mendes (2006) e Cunha (2015), achamos que essa afirmação corrobora os ideais inclusivos e democráticos da educação. Quase a totalidade dos professores (48) concordou integralmente ou em parte com essa afirmação, dois discordaram em parte e nenhum discordou totalmente. Porém, para alguns especialistas (GLAT, Fernandes (2005), o leque de opções que incluía as escolas especiais pode ser um retrocesso, que remonta ao paradigma da integração.

19. A inclusão do aluno vai depender de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, seja na sala regular ou na classe especial. (-)

N de respostas: C T=16; C P=21; D P=10; D T=3

Índice correspondente à atitude negativa: $(16 \times -2) + (21 \times -1) = -53$

Índice correspondente à atitude positiva: $(3 \times 2) + (10 \times 1) = 16$

Essa afirmação é frontalmente contrária ao ideário da inclusão, que não exige adaptação do aluno, mas sim dos sistemas de ensino. Porém, apenas três docentes discordaram totalmente e dez parcialmente. Para compreendermos o resultado é preciso analisar essa afirmação relacionando-a com a anterior, pois os professores pesquisados não radicalizam o discurso (MENDES, 2006), delimitando o lócus da escola regular como o único espaço para o atendimento ao aluno da educação especial. Por isso, ainda veem a escola especial como alternativa ao estudante que não consegue se adaptar a uma classe do ensino comum. Vê-se, então, que em razão de as escolas não conseguirem atender plenamente aos pressupostos do ideário da educação inclusiva, seus professores tendem a seguir as opiniões, cultura e representações sociais, que são frutos das suas experiências pedagógicas.

A tabela I, que vem a seguir, busca sintetizar os resultados obtidos em cada item, registrando sua natureza positiva (+) ou negativa (-), com relação aos princípios da inclusão:

Tabela I. Resultados obtidos por item

	Índice: atitude negativa	Índice: atitude positiva
1. O aluno com necessidades educacionais especiais deverá ser conduzido à classe especial, caso a sua presença modifique o andamento da turma regular.	-37	29
2. Nem todo o aluno da educação especial têm condições de frequentar a escola comum.	-41	31
3. O professor não deve deixar de trabalhar conteúdos acadêmicos, mesmo que o aluno tenha necessidades especiais.	-65	29
4. Antes da inclusão do estudante com necessidades especiais na escola comum, é necessária uma avaliação pedagógica para saber se ele está apto para estudar com os demais alunos.	-44	34
5. Para planejar suas atividades, o professor deve tomar por base os déficits do aluno.	-78	7
6. É de suma importância que o aluno com necessidades especiais aprenda a desenvolver os comportamentos aceitos socialmente.	-52	21
7. O professor deve adaptar o currículo, criando alternativas de aprendizagem para o aluno com necessidades educacionais especiais.	0	95
8. O trabalho do professor deve contribuir para que o aluno com necessidades educacionais especiais aprenda os comportamentos comuns da rotina escolar.	-79	5
9. O aluno com necessidades educacionais especiais deve avançar nas séries escolares de acordo com os progressos alcançados.	-72	5
10. O aluno com necessidades educacionais especiais deve permanecer sempre na sala de aula, independentemente de seu comportamento disciplinar.	-58	15
11. Escolas inclusivas não têm classes especiais.	-31	44
12. Se o aluno com necessidades educacionais especiais não conseguir acompanhar a classe regular, ele deverá ser encaminhado para uma classe ou escola especial.	-40	25
13. As práticas pedagógicas devem, na medida do possível, ser transportadas da instituição especial ou da escola especial para a escola regular.	-53	14
14. O aluno incluído deve ter um professor de apoio, que para ele fará um programa de desenvolvimento fora da sala de aula.	-78	11
15. É necessário que o professor estabeleça um plano de aula individualizado para o aluno com necessidades especiais	-27	51
16. Frequentar a escola regular, ainda que parcialmente, é um direito dos alunos com necessidades especiais.	-3	89
17. Na inclusão, a socialização deve ter prioridade sobre a aprendizagem acadêmica.	-9	67
18. O aluno com necessidades especiais deve ter acesso às escolas através de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção na sala de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais.	-2	82
19. A inclusão do aluno vai depender de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, seja na sala regular ou na classe especial.	-53	16

Apresentamos, a seguir, os Quadros IV e V, que sintetizam os princípios da inclusão mais e menos aceitos pelos professores:

Quadro IV - Princípios da Inclusão Mais Aceitos pelos Professores

Princípios	Afirmações apoio das pela maioria dos professores
Adaptação curricular às características do aluno.	O professor deve adaptar o currículo, criando alternativas de aprendizagem para o aluno com necessidades educacionais especiais.
Direito garantido ao ensino comum.	Frequentar a escola regular, ainda que parcialmente, é um direito dos alunos com necessidades especiais.
Acesso ao ensino comum com apoio especializado suplementar e complementar.	O aluno com necessidades especiais deve ter acesso às escolas através de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção na sala de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais.
Socialização	Na inclusão, a socialização deve ter prioridade sobre a aprendizagem acadêmica.

Quadro V - Princípios da Inclusão Mais Rejeitados pelos Professores

Princípios	Afirmações apoiadas pela maioria dos professores
A educação não pode estar condicionada ao diagnóstico médico nem ao déficit do aluno. Ênfase no potencial do aluno.	Para planejar suas atividades, o professor deve tomar por base os déficits do aluno.
Os meios pedagógicos devem se adequar às condições do aluno para inseri-lo no ambiente escolar. A cultura, o tempo de aprendizagem e as condições acadêmicas do aluno são respeitados.	O trabalho do professor deve contribuir para que o aluno com necessidades educacionais especiais aprenda os comportamentos comuns da rotina escolar.
Ensino em grupo com individualização, desde que esta não contribua para o isolamento do aluno; envolvimento social.	O aluno incluído deve ter um professor de apoio, que para ele fará um programa de desenvolvimento fora da sala de aula.
Inclusão total. Isto é, todo aluno deve frequentar a escola regular, independentemente das suas dificuldades e progressos.	O aluno com necessidades educacionais especiais deve avançar nas séries escolares de acordo com os progressos alcançados.

Os quadros mostram que os professores pesquisados não aderem a posição radical presente no debate acerca da inclusão escolar (MENDES, 2006), mas aceitam princípios comuns ao movimento da integração em razão das suas dificuldades em sala de aula. Ainda se reportam ao déficit e à deficiência para elaborarem suas atividades. É possível que os professores ainda se baseiem no déficit do educando, pelo fato de a legislação apenas condicionar o apoio especializado a estudantes que tenham diagnóstico de deficiência, TDG ou altas habilidades. Os professores também aceitam o critério da normalização como relevante componente de suas práticas. Presume-se que os docentes pesquisados condicionam o comportamento ajustado à norma vigente, como condição para o sucesso escolar. Diante das suas dificuldades, esperam ter um professor de apoio para elaborar um programa de desenvolvimento fora da sala de aula para o aluno da educação especial.

Além disso, os resultados mostram que os professores, ainda se apoiam nas teorias tradicionais de ensino e aprendizagem, condicionando o avanço nas séries escolares do educando aos progressos alcançados. Vê-se, então, que em razão de as escolas não conseguirem atender plenamente aos princípios do ideário da educação inclusiva, seus professores tendem a seguir opiniões, cultura, tradições que formam suas representações sociais, frutos, ainda, das suas experiências pedagógicas e dos modelos educacionais historicamente institucionalizados na escola.

Quanto ao lócus ideal para o atendimento do aluno com necessidades especiais, se na escola regular, especial ou nas duas, é preciso salientar que o professor prefere o suporte do atendimento especializado mesmo na escola comum, ainda que este esteja fora das orientações da legislação educacional. Isso fica notório quando observamos o uso da sala de recursos multifuncionais. A sua instituição nas escolas do ensino comum foi uma tentativa de eliminar as classes especiais. No entanto, por vezes, ela se torna uma classe especial, pois é só ali que o aluno incluído desenvolve atividades adaptadas de aprendizagem. Com base no Decreto número 7.611 (BRASIL, 2011), que dispõe acerca do assunto, Bentes (2011) afirma que a natureza da ação pedagógica da sala de recurso multifuncional deve estar relacionada ao apoio do estudante com necessidades educacionais especiais em horário diferente daquele em que frequenta a classe comum. Isto significa que para ele será ministrado o conteúdo comum. No entanto, os professores demonstram em suas respostas que o cotidiano das escolas está mais próximo deles do que pareceres técnicos, decretos e a ideologia de uma escola inclusiva

defendida por especialistas. Diante das carências das escolas, fica a impressão de que a sala de recursos, que foi idealizada para o educando, é também uma sala de recursos para os professores.

Para o professor, uma escola com sala de apoio, ainda que não seja dentro das orientações legais, representa uma ajuda para o seu trabalho, já que o aporte da sala comum não tem sido suficiente. Vimos em nossa pesquisa de campo, que os alunos da educação especial que representam maiores desafios para seus professores, são os que não se enquadram aos modelos vigentes. Para mantê-los dentro dos padrões considerados normais pela instituição escolar os professores utilizam a sala recurso do jeito que mais favoreça as normais já estabelecidas.

O estudante que não se enquadra nas normas vigentes representa um desafio para aquilo que é comum, porque ele traz em sua natureza a diferença. Jodelet (2005) observou que pessoas com deficiência intelectual ou mentalmente deficientes continuaram a ser vistas como estrangeiras pelos habitantes de várias aldeias, mesmo tendo compartilhado durante anos o dia a dia dessas pessoas nas casas dos aldeões. Tratava-se de uma política de integração daqueles pacientes ao convívio social. A esse respeito, Moscovici (2009, p. 58) diz que “tornou-se, então, evidente que as representações que eles provocaram derivavam de visões tradicionais e que eram essas representações que determinavam as reações dos aldeões para com eles”. Acreditamos que é possível relacionar esse processo com o nosso estudo, pois apesar das orientações das políticas oficiais, os professores tendem a se apoiar em opiniões de juízo. “As pessoas tendem a buscar no acordo com seus associados um apoio a suas opiniões” (MOSCOVICI, 2011, p.29).

Essa forma de agir tende a se transmitir aos novos professores pelas influências dos mais antigos. Moscovici (2011, p. 15) afirma que:

[...] é evidente também que os membros do grupo que se forma não possuem nada próprio para produzir, já que não dispõem dos meios que lhes permitiriam conceber alternativas válidas. Daí a convicção tácita de que as opiniões mais correntes e menos extremas da maioria têm um valor positivo, possuem um peso psicológico maior. Correlativamente, as opiniões menos familiares e mais extremas da minoria, ou das pessoas que não foram investidas de autoridade, possuem um valor negativo e um peso psicológico menor.

Moscovici (2009) afirma, ainda, que cada experiência é somada a uma realidade predominada por convenções, que define posições e opiniões. “Nenhuma

mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura” (MOSCOVICI, 2009, p.35). Para ele, as representações são prescritivas, que se impõem sobre nós como uma força irresistível. Trata-se de uma combinação entre uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e uma tradição que decreta o que deve ser pensado. O autor conclui que podemos, através de um esforço, nos tornarmos conscientes do aspecto convencional da realidade, então escapar de algumas exigências que ela impõe em nossas percepções e pensamentos. “Mas nós não podemos imaginar que podemos libertar-nos sempre de todas as convenções, ou que possamos eliminar todos os preconceitos” (MOSCOVICI, 2009, p.35).

As respostas dos professores participantes desta pesquisa mostram o quanto a prática pedagógica exercida nas escolas nasce das convenções, da cultura escolar, das opiniões, dos preconceitos, das ideologias e das representações sociais que se formaram e se perpetuam em distintos grupos de professores.

6.3 Análise dos resultados do teste de livre evocação de palavras

O teste de livre evocação de palavras, com justificativas, foi aplicado a dois grupos: o primeiro com 50 professores que não têm alunos incluídos em suas classes e o segundo com 31¹⁰ professores que têm alunos incluídos. O teste consistiu em solicitar aos sujeitos que escrevessem as cinco primeiras palavras que lhe ocorressem ao ouvir as expressões indutoras “inclusão escolar” e “aluno com necessidades educacionais especiais”, as quais foram apresentadas separadamente. A seguir, pedia-se que indicassem as três palavras mais importantes, dentre as que escreveram, ordenando-as. Finalmente, solicitava-se que justificassem, em um pequeno texto, a importância atribuída a essas palavras. O tratamento das justificativas considerou cada uma das palavras e o conjunto argumentativo no qual o sujeito justificava a importância que lhe atribuía.

¹⁰ Para adequar este número às características do EVOC, as frequências obtidas foram multiplicadas por 2 e, depois de apurados os resultados, revertidas para o número real; as ordens médias não foram alteradas. Os resultados aqui apresentados já estão reconvertidos aos valores reais. No entanto, devem ser vistos como tentativos, sugerindo-se que sejam replicados com um número maior de sujeitos. Cabe lembrar, ainda, que eles são posteriormente testados e aprofundados por meio das escalas e observações.

O tratamento dos testes foi realizado com auxílio do *software* EVOC (VERGÉS, 1994), que identifica os possíveis elementos do núcleo central considerando a frequência (F) e a ordem média de evocação (OME). A frequência de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições em que a palavra ocorre; a frequência média (FM) é a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação; e a ordem média de uma evocação (OME) é a média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferenciados à ordem com que uma evocação é enunciada (ALVES-MAZZOTTI, MAIA, 2012). Os resultados foram distribuídos em dois eixos ortogonais com as palavras de maior frequência e de menor ordem média de evocação, que foram situadas no quadrante superior esquerdo. Essas palavras correspondem ao Núcleo Central. No quadrante superior direito, situamos as evocações consideradas “periferia próxima” ao NC. As palavras situadas no quadrante inferior direito compõem a periferia propriamente dita e as do quadrante inferior esquerdo constituem os elementos de contraste, os quais são de mais difícil interpretação, podendo indicar mudanças em curso na representação ou a existência de subgrupos.

A Tabela I apresenta os resultados obtidos com o primeiro grupo em resposta à expressão indutora *inclusão escolar*. Os professores desse grupo citaram 177 palavras, sendo que, destas, 91 eram diferentes. A frequência 5 foi estabelecida como ponto de corte, ou seja, só foram consideradas palavras evocadas por 5 pessoas ou mais, e a frequência intermediária, que separa os quadrantes inferiores e superior foi arbitrada em 10.

Tabela 2 – Estrutura da Representação de *Inclusão escolar* apresentada por professores sem alunos incluídos

	Palavra evocada	<i>f</i>	OME ≤ 2,5	Palavra evocada	<i>f</i>	OME >2,00
<i>f</i> ≥ 10	Amor	10	2,30			
	Respeito	21	2,23			
<i>f</i> < 10	Aceitação	5	1,80	Capacitação	7	2,73
	Adaptação	5	1,40			
	Direito	5	1,40			

A palavra *amor*, que compõe o núcleo central, relaciona o exercício docente ao papel feminino, em especial à maternagem, o que tem sido encontrado em inúmeras pesquisas sobre representações de professoras de classes regulares do primeiro segmento do ensino fundamental sobre o trabalho docente (ALVES-MAZZOTTI, MAIA, 2012), indicando, portanto, que este sentido não é específico do trabalho do professor em classes inclusivas. As justificativas para essa evocação, porém, sugerem que o trabalho do professor com o aluno incluído requer uma dedicação e um afeto ainda maiores, uma vez que esse aluno precisa de cuidados e atenção especiais, a fim de que seja respeitado seu direito de frequentar a escola comum. Sua associação com a palavra *respeito* reforça essa hipótese

Para trabalhar com o aluno especial tem que levar amor.

Tem que respeitar a pessoa do jeito que ela é. Tem que ter carinho e amor para lidar com as pessoas que estão na inclusão escolar. Porque devemos ter um grande afeto, uma boa dedicação e um grande respeito com a inclusão social. Sem isso não dá.

É o que penso em relação à atividade do professor que tem verdadeira paixão pelo que faz, principalmente quando se trata de alunos com necessidades especiais [...] Porque não se pode pensar em inclusão escolar sem afeto.

Amor, porque devemos ter amor pelas coisas que fazemos e aceitar as diferenças, pois devemos compreender e assim respeitar a trajetória do aluno especial.

Trata-se, ainda, da valorização do amor diante das dificuldades no cumprimento da legislação educacional enfrentadas pelas escolas:

Para a lei é necessário que todos sejamos iguais, porém na realidade isso não acontece. Refletir sobre isso cabe a todos nós, somos parte da mesma cultura, com amor somos mais cidadãos.

Sem amor é impossível lidar com a diferença [...] Sem amor é impossível fazer um bom trabalho. Não há condições. No âmbito educacional, onde trabalhamos com vidas, faz-se necessário exercer o amor sem medidas, pois lidamos com sucesso e fracasso.

Resumo tudo isso em amor ao próximo. Inclusão está na “moda”, mas falta muito até isso ser possível.

O outro termo que compõe o núcleo central da representação de *inclusão escolar* é *respeito*. Cabe ressaltar que o número de vezes que essa palavra foi evocada

corresponde a mais do dobro de ocorrências da palavra *amor*, o que evidencia que, além de maior especificidade, esse elemento tem maior saliência, um importante atributo do núcleo (MOLINER, 1994), o que nos leva a concluir que este é o núcleo da representação de *inclusão escolar* para esse grupo.

A palavra *respeito* traz consigo os pressupostos inclusivos de direitos iguais para todos, como indicam as justificativas:

Não adianta colocar o aluno, ou seja, matricular na escola, se a escola não tem condições de atendê-lo.

Tem que haver respeito para haver inclusão, principalmente no ambiente escolar. Todos têm que receber com respeito e incluir o aluno especial e ele tem que participar, interagir para que haja inclusão.

A ideia de “inclusão” me remete a “tornar igual”, viabilizar um ambiente em que todos com suas diferenças tenham oportunidade de aprendizado igual [...] É um direito que deve ser cumprido.

Tem que respeitar as pessoas do jeito que elas são [...] Tratar todos de forma igual, independente de suas diferenças físicas, mentais, sem preconceitos, sem fazer acepção, separação.

O aluno precisa saber que é igual aos outros para se sentir confortável, precisa sentir o respeito de todos (alunos e professores) e se sentir parte daquele meio. Isto certamente contribuirá para sua evolução.

Em primeiro lugar, dar acessibilidade, porque todos têm direito de viver com liberdade de ir e vir, e equidade, porque suas carências devem ser respeitadas sem preconceitos, porque ninguém é melhor que ninguém.

O principal é igualdade, pois onde se diz que no mundo todos são iguais perante a lei, não precisaria de cota de inclusão [...] tem que fazer essa igualdade na prática, assim como o direito, respeito e o amor ao próximo. Se tivesse esses requisitos não haveria preconceito.

De acordo com Flament, (1994), para compreender o funcionamento do NC é necessário compará-lo ao sistema periférico, uma vez que é este que indica como os elementos centrais se concretizam no cotidiano. Assim, vemos que o termo *respeito* se relaciona com a palavra *capacitação*. Esses professores, por aventarem a possibilidade de receber, em suas classes, alunos com necessidades especiais e reconhecerem as carências de sua formação, relacionam *respeito à capacitação*, o que parece ressaltar a necessidade de uma formação adequada para atender às características desses alunos, demonstrando seu respeito pelo aluno:

Aos justificarem suas evocações, utilizam-se de expressões, tais como, “sem preparação”, “busca de conhecimento”, “desafios de capacidade”. Também justificam o termo evocado afirmando que é necessário capacitação para se ter “condições de receber o aluno”. As falas que se seguem são ilustrativas:

Tive uma experiência em que recebi uma aluna tetraplégica. Ela só frequentava a escola porque o governo exigia (bolsa família). A escola não era adaptada para essa criança e nem havia pessoal para “ensinar” ou socializá-la. Ela ficava isolada em sua cadeira enquanto as outras brincavam e aprendiam.

Promovem processo seletivo para superar carência nas escolas, mas não oferecem formação para esses professores. Colocam os alunos “incluídos” de qualquer maneira na escola, e colocam de qualquer forma para cuidar dele. Isso é inclusão? [...] Contudo, aqueles têm direito, é preciso que seu estado seja visto com profissionalismo e respeito e não com dó ou interesse público escuso.

Para nos adaptarmos à inclusão, precisamos ter acima de tudo conhecimento, pois para receber um aluno especial precisa ter todo um plano, todo um método educacional para que a inclusão seja realizada com sucesso.

Para incluirmos um aluno precisamos estar preparados, pois a qualquer momento pode chegar a sua sala de aula um aluno ou mais com diferentes tipos de necessidades, por isso, então, o profissionalismo para termos maturidade para lidar com toda situação possível.

Mas não é só o professor que precisa estar preparado, a escola também precisa oferecer as condições necessárias:

A escola deve estar preparada quanto a sua estrutura [...] Os professores precisam ser capacitados para receber alunos especiais, a estrutura da escola interfere diretamente na educação desses alunos [...] Para uma boa inclusão escolar é necessário rever se a escola e professor estão prontos a receber a inclusão dentro da escola.

A escola precisa estar preparada. Não é só o fato de aceitar e pronto. É preciso de qualidade para que essa criança desenvolva e não atrapalhar o seu desenvolvimento. Temos que ter qualidade, amor e capacidade para compreender as diferenças.

O esquema a seguir procura sintetizar a representação de inclusão evidenciada pelos professores deste grupo:

respeito pelo direito à inclusão

exige



capacitação do professor

A Tabela II apresenta os resultados obtidos com o segundo grupo em resposta à expressão indutora *inclusão escolar*. Os professores deste grupo citaram 114 palavras, sendo que, destas, 71 eram diferentes. A frequência 3 foi estabelecida como ponto de corte, ou seja, só foram consideradas palavras evocadas por 3 pessoas ou mais, e a frequência intermediária, que separa os quadrantes inferiores e superior foi arbitrada em 4.

Tabela 3. Estrutura da Representação de *Inclusão escolar* apresentada por professores com alunos incluídos

	Palavra evocada	<i>f</i>	OME $\leq 2,5$	Palavra evocada	<i>f</i>	OME $>2,5$
<i>f</i> ≥ 4	Dificuldades	7	2,28	Adaptação	7	2,57
<i>f</i> < 3	Dedicação	3	1,80	Afeto	3	3,00
	Mediação	3	1,40	Desafio	3	2,66
		3	1,40	Capacitação	3	3,00

A palavra *dificuldades*, que compõe sozinha o núcleo central, parece indicar que a proximidade com o aluno com necessidades especiais leva o professor a construir uma representação acerca da inclusão escolar mais operacional que a do grupo de professores sem alunos incluídos (ABRIC, 2003).

Dificuldades, pois sempre lembro que a inclusão escolar no ensino regular do sistema público foi implementada como um projeto, sobretudo político, sem qualquer preocupação (investimento) com o bem-estar social e individual dos alunos e seus familiares. Falta de recursos estruturais, material/humano para atender aos educandos. O

resultado acima se configura em dificuldade prática. Estabeleci uma relação de causa-efeito apenas.

Apesar da vontade de incluir, essa verdadeira inclusão ainda é muito difícil [...] A escola não tem condições de tratar, cuidar e ensinar uma criança com necessidades especiais. A dificuldade de resolver logo o problema dessa criança e tentar resolver qual o ensino para ela depressa.

A inclusão escolar foi uma conquista importante em nossa sociedade. Apesar da vontade de incluir, essa verdadeira inclusão ainda é muito difícil. Volto a falar da falta de capacitação dos profissionais, onde os professores e mediadores encontram-se perdidos sem saberem por onde começar.

A insegurança foi por conta do despreparo, isso é o começo de tudo. Com isso vem a dificuldade em planejar os meios para atingir os objetivos em relação ao aluno. E diante de toda a insegurança e dificuldade aparece a preocupação em fazer o melhor, fazer a diferença na vida do educando.

A troca real, pessoal é algo que nos enriquece enquanto seres humanos. Percebemos que somos limitados, mas que mesmo assim somos capazes de fazer algo por alguém.

[...] Muitas das dificuldades estão relacionadas com as peculiaridades da aprendizagem de cada criança, pois cada um tem o seu ritmo de aprendizagem [...] Nem sempre uma dificuldade será permanente se formos capacitados, pode ser um momento no qual o aluno está vivendo.

O termo evocado tem estreita ligação com a periferia, onde estão as palavras *afeto*, *desafio* e *capacitação*. As condições de trabalho encontradas pelos docentes que estão em sala lidando com a inclusão reforçam a necessidade premente de capacitação e preparação dos espaços escolares, que inclui o apoio de mediadores.

[...] A escola onde eu trabalho não está preparada para ter o aluno que eu tenho. Não tem mediadora, trabalho sozinha... E a pedagoga não faz nada para me dar apoio, simplesmente deixa do meu jeito. Isso me deixa muito triste, porque quero ajudá-lo [o aluno] e preciso também de ajuda, porque pra mim também é uma coisa nova, não tenho experiência para tratar o assunto.

Em relação à dificuldade, tenho que aprender a elaborar atividades que correspondam ao aprendizado desse aluno. Tenho dificuldade em elaborar métodos e meios para atingir tais objetivos. Tenho grande preocupação em auxiliar o aluno. Não quero que este venha para a escola somente por vir, mas para aprender tudo o que é direito dele.

Para que haja inclusão é preciso que se tenham pessoas qualificadas (especializadas) para poder ajudar essa criança a crescer e este trabalho tem que ter qualidade e ser feito com respeito e amor.

O mediador escolar, quando necessário, é importantíssimo para o desenvolvimento do educando por ele mediado, pois ele com técnica saberá atingir os objetivos propostos e importantes para o aluno, facilitando, estimulando e adequando os saberes.

Para esses professores que já estão em sala de aula inclusiva, vê-se que as dificuldades são menos em razão da presença do aluno e mais por causa da carência de sua formação. Assim, diante do desafio de incluir sem capacitação, será preciso amor:

Com toda essa dificuldade, precisamos de muito amor para realizar essa tarefa com o máximo de perfeição.

Acho que essa foi a ordem dos acontecimentos: primeiro houve a conquista, depois vieram as dificuldades que superamos com o amor e vendo superação dessas pessoas que nos dão exemplo de vida todo os dias.

O primeiro passo é o afeto, pois o carinho e o amor para termos um olhar com fé e compromisso a esse ser que precisa tanto de nós. O afeto, o aluno que percebe um professor carinhoso e meigo que lhe dê atenção, aprenderá mais rápido, pois sente segurança em seu orientador (professor).

Porque a inclusão é um desafio, que foi aceito e vem sendo ainda um grande desafio para os educadores e para a família [...] Não existe algo mais gratificante em perceber o mundo e superar preconceitos notáveis no olhar de cada um. Cada gesto positivo, uma vitória alcançada. A dificuldade existe, mas o amor prevalece.

Porque o aluno com necessidades especiais encontram muitas dificuldades para se desenvolver e também no seu dia-a-dia. O amor é a forma mais bonita e verdadeira de trabalhar com essas crianças, pois sem amor o trabalho não flui.

Amor: se trabalhar com essa criança sem amor, seu trabalho não rende, não vale de nada. Todo cuidado é pouco. O cuidado é uma prática de amor.

Imagine aprender sem esse afeto? Existem pessoas que até aprendem sem ele, mas como na verdade elas são? Então, uma mãe, uma avó, um tio, um estranho e principalmente um professor só são realizados quando ensinam partindo sempre do afeto. Imagina o que essa criança será e como passará adiante esse aprendizado?

O esquema a seguir procura sintetizar as representações dos professores desse grupo:



Tabela 4. Estrutura da Representação de aluno com necessidades educacionais especiais apresentada por professores sem alunos incluídos

Os professores citaram 196 palavras, sendo que, destas, 89 eram diferentes. A frequência 3 foi estabelecida como ponto de corte, e a frequência intermediária foi arbitrada em 5.

	Palavra evocada	f	OME $\leq 2,5$	Palavra evocada	f	OME $\leq 2,5$
$f \geq 5$	Carinho	11	2,30	Amor	7	2,71
	Dedicação	16	2,23	Atenção	11	2,54
	Paciência	11		Cuidado	10	2,50
$f < 4$	Inclusão	4	1,25	Afeto	3	3,00
	Mediação	4	1,50	Superação	3	3,66

As palavras *dedicação*, *carinho* e *paciência* que compõem o núcleo central sugerem que estes são os atributos considerados essenciais para os professores lidarem com o aluno que tem necessidades especiais. Estes atributos, além de estreitamente relacionados entre si, são coerentes com a representação de *inclusão* apresentado por este grupo, que destacou *amor* e *respeito* em seu núcleo. Como mostram trabalhos anteriores (ALVES-MAZZOTTI, 2008; SAMPAIO e MARIN, 2004), as carências da

formação docente tendem a fazer com que os professores supervalorizem significados ligados à afetividade em suas representações do trabalho pedagógico:

Dedicação é muito importante para o aluno com necessidades especiais, pois ele precisa muito mais de você do que a maioria dos alunos. Dedicação é olhar a todo o momento para este aluno, observando-o a todo o momento.

Você tem que se dedicar e se dor para as coisas acontecerem, porque o aluno com necessidades educacionais especiais é mais dependente (carente), justamente por conta das dificuldades e muitas vezes a própria rejeição.

A dedicação é muito importante porque, não havendo dedicação, doação, interesse não se conseguirá alcançar metas, avançar, progredir.

A dedicação será importante para trabalhar com esses alunos, pois quando temos dedicação sempre teremos paciência de persistir cada vez mais, mesmo que o resultado não seja muito satisfatório.

Antes de qualquer coisa que for fazer, principalmente se for com crianças, tem que ter amor e carinho, pois, se alguém não ama o que faz não terá sucesso, ainda mais se a criança precisa ser cuidada especialmente.

Para os professores, a palavra *paciência* parece estabelecer estreita relação com *amor e carinho*, conforme a justificativa a seguir:

Para se trabalhar com aluno especial tem que haver amor e a paciência é fundamental. Elas (as crianças) precisam de carinho e afeto. Sem amor e carinho não se faz um bom trabalho e a paciência nos leva a realizar o trabalho com amor e carinho.

Paciência também denota virtude de quem suporta dificuldades, de quem espera com calma o que tarda, que tem perseverança em continuar um trabalho, apesar de suas dificuldades e demora. *Paciência*, portanto, parece ainda se relacionar com a longa espera de bons resultados na aprendizagem escolar do aluno com necessidades educacionais especiais.

Um educador paciente consegue obter os resultados necessários ao objetivo do aluno, e mesmo que esses resultados demorem, estará sempre paciente para esperar o desenvolvimento do seu aluno. Quem espera sempre alcança.

O aluno com necessidades especiais possui algumas limitações, por isso o educador tem que agir com paciência [...].

A dedicação nos traz resultados. Com amor, paciência e dedicação é possível fazer um bom trabalho

Já o *carinho* parece um recurso facilitador do processo de ensino e aprendizagem:

Carinho, o aluno aprenderá mais com carinho. O aluno que percebe um professor carinhoso e meigo que lhe dá atenção aprenderá mais rápido, pois sente segurança em seu orientador/professor.

Porque quando se tem carinho fica mais fácil trabalhar, afinal, quem não gosta de carinho?

Relacionadas estreitamente às evocações que constituem o núcleo central, estão na periferia as palavras *afeto e superação*, que parecem apresentar para esses docentes elementos necessários para sobrepujar os desafios no ensino do estudante com necessidades especiais numa classe comum, perante a precária formação docente e a falta de estruturas de apoio nas escolas. Como afirmam Glat, Fontes e Pletsch (2006), casos de inclusão bem sucedidos de que se têm registro são, em geral, baseados em relatos de pessoas que conseguiram ser incluídas muito mais pelo seu próprio esforço, de suas famílias e de seus professores, do que pela ação de uma política pública a elas dirigida (GLAT, FONTES E PLETSCH, 2006). Dessa forma, a inclusão é um desafio que precisa ser vencido e o termo *superação* é o que sintetiza melhor essa situação para esse grupo de professores, que tem no *afeto* um meio para esse fim, conforme mostram as justificativas a seguir:

Eu acho que o afeto é primordial, pois cria vínculo afetivo é primordial na relação professor-aluno e contribui muito no processo de aprendizagem [...] Porque, verdadeiramente, sem afeto, amor não há aprendizagem. Amor ao semelhante, empatia, considerar a necessidade do outro e ver que, independente de qualquer dificuldade ou necessidade, precisa ser amado, respeitado, tanto quanto qualquer outro.

Acho que trabalhar com “gente” é uma tarefa muito complicada; moldar e ser moldado pela troca diária com o aluno, mediando o conhecimento. É delicado. Acho que a superação seria a palavra chave para o trabalho com alunos com necessidades especiais.

Trabalhar com o diferente assusta. Felizmente, a criança não vem com manual de instrução e é no convívio que vão surgindo os desafios e são nesses obstáculos que encontramos a excelência da superação.

Todos temos dificuldades, mas quando um profissional se depara com algo que foge o que é costumeiro, só se consegue pensar nas possibilidades que envolvem esse processo.

Ser puro, afetuoso e amoroso é o primeiro passo para aceitar esses alunos. Empenhar-se para tornar o ambiente acessível é primordial para quebrar as barreiras que impedem a socialização desses alunos, para que assim eles se sintam valorizados como seres humanos.

É importante observar, também, que as palavras que se encontram na periferia próxima - *amor, atenção e cuidado* – têm uma clara ligação, tanto com elementos do núcleo central, como os da periferia próxima. Na verdade, o que nos chama a atenção é que todos os elementos desta representação são da ordem do **cuidar**, que parece ser como esse grupo representa a função dos professores que têm alunos com necessidades especiais em suas turmas.

O esquema a seguir procura sintetizar as representações dos professores desse grupo:

Aluno com necessidades educacionais especiais



Tabela 5. Estrutura da representação de aluno com necessidades educacionais especiais apresentada por professores com alunos incluídos

Os professores deste grupo citaram 122 palavras, sendo que, destas, 70 eram diferentes. A frequência 3 foi estabelecida como ponto de corte e a frequência intermediária foi arbitrada em 5.

	Palavra evocada	f	$OME \leq 2,5$	Palavra evocada	f	$OME > 2,5$
$f \geq 5$	Atenção	8	2,00	Adaptação	5	2,80
	Dificuldade	7	2,23	Cuidado	5	2,80
	Paciência	5	2,20			
$f < 3$	Carinho	4	2,25	Desafio	3	2,66
	Dedicação	4	1,25	Medo	3	3,66
	Pesquisa	3	1,67	Trabalho	3	2,67

A palavra *atenção*, que se encontra no núcleo, parece estar relacionada ao cuidado com o aluno e com possíveis comportamentos agressivos em sala:

Todos os casos que já acompanhei e vivi, percebi que os alunos com necessidades especiais precisam de uma maior atenção, um cuidado maior. E até mesmo existem aqueles casos em que há também agressividade por parte do aluno. É necessária muita paciência, até mesmo para ver o desenvolvimento.

Porque se não tiver atenção em certos momentos, o aluno faz birra, é agressivo. E tem que ser paciente para podermos dar atenção a esses alunos. Para lidar com alunos especiais temos que ser pacientes, capacitados, ter amor para cuidarmos desses alunos e um “domínio”, porque apesar de eles serem especiais, há momentos em que eles têm que ouvir o “não” e eles não gostam. Ficam agressivos. E por isso que temos que ter esse domínio.

Acredito que os alunos com necessidades especiais educacionais necessitam de muita atenção. Afinal, cada atitude, reação e ação reproduzidas por esse aluno devem ser avaliadas pelo professor.

É necessário ter atenção para cada movimento da criança, pois é bem mais trabalhoso lidar com a criança que tem necessidade especial.

A atenção pode também estar relacionada à vulnerabilidade desses alunos:

O aluno com deficiência precisa de mais atenção, sendo ele mais dependente de carinho e atenção.

A palavra *dificuldade*, que também compõe o núcleo, parece relacionar-se com a apreensão e o medo de diariamente ter que passar por uma experiência nova:

O novo às vezes nos faz sentir medo, mas o aprendizado é a garantia da vitória.

O professor, diante de desafios, dificuldades e de lidar com o “novo” que representa a presença do aluno incluído, busca ajuda também em seus pares.

Diante dos desafios e dificuldades, em todas as situações novas (escola/vida) precisamos conhecer e para isso nada melhor de que sermos eternos pesquisadores. Não de assuntos, conteúdos, mas da nossa própria prática.

Há muita dificuldade com o novo. A escola onde eu trabalho não está preparada para ter o aluno que eu tenho. Não tem mediadora, trabalho sozinha. E a pedagoga não faz nada para me dar apoio, simplesmente deixa do meu jeito. Isso me deixa muito triste, porque quero ajudá-lo (o aluno) e preciso também de ajuda, porque pra mim também é uma coisa nova, não tenho experiência para tratar o assunto.

A inclusão dá medo. No fundo tem que caminhar juntos, pois a insegurança e a dificuldade quando te paralisam, funcionam como molas propulsoras [...] A verdadeira inclusão é a que não exclui ninguém, pois às vezes temos alunos com necessidades educacionais especiais e não os incluímos e outras vezes excluimos os típicos para dar atenção somente os com alunos com necessidades especiais.

No que tange à palavra *paciência*, fica evidente a sua relação com os valores da afetividade ou da amorosidade como recursos para o ensino. *Paciência* seria um mecanismo para superar as dificuldades no trabalho em sala, os diversos problemas que surgem no ofício docente.

Precisamos de muita paciência, pois o trabalho é cansativo. Os alunos com necessidades especiais precisam de muita dedicação, dedicação esta que precisamos como professores estar depositos a dar.

Para mim a paciência, dedicação e ajuda devem estar em conjunto em se tratando de um trabalho com crianças com necessidades especiais educativas.

Paciência. O aluno especial e os demais alunos devem ser tratados com paciência, pois devemos dar paciência a todos os alunos igualmente.

Foram as palavras que vieram surgindo na minha cabeça. Para lidar com alunos especiais temos que ser pacientes.

Também neste grupo, a julgar pelas justificativas apresentadas, os três termos que compõem o núcleo central estão claramente relacionados. Mas, ao mesmo tempo, parecem estar relacionados com a periferia.

A expressão *atenção*, que se encontra no núcleo central, também indica ligação com *desafio* e *trabalho*.

É um processo que necessita muita atenção e um olhar diferenciado para entender essas dificuldades e também saber agir com relação a cada uma. É um *desafio*. Educar o aluno com necessidades especiais dá *trabalho*.

Vê-se que os termos evocados por esses professores, que têm educandos incluídos, são influenciados por suas experiências em sala, que vão, dessa forma, contribuindo para a constituição de suas representações sociais.

Na periferia, a palavra *desafio* está relacionada a aspectos ligados à capacitação do professor:

É um desafio porque, a princípio, apesar de termos informações sobre as necessidades educacionais especiais, não estamos preparados, tudo é novidade. É um desafio que vencemos/superamos no dia a dia.

Falta uma capacitação. Não só uma vez ou outra, sendo que a realidade é totalmente diferente. Não é simplesmente matricular o aluno e deixa-lo cair como um paraquedas, e o professor não sabe direito o que fazer, não tem os recursos adequados.

Medo e trabalho, as outras evocações que se encontram na periferia, também indicam sentimentos de incapacidade e de insegurança que existem no professor diante das dificuldades e da precariedade das condições de trabalho, já apontadas por nós e por muitos autores. As justificativas mostram que o professor tem uma “vaga ideia da inclusão”, por isso é “inseguro” e tem “medo de incluir dentro da própria sala, diante das consequências para o controle da turma”.

O medo de não saber lidar com essa criança. Medo de incluir eu aluno dentro da própria sala.

Para trabalhar com aluno com necessidades educacionais especiais, o profissional precisa ser capacitado, ter domínio e segurança no assunto e ser persistente, pois o que encontramos hoje são profissionais inseguros em relação à área em que atuam [...] Primeiro se ama, depois se compromete, aí você pesquisa e enriquece. Existe o medo, mas com o medo você se fortalece, pede ajuda e tudo acontece.

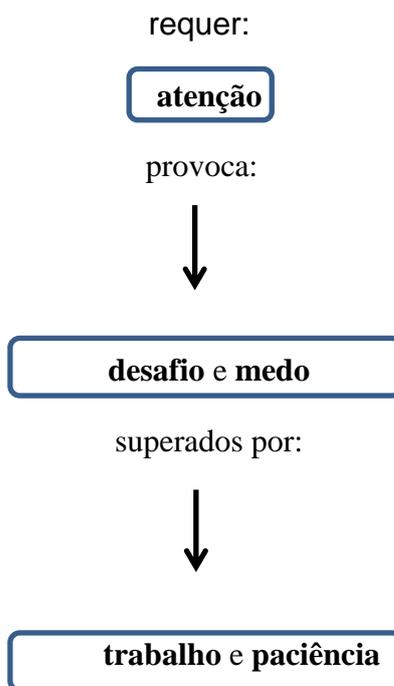
Os docentes desse grupo buscam superar o *desafio* do *medo* com *trabalho* e *paciência*, conforme justificativa a seguir:

Quando conquistamos a confiança desses alunos, todo o processo acontece com mais facilidade. Precisamos de muita paciência, pois o trabalho é cansativo. Porque entendo que se me dedicar, tiver a confiança dos meus alunos e agir com paciência, a insegurança e o

medo que sinto ao ver cada aluno com necessidades especiais serão superados.

O esquema a seguir procura sintetizar as representações dos professores desse grupo:

aluno com aluno necessidades educacionais especiais



Vê-se que os discursos dos dois grupos de professores se assemelham em muitos aspectos. Ambos demonstram a vulnerabilidade do trabalho, bem como reconhecem a precarização das condições docentes. Sentem-se abandonados pelo poder público que elabora as políticas, mas não fornecem as condições elementares para que elas se efetivem em sala de aula. Entretanto, ao examinarmos seu núcleos, vemos que suas representações diferem. No que se refere ao termo gerador “inclusão escolar”, no grupo dos professores que têm alunos com necessidades especiais, o elemento *dificuldades*, fruto de sua vivência cotidiana com esses alunos, constitui o núcleo central, enquanto no grupo daqueles que não têm alunos incluídos, o núcleo é *respeito*.

No que se refere ao termo gerador “aluno com necessidades educacionais especiais”, no grupo dos professores que têm alunos incluídos, aparecem no núcleo central os elementos *atenção* e *dificuldade* e *paciência*, que também têm estreita relação

com a vivência cotidiana com esses alunos, enquanto que no grupo dos docentes que não têm alunos incluídos aparecem os termos *dedicação* e *carinho*, que são elementos reiteradamente relacionados ao trabalho docente e vinculados à feminização do magistério, não sendo específicos ao trabalho docente em classes inclusivas.

De acordo com Abric (2001), para que duas representações sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos centrais diferentes. Dessa forma, concluímos que as representações de apresentadas pelos dois grupos de professores são diferentes, em decorrência dos diferentes níveis de proximidade com os alunos.

As evocações e justificativas dos professores indicam suas carências, inseguranças e necessidade de capacitação, mas também procuram valorizar o seu trabalho diante de tão grande desafio:

Ser professor não é para qualquer pessoa, pois as coisas mudaram e ser professor necessita hoje em dia incluir todos seus alunos, não só como era antes “cuspe e giz”.

Os dois grupos utilizam expressões como *desafio*, *amor* e *afeto*. Porém, no grupo daqueles que têm alunos com necessidades especiais em suas salas, aparece mais frequentemente a expressão *medo*, enquanto no grupo dos que não têm, é mais corrente a expressão *capacitação*. As justificativas parecem demonstrar que tanto *medo* quanto *capacitação* tem origem no despreparo do professor, na sua precária formação para a escola inclusiva.

A insegurança e o medo são por conta do despreparo, isso é o começo de tudo. Com isso, vem a dificuldade em planejar os meios para atingir os objetivos em relação a ele (aluno). E diante de toda insegurança e dificuldade aparece a preocupação em fazer o melhor, fazer a diferença na vida do educando.

As justificativas parecem indicar que os professores que têm alunos incluídos vivem sobressaltados com a expectativa do novo:

Quando você sabe que vai receber um aluno com necessidades especiais bate logo a preocupação: meu Deus! Será que vou conseguir?

Quando falamos em inclusão na teoria, temos uma vaga ideia, porém quando nos deparamos em nossa sala a realidade é outra. Então, precisamos amar, compartilhar ideias, pesquisar para que o medo possa deixar de existir. Inclusão traz medo, medo do novo. O aluno especial é uma caixa de surpresa a cada dia, e acaba envolvendo o professor com seu afeto e a busca para um aprendizado eficaz vai

acontecendo e a inclusão acontece como um todo, pois essa criança passa a ser parte do grupo.

Já os que não têm alunos incluídos, a formação docente passa ser elemento central para que as demandas da inclusão escolar sejam atendidas com qualidade, por isso a *capacitação* é essencial:

Para trabalhar com aluno com necessidades educacionais especiais, o profissional precisa ser capacitado, ter domínio e segurança no assunto e ser persistente, pois o que encontramos hoje são profissionais inseguros em relação à área em que atuam [...] É preciso se preparar para esse tipo de situação.

Não basta ter o aluno em sala de aula, é preciso ter o acompanhamento, é determinante que o professor esteja preparado, o pessoal de apoio também, para fazer um trabalho com paciência, afeto e amor. Eu não me sinto assim.

É preciso ter uma formação ideal para atuar com esse tipo de público. Não adianta só incluir, tem que formar pessoas, indivíduos, independente do grau ou forma de deficiência.

Para atuar nessa área, a área da educação, precisamos ser profissionais, profissionais para saber lidar com todas as situações que irão aparecer, sendo essas situações boas e, muitas vezes, ruins e constrangedoras.

As escolas não se estruturaram para receber pessoas que tanto precisam. Suas adaptações deixam a desejar. Há dificuldade de encontrar uma escola preparada para incluir essas crianças, para encontrar profissionais preparados para trabalhar com elas [...] Para uma boa inclusão é necessário ver se a escola e professores estão prontos a receber a inclusão dentro da escola.

Dessa forma, os docentes buscam, então, em ações que demonstrem amor, afeto, atenção, carinho uma compensação para as carências estruturais das instituições e da formação docente. Essas carências provocam insegurança e medo e representam um grande desafio diante da obrigação de incluir. Porém, o termo *paciência*, que aparece no núcleo dos dois grupos de professores, diante da expressão indutora “alunos com necessidades educacionais especiais”, parece apontar para as expectativas dos docentes quanto à melhora dos processos inclusivos e, a justificativa a seguir, busca sintetizar essa impressão:

Penso que há ainda muito que fazer, muito que caminhar. O trabalho com inclusão parte do desejo de “não deixar continuar como está”, de crer que é possível contribuir para que haja mudanças significativas no aprendizado, no comportamento, nas relações da criança. Muitas

vezes é frustrante não conseguir realizar o que planejamos; voltar, rever, recomeçar e recomeçar... A escola fica feliz por divulgar um trabalho e peca por acreditar que a gente sempre dá conta sozinha. Eu acredito na inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este estudo buscando respostas para as seguintes questões: (a) Como os professores dos dois grupos representam a inclusão? (b) Quais as diferenças nas representações apresentadas pelos dois grupos? (c) Quais as maiores dificuldades para que se concretize a inclusão? (d) Que tipo de aluno têm melhores condições de se beneficiar com a inclusão? (e) Quais aspectos das políticas inclusivas são mais ou menos aceitos pelos professores?

Para responder a primeira e a segunda questões do estudo trabalhamos com 81 professores divididos em dois grupos, o primeiro (N=31) que têm alunos incluídos e o segundo (N=50) que não têm. Os resultados mostram que os discursos dos dois grupos de professores apresentam algumas semelhanças. Ambos enfatizam as dificuldades do trabalho, bem como a precarização das condições oferecidas aos docentes. Sentem-se abandonados pelo poder público, que elabora as políticas, mas não fornece as condições elementares para que elas se efetivem em sala de aula.

Quanto à análise da estrutura das representações, observa-se que há também alguns termos que são destacados pelos dois grupos, como *adaptação* e *capacitação*. Ao analisar os núcleos das representações dos dois grupos, porém, verificamos que eles são diferentes: No que se refere ao termo gerador “inclusão escolar”, no grupo dos professores que têm alunos com necessidades especiais, o elemento *dificuldades*, fruto de sua vivência cotidiana com esses alunos, constitui o núcleo central, enquanto no grupo daqueles que não têm alunos incluídos, o núcleo é *respeito*.

No que se refere ao termo gerador “aluno com necessidades educacionais especiais”, no grupo dos professores que têm alunos incluídos, aparecem no núcleo central os elementos *atenção* e *dificuldade* e *paciência*, que também têm estreita relação com a vivência cotidiana com esses alunos, enquanto que no grupo dos docentes que não têm alunos incluídos aparecem os termos *dedicação* e *carinho*, que são elementos reiteradamente relacionados ao trabalho docente e vinculados à feminização do magistério, não sendo específicos ao trabalho docente em classes inclusivas.

De acordo com Abric (1998, p. 31), “para que duas representações sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos centrais diferentes.” Assim, parece válido concluir que as representações de apresentadas pelos dois grupos de professores são diferentes, em grande parte, em decorrência dos diferentes níveis de familiaridade com os alunos.

Quanto à terceira questão do estudo, os resultados, em especial os dados das observações em sala de aula com alunos incluídos, mostraram que o comportamento e as capacidades cognitivas dos educandos são os elementos que mais contribuem para a inclusão/exclusão. Observamos que os professores, diante das carências encontradas em suas condições de trabalho e em sua formação, não veem muitas alternativas de ensino para alguns tipos de aluno e recorrem a práticas inspiradas no modelo da integração escolar, com base na normalização, privilegiando a permanência em sala dos intelectualmente mais hábeis e dos bem comportados. Presume-se, então, que as dificuldades de ensino no campo da inclusão escolar não se originam somente do desconhecimento dos professores acerca da natureza dos transtornos de aprendizagem ou das deficiências, mas, também, do desconhecimento acerca dos processos de ensino e aprendizagem, diante de diferentes contextos escolares e desafios comportamentais. Diante disso, concluímos que os alunos que não apresentam deficiência intelectual e cujo comportamento se enquadra nos padrões de comportamento considerados adequados são os que têm melhores condições de se beneficiar com a inclusão.

Quanto aos aspectos das políticas inclusivas que são mais ou menos aceitos pelos professores, os resultados obtidos com a escala de atitude com relação à inclusão indicam que a adaptação curricular às características do aluno, o direito à socialização e o acesso garantido ao ensino comum com apoio especializado suplementar e complementar, são os aspectos mais aceitos pelos professores dos dois grupos. Por outro lado, o descolamento do diagnóstico médico e do déficit do aluno para a elaboração das atividades, o ensino individualizado sem segregação e a permanência do aluno com necessidades especiais na escola comum, independentemente das suas dificuldades e progressos, são os aspectos das políticas inclusivas mais rejeitados pelos dois grupos de professores.

Em resumo, os resultados desta pesquisa revelam dificuldades no que tange à transposição das políticas inclusivas para as práticas de ensino em sala de aula. Apesar de a inclusão escolar ser tema constante das conversas que versam acerca do trabalho no

magistério e estar diretamente relacionada às ações de distintos sistemas de ensino, os professores não conseguem fazer a transposição dos conceitos vinculados à inclusão para as práticas escolares. Quando estimulados a falar sobre o tema da inclusão, os professores usam clichês e expressões de consenso grupal, demonstrando pouca familiaridade com o assunto, além de, não raro, sustentar raciocínios que não obedecem aos cânones da lógica formal.

Moscovici, (2012), em seu estudo sobre a psicanálise, encontrou características muito semelhantes nas representações veiculadas pelos participantes de sua pesquisa. Buscou, então, identificar fatores determinantes presentes nas situações em que as representações são constituídas, de modo a estabelecer relações entre situações sociais e formas intelectuais. Esses fatores são os seguintes: a dispersão da informação, a focalização do sujeito (indivíduo ou grupo) sobre um determinado aspecto do objeto e a pressão à inferência.

No que se refere à dispersão da informação, Moscovici (2012, p. 26) observa que os dados que as pessoas têm para formar uma ideia e /ou tomar uma posição acerca de uma questão emergente são, em geral, “insuficientes e superabundantes”, estabelecendo-se uma discrepância entre a quantidade de informações recebidas e a precisão necessária para se conhecer o objeto da representação. Esse autor ressalta, entretanto, que essa defasagem se dá, não por uma variação quantitativa de informações, mas pela existência de zonas de interesse e de comportamentos que não permitem que conhecimentos indispensáveis possam ser adquiridos. Além disso, a dispersão faz com que a informação se difunda de maneira distinta conforme as características dos grupos. Assim, ela não circula da mesma maneira, nem circula o mesmo tipo de informação em todos os grupos sociais. Tal fenômeno produz ambiguidade na informação.

No caso da inclusão escolar, observamos que, nos últimos anos, o tema tem sido objeto de estudos e intensos debates no campo acadêmico, na mídia especializada, na grande mídia, nas redes sociais, bem como em conversas informais entre diferentes grupos. Essa exposição do tema lhe trouxe maior visibilidade, disseminando informações para o público comum, que antes eram restritas a especialistas. Porém, mais do que esclarecimento, a exposição excessiva tem trazido muitas dúvidas e incertezas aos professores. Eles falam do assunto, discutem com seus pares, pois, efetivamente, a inclusão é um assunto presente em suas conversas, discursos e na literatura pedagógica. Contudo, as diferentes concepções sobre o que é melhor para os

alunos com necessidades especiais, sobre as distintas posições de grupos antagônicos e sobre o próprio conceito de inclusão escolar, trazem incertezas e superficialidade, mascarando as dimensões reais do problema. O número excessivo de leis, pareceres, resoluções destinadas a normatizar processos e práticas concorre para aumentar, ainda mais, a incerteza. Dessa forma, produz-se o que Moscovici (2012) chama de “caráter indireto dos saberes”, que se traduz na impossibilidade de os professores decidirem em quem ou em quê confiar para construir sua representação sobre a inclusão escolar.

O segundo fator analisado por Moscovici (2012) é a focalização dos sujeitos sobre um aspecto particular do objeto, isto é, o recorte feito pelo grupo, que destaca aspectos específicos, segundo seus interesses particulares e ideologias, mantendo distância de outros. Essas questões fazem com que o conhecimento do indivíduo seja refinado por um conhecimento social, que depura e filtra o conhecimento individual. Assim, a pessoa irá representar um objeto, focando alguns aspectos que são consensuais no grupo. Esta focalização dos sujeitos sobre determinados aspectos objeto representa a feição expressiva da relação entre o objeto e o grupo. Dessa forma, espontaneamente, um indivíduo ou um grupo dá atenção especial a algumas zonas particulares e se distancia de outras, fazendo com que o grau de envolvimento com relação ao objeto varie. Moscovici (2012) observa que o esforço do sujeito, no caso da psicanálise, não é compreender a teoria, mas pôr em evidência os aspectos que estão mais de acordo com suas crenças e valores.

No caso particular da inclusão, vemos que diferentes grupos tendem a colocar em lugares diferentes o aluno incluído, como é o caso de especialistas que divergem quanto ao *locus* ideal para o estudante com necessidades educacionais especiais, se o ensino especializado, o comum ou o dois. O esforço essencial não é compreender proficientemente, mas recortar e colocar em evidência os aspectos que são concordes ao grupo.

O terceiro fator apontado por Moscovici, a pressão para a inferência, ocorre quando um indivíduo é levado a tomar uma determinada posição mediante o seu posicionamento social. Dessa forma, ele tende a produzir uma opinião rápida. Para Moscovici (2012), na vida corrente, as circunstâncias e as relações sociais exigem que as pessoas ou os grupos sejam capazes, a qualquer momento, de agir e de se posicionar. Para tal feito, é preciso que escolham entre os termos de uma alternativa. Também é preciso tornar estáveis opiniões que têm alto grau de incerteza. “simplificar percursos

possíveis e juntar as premissas às conclusões que não são, por sua vez, diretas” (MOSCOVICI, 2012, p.228). De acordo com o autor (2012, p. 228), é comum que respostas prontas ou clichês sejam usados, preconceitos sejam ressaltados:

A frequência das respostas prontas ou dos preconceitos explica o papel desse capital de “antecipações”, que dirige rapidamente as reações e seleciona as informações. Por outro lado, o conhecimento das atitudes dos interlocutores ou grupos determina cada qual a favorecer as respostas dominantes, as que são mais partilhadas, as mais esperadas e que têm maiores chances de ser compreendidas e aprovadas por todos, ao mesmo tempo poderem ser trocadas e validadas.

Para Moscovici (2012), é daí que surge o recurso do uso de fórmulas geralmente aceitas e a grande pregnância das conclusões na lógica das representações sociais. O peso dessas pressões para as respostas se deve ao fato de que, na vida cotidiana, “somos receptores ‘interessados’ e nos vemos como emissores com uma audiência conhecida, aquela dos colegas, amigos correligionários etc.” (MOSCOVICI, 2012, p.229). De fato, diante de um fenômeno de grande exposição midiática e disseminação entre diferentes grupos de educadores, é comum que os docentes se apropriem de respostas prontas para expressarem suas opiniões, e tragam para suas representações sociais os elementos que tenham maior aderência no seu grupo de pertença.

Eles procuram evocar palavras e expressões que lhe sejam familiares e que tenham significado positivo no grupo ao qual pertence. O teste de livre evocação de palavra aplicado nesta pesquisa mostrou que expressões como *amor*, *dedicação* ou *carinho* são de uso muito corriqueiro quando o professor fala de seu trabalho, pois comumente encontram respaldo entre os grupos de professores. Esses termos tendem a ser aceitos nos diferentes grupos sociais, pois transitam em torno de atitudes que obtêm facilmente apoio da maioria, vinculando-se ao exercício da docência. Segundo Maia, Alves-Mazzotti, Magalhães (2010) a ideia de que a docência é um ofício adequado a uma suposta capacidade do gênero feminino de doar-se sem esperar grandes recompensas é tradicionalmente relacionada ao trabalho do professor. Amor e dedicação se tornam marcas identitárias e estão relacionadas ao dom e a vocação do magistério, fazendo ligação entre o afetivo e o pedagógico.

A aprovação social também traz suas hierarquias, fazendo com que expressões mais aceitas sejam também mais utilizadas. O uso de argumentos que envolvam palavras como “amor”, “cuidado” ou “afeto”, relacionadas à figura materna, encontra ressonância entre os docentes e, frequentemente, essas palavras são utilizadas para justificar práticas de ensino: “O mais importante é o amor, o carinho”. Diante das incertezas trazidas pelas questões suscitadas no ensino do aluno com necessidades educacionais especiais, o lugar comum ou a racionalidade mais aceita é o recurso mais contumaz que os professores encontram para justificar seu ofício. Quando um professor fala, presume-se que fale para seu grupo. É natural, portanto, utilizar nomes, jargões, clichês e ratificar opiniões de consenso. As expressões dominantes aproximam e mantêm o pertencimento grupal. Isso não se aplica somente aos professores, mas também aos gestores da educação, que têm suas posições políticas influenciadas pelas ideias dos especialistas, mesmo que elas não sejam consensuais e não se apliquem com facilidade na prática escolar.

Esses três fenômenos, descritos por Moscovici (2012), fazem com que os professores tendam a abandonar as suas próprias conclusões, aderindo às relações de adequação comportamental instituídas pelos grupos, buscando a homogeneidade, gerando uma linguagem própria e as marcas da especificidade da convivência social, determinadas pelos imperativos definidos pela coletividade. Moscovici (2012) assinala que toda lógica ou racionalidade são sociais, mas não do mesmo modo ou visando os mesmos objetivos. “No que concerne às representações sociais, vemos que vários fatores determinam as condições nas quais são pensadas e constituídas” (MOSCOVICI, 2012, p.226). O emprego de um estoque de clichês, de opiniões e de expressões, que traduzem respostas já consagradas, é frequente entre os professores. Para o autor (2012), as fórmulas convencionais de explicação facilitam a comunicação na falta de aprofundamento da informação. “A racionalidade se torna então uma espécie de tradução que leva tudo ao esquema comum” (MOSCOVICI, 2012, p.232). O elemento interativo nas comunicações quase nunca é eliminado em favor do consenso das opiniões. “Se nenhum desvio às normas e aos valores é produzido, a racionalidade não precisa ser retomada nem retificada: o que é dito está dito e o desenvolvimento intelectual não faz volta sobre si mesmo” (MOSCOVICI, 2012, p.234).

As representações sociais são, em certo sentido, agentes da comunicação: ratificam a ideia do grupo, os seus valores, o que lhe é comum. É nesse momento, então,

que, na falta de um conhecimento aprofundado que orientem suas práticas, os professores recorrem às representações sociais. Desta forma, conforme ressalta Alves-Mazzotti (2008), ocorre o primado da conclusão, levando o indivíduo a utilizar lugares comuns e fórmulas consagradas na avaliação de objetos e eventos sociais, sem a preocupação de integrá-los em um todo coerente. O professor assim o faz com base na cultura vivenciada pelo grupo, estabelecendo a conclusão, uma vez que esta antecede o raciocínio, a sequência do pensamento lógico, para demonstrar o que já estava previamente estabelecido.

Moscovici (2012), afirma que a conclusão feita logo no início define e destaca a zona de seleção da racionalidade. A partir do momento em que o campo da opinião é definido, são antecipados o desfecho de uma ação, o sentido de uma comunicação e o sentido de uma sucessão lógica. “A pressão exercida pela sociedade, os limites que tenta impor aos membros tornam as inferências mais pregnantes que os outros enunciados de uma racionalidade. A conclusão é conhecida antes das premissas” (MOSCOVICI, 2012, p. 237). Essa ação reguladora confere ao estágio das conclusões, uma posição dominante, fazendo dele um símbolo e um indicativo de conjunto. Na verdade, esse estágio, que deveria ser o último, surge pela presença de normas ou preferências sociais e também por uma necessidade de dar significação ao objeto.

Conforme salienta Moscovici (2012), é preciso destacar que, pelo fato da conclusão ser conhecida, transparece a impressão de repetição, de frequência nas falas dos indivíduos. “Nesse caso, a sequência de opiniões se propõe ao mesmo tempo traduzir e demonstrar o que já tinha sido colocado, fazendo com que uma opinião ou uma tomada de posição seja definida constantemente” (MOSCOVICI, 2012, p.237). Dois princípios facilitam esse processo: a analogia e a economia de pensamento. O primeiro relaciona-se com o grupo de noções numa mesma categoria, com a gênese de um novo conteúdo. Já o segundo, relaciona-se com a organização das relações entre opiniões. O primeiro é centrado no objeto e o segundo no quadro de referência que vai controlar e guiar a racionalidade.

A analogia, de forma semântica, explica a maioria das ligações que nascem entre as noções essenciais de uma representação. Ela condensa o discurso, como afirma Mazzotti (2008), marcando, ainda, o tipo de conhecimento que se desenvolve e se situa no centro da atividade cognitiva e linguística. De certa forma, precisamos generalizar o conhecimento novo buscando uma resposta dentro de determinado repertório de

referências que possuímos, onde a analogia serve como recurso para a compreensão de termos mais complexos. “As atividades subjacentes são agrupadas na mesma rubrica e se esclarecem mutuamente” (MOSCOVICI, 2012, p.239). O professor quando diz que “a inclusão é um desafio” procura colocar objetivamente seu trabalho dentro de uma condição de extremo esforço e, mesmo diante de um possível insucesso, o trabalho é nobre por causa do grau de dificuldade. Um possível fracasso não se deve precipuamente às suas limitações, mas, acima de tudo, à árdua tarefa de educar um educando com necessidades educacionais especiais. “A representação comum é transferida imediatamente para outro objeto, facilitando sua apreensão” (MOSCOVICI, 2012, p.240).

A racionalidade por analogia atinge dois objetivos: o de integrar elementos autônomos e separados num conjunto mais amplo e o de impor um modelo, o desenvolvimento da imagem de um fato ou conceito, que entram nos horizontes do grupo ou indivíduo (MOSCOVICI, 2012). Outro aspecto relevante que justifica o uso de analogias é a economia da informação justificada pelas exigências da comunicação. Antes de acumular dados necessários sobre cada questão, o sujeito deve ser capaz de opinar, de compartilhar seu parecer. Assim, a maioria dos professores não tem dados aprofundados suficientemente acerca da inclusão escolar, mas precisa falar como especialista, como cientista, em razão da pressão para a inferência. Para tal fim, os docentes usam modelos de argumentos pré-definidos: os mais aceitos pelo grupo, que permitem superar a incipiência das informações, para sustentar a ausência de fecundidade da oposição ao pensamento científico. “Os conceitos e modelos disponíveis aos indivíduos lhes permitem ultrapassar essa dificuldade, dispensando-o de se questionar sobre todos os detalhes suscetíveis de explicar a racionalidade, dando-lhe qualidade de verdadeiro fundamento” (MOSCOVICI, 2012, p.241).

Para Moscovici (2012), os recursos utilizados para a unidade no discurso dos indivíduos de um grupo visam à manutenção da identidade e da diferença. De certa forma, mantemos a nossa identidade de pertença pela diferença que vemos nos indivíduos de outros grupos. Há uma relação relevante entre a identidade social e a identidade pessoal. No domínio da percepção dos outros (DESCHAMPS, MOLINER, 2009), há um processo de emissão de julgamento sobre um indivíduo, de acordo com os seus comportamentos em comparação com o que é previamente estabelecido pelos grupos. Por meio de exclusões, inclusões e diferenciações se constrói a identidade social

e individual, considerando que as pessoas percebem traços comuns e diferentes uma nas outras (DESCHAMPS, MOLINER, 2009, p.17):

A reflexão sobre a identidade levanta o problema mais geral da integração das pessoas num espaço coletivo (o reconhecimento de uma pertença) e, simultaneamente, o problema ligado ao fato de que essas pessoas buscam um lugar específico neste mesmo espaço coletivo (elas buscam diferenciar-se, singularizar-se). Esta disjunção entre elementos sociais e individuais na identidade não fará mais do que parafrasear a oposição entre semelhança e diferença que será atestada pelas técnicas utilizadas classicamente para avaliar a concepção do si-mesmo.

Para Moscovici (2012), a lógica formal ou científica levanta a hipótese de que as opiniões constituem uma estrutura unívoca. Assim, as relações se definem pelo princípio da não contradição, cujas repercussões normativas impõem um imperativo moral e discursivo. A unidade é mais essencial e real que o consenso, que, para o autor, é só uma fase da evolução dos sistemas sociais, fase em que as partes concordam para não se encontrar em contradição. Evitar o conflito social é o mais importante para manter a uniformidade e a integridade da identidade docente. “É outra maneira de dizer que, na vida social ou pessoal, é desejável que as opiniões convirjam para um ponto de equilíbrio e que seja estabelecido um consenso entre os elementos antagônicos” (MOSCOVICI, 2012, p.244). O autor afirma que se trata de um universo intelectual fechado, no qual os elementos são imaginados branco ou preto, e não poderiam ser imaginados diferentemente, pois os objetos são vistos numa dimensão e contextos únicos.

Como vimos, os professores tendem a ratificar suas posições no grupo, usando palavras, expressões e frases similares quando são obrigados a falar sobre a inclusão escolar ou sobre o aluno com necessidades especiais: “É preciso ter amor”, “É um grande desafio”, “É preciso dedicação”. Os termos pouco variam e as falas demonstram as incertezas vividas pelos professores, que buscam o lugar comum como a resposta mais adequada. Em razão das condições históricas do trabalho do professor (GATTI, 2010; SCHEIBE, 2010; TARDIF, 2012), os discursos procuram ter a mesma forma. Não servem apenas para manter a unidade, evitando conflitos, procurando convergir para um ponto de equilíbrio social (MOSCOVICI, 2012), mas, de certa maneira, servem para justificar próprio trabalho docente.

A justificação no discurso dos professores maximiza o problema da inclusão escolar no Brasil – problema que é notório no contexto educacional - mas, também, busca minimizar as limitações que essa carência traz para o seu ofício em sala de aula. Os resultados desta pesquisa, ainda que não generalizáveis, mostram indícios de fatores que são constitutivos das representações sociais dos professores, incidindo sobre suas práticas, tais como: o lugar marcado do aluno incluído no fundo da sala de aula e a exigência de bom comportamento como determinante do sucesso ou insucesso discente. Os aspectos simbólicos de tais práticas, que constituem uma inclusão segregada, não podem ser ignorados, nem pelos cursos de formação docente nem pelas políticas voltadas para a inclusão.

Os sistemas de ensino encontram-se diante das demandas da sociedade contemporânea. Sem dúvida, sobre os professores, recaem grandes exigências. Estes, inegavelmente, necessitam de maior apoio dos governos, como forma de viabilização das políticas educacionais. As reformas ocorridas na educação do Brasil nos últimos anos deram incontestável ênfase ao exercício do professor, à sua formação e às suas práticas pedagógicas, visando uma educação inclusiva e para a diversidade. Apesar de os pressupostos inclusivos serem os norteadores das atuais ações para o atendimento do educando com necessidades especiais, o professor ainda vê seu aluno predominantemente pelo modelo da integração. Acreditamos que as políticas inclusivas precisam dialogar com os distintos contextos da educação, estabelecendo vínculos com a realidade escolar e com as necessidades docentes e discentes, a fim de que sejam efetivamente incorporadas às práticas de ensino.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Calude. **Práticas sociais y representaciones**. Conia del Carmen, México.D.F. Edicones Coyocán, 2001.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Tradução: Pedro Humberto Faria Campos, 2001.

_____. **Abordagem estrutural das representações sociais**: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto. LOUREIRO Marcos da S. **Representações Sociais e práticas educativas**. Goiânia: ABEU, 2003.

_____. A zona muda das representações sociais. In CAMPOS, P. H. F; OLIVEIRA, D. C. **Representações Sociais – uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

ALBA, Martha. **Representações Sociais e memória coletiva**: uma releitura. In: ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. SANTOS, Maria de Fátima de Souza. TRINDADE, Zeidi Araujo: **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: TechnoPolitik Editora, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Classroom interactions of the teacher with mainstreamed handicapped students and their non-handicapped peers**. Tese de Doutorado em Psicologia Educacional. New York University, NYU, Estados Unidos, 1983.

_____. **Representações Sociais**: aspectos teóricos e aplicações à Educação. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008 <https://www.metodista.br/revistas/revistas>, acesso em 01/01/2014.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, nº 14/15, p. 17 – 38 1º e 2º semestre de 2002. Disponível em <http://www4.pucsp.br/~pedpos/revista/rev14/resumo01.htm>. Acesso em 25/12/12

_____. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 2004.

ARTIOLI, Ana Lucia. A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo, 23, 2º sem. de 2006, pp. 103-121. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo> acesso em 10/07/13.

ANJOS, Hildete Pereira, ANDRADE. Emmanuele Pereira de. PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de construção de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Abr. 2009 v. 14 n. 40.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações Sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, npo. 1ve2m7-b1r4o7/,2 n0o0v2embro/ 2001 127. Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf. Acesso em 25/12/12.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENTES, Nilda de Oliveira. Educação no contraturno: oferta especializada para estudantes com necessidades educacionais especiais. **VII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial**. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960x – pg. 1751-1761. Disponível em <http://www.uel.br>. Acesso em 13/02/15.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo, Editora Saraiva: 2015.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8069/90**. Conselho Municipal da Criança e do Adolescente – CMDCA – Votuporanga SP: 2011.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 02/02/13.

_____. LDB: Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília : **Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014**. 45 p. – (Série legislação; n. 118) Atualizada em 20/5/2014. ISBN 978-85-402-0217-7. Disponível em <http://bibliodigital.unijui.edu.br/>, acesso em 01/01/15.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE - Sinopse das ações do Ministério da Educação**. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 01/08/13.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução número 4/2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial**. - Brasília : Secretaria de Educação Especial, 2009.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial**. - Brasília : Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica 055/2013. **Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva**. Acesso 01/01/15.

_____. Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 03/10/2012.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20/06/2011.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014b. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 01/12/14.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE** de 10 de maio de 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 01/08/13.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 01/12/14.

_____. Lei nº 12.764, Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Presidência da República. Casa Civil, Subchefia Para Assuntos Jurídicos**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 02/02/13.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria, LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (orgs.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003.

CHAMAT, Leila Sara José. **Técnicas de diagnóstico psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista**. São Paulo: Vetor, 2004

CICILLINI, Graça Aparecida. NOVAIS, Gercina Santana. MALUSÁ, Silvana. Representações discentes de pedagogia sobre professor(a), das aula e aluno(a): entrecruzando representações e disposição para inclusão escolar. In: SOUSA, Clarilza Prado de et al. **Representações Sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente**. Curitiba: Champagnat, São Paulo; Fundação Carlos Chagas, 2012.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Políticas públicas, educação e sociedade: desafios da inclusão. IN: MAIA, Heber. (org.) **Neurociência: a relação entre saúde e educação**. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

CUNHA. Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 6ed. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

_____. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 5ed. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

CUNHA. Luísa Margarida Antunes da. **Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes**. Universidade de Lisboa, Faculdade de ciências Departamento de estatística e investigação operacional. Dissertação de Mestrado em Probabilidades e Estatística, Lisboa, 2007.

DESCHAMPS, Jean-Claude e MOLINER Pascal. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DESBIENS, Jean-François. **O behaviorismo e a abordagem científica do ensino**. In: GAUTHIER, Clermont e TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade**. Petrópolis, Vozes: 2010.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre, Mediação: 2004.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Teresa. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, Vozes: 2013.

FLAMENT, C. **Aspects périphériques des représentations sociales**. In C.Guimelli (Ed), **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994, p. 85-116. Resumido por Alda Judith Alves-Mazzotti.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 14/10/13.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 1355. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30/09/12.

_____. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo. Cortez, 2008.

GLAT, Rosana. FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira**. Revista Inclusão nº 1, 2005, MEC/ SEESP.

_____. FERREIRA, Júlio Romero. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Disponível em www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educação_inclusiva_Br_pt.pdf , 2007.

_____. PLETSCHE, Márcia Denise. FONTES, Rejane de Souza. **Panorama da Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro**. Revista Educação e realidade, 34(1):123-136 jan/abr 2009.

GUERREIRO, Maria José Leon. **Da integração escolar à escola inclusiva ou escola para todos**. In: ROYO, Maria Ángeles Lou. URQUÍZAR, Natividad López. **Bases psicopedagógicas da educação especial**. Petrópolis, Vozes: 2012.

GUIMARÃES, M. A. C & OSÓRIO, A. C. N. **Desafios históricos de superação:** normalização na prática pedagógica e constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação básica. *Revista Inclusão*, Brasília, DF, Ano III, n. 4, p. 36-41, jun. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da educação básica:** 2012 – resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em www.inep.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos. Acesso em 01/08/13.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XX. Campinas: Autores Associados, 2006.

JODELET, Denise. **Representações Sociais:** um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

_____. **Représentation sociale:** phénomène, concept et théorie. In S.MOSCOVICI (dir.). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990 (2ª ed.).

_____. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Denise. A fecundidade múltipla da obra “A psicanálise, sua imagem e seu público”. In: ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. SANTOS, Maria de Fátima de Souza. TRINDADE, Zeidi Araujo: **Teoria das Representações Sociais:** 50 anos. Brasília: TechnoPolitik Editora, 2011.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos *et al.* **Educação Escolar:** Políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 3ed. São Paulo, Cortez: 2011

MADEIRA, Margot Campos. **Representações sociais de professores sobre a própria profissão:** à busca de sentidos. 23ª Reunião da Anped, 2000. Disponível em <http://23reuniao.anped.org.br>. Acesso em 30/03/14.

MAIA, Helenice. ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. MAGALHÃES, Edith Maria Marques. **Representações Sociais De Trabalho Docente:** Significados Atribuídos À Dedicção Por Professores Das Séries Iniciais E Seus Formadores <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010> anais do vii-7-seminario-trabalho disponível em <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/trabalhos-completos-viist-2010.html>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Integração X Inclusão:** Escola (de qualidade) para Todos. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação Departamento de

Metodologia de Ensino Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED/UNICAMP. Agosto de 1993.

_____. **Todas as crianças são bem-vindas à escola.** Disponível em <http://www.inclusive.org.br/?p=46> 1993. Acesso em 01/10/2013.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, Vozes: 2008.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, Vozes: 2013.

MARCOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais:** as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil:** histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTI, Tarso. **Doutrinas pedagógicas:** máquinas produtoras de litígios. Marília: Poeisis Editora, 2008.

_____. Tarso. ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. El análisis retórico en la investigación sobre representaciones sociales. In SEIDMANN, Susana. SOUSA, Clariza Prado de. **Hacia una psicología social de la educación.** Buenos Aires : Teseo, 2011.

MELO, Marileide Maria de, CARVALHO, Maria do Rosário. **Na sala de aula tem aluno; tem aluno na sala de aula:** representações sociais de docência por licenciando em formação. In: SOUSA, Clarilza Prado de et al. **Representações Sociais:** políticas educacionais, justiça social e trabalho docente. Curitiba: Champagnat, São Paulo; Fundação Carlos Chagas, 2012.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em 25/11/12.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. PLETSCH, Márcia Denise. **Atendimento educacional Especializado:** por entre Políticas, práticas e currículo – Um espaçotempo de inclusão? **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 11 - n. 3 - p. 255-265 / set-dez 2011.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Zona Muda das Representações Sociais.** Psicologia: Teoria e Pesquisa Jan-Abr 2006, Vol. 22 n. 1, pp. 043-052.

MOSCOVICI, Serge. **Notes towards a description of social representations.** European Journal of Social Psychology, v.18, p. 211-250, 1988. Tradução de Glauca Alves Vieira.

_____. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **A invenção da sociedade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis, RJ: Vozes 2011b.

_____. **A psicanálise, sua imagem, seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes 2012.

MOTTA: Kátya Alexandrina Matos Barreto: **Trabalhos com grupos: as trilhas essenciais**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Política de educação inclusiva nas escolas: trajetórias e conflitos**. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. Ivanilde Apoluceno de. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos, (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOUSSATCHÉ, Helena. PERNAMBUCO, Dea Lúcia Campos. A Representação social da psicanálise. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE –OMS–, **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID – 10**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

PERELMAN, Chaïm. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINTOR, Nelma A. M., LLERENA Jr. Juan Clinton. COSTA, Valdelúcia Alves. Educação e saúde: um diálogo necessário às políticas de atenção integral para pessoas com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 203-216, maio/ago. 2012 Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>, acesso em 04/03/12.

PINTOR, Nelma A. M. **Uma Análise do Projeto Espaço Integrado de Desenvolvimento e Estimulação (Eide) Na Rede Municipal de Ensino de Niterói/RJ Período 2008-2009**. Tese (Doutorado em Ciência da Saúde da Criança e da Mulher) - Programa de Pós- Graduação do Instituto Fernandes Figueira – FIOCRUZ. Linha de Pesquisa: Genética Aplicada à Saúde da Criança e da Mulher, Rio de Janeiro, 2011.

_____. LLERENA Jr. Juan Clinton. COSTA, Valdelúcia Alves. Educação e saúde: um diálogo necessário às políticas de atenção integral para pessoas com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 203-216, maio/ago. 2012 Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>, acesso em 04/03/12.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROYO, Maria Ángeles Lou. URQUÍZAR, Natividad López. **Bases psicopedagógicas da educação especial**. Petrópolis, Vozes: 2012.

SÁ, Celso Pereira de. **Representações Sociais**: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Representações sociais**: teoria e pesquisa do núcleo central. Revista **Temas em Psicologia**, 1996, número 3.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 03/10/12.

SANCHES, Isabel. TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 8, 63, 83. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo> acesso em 10/07/13.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 03/10/12.

SOUSA, Clarilza Prado de. VILAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. NOVAES, Adelina de Oliveira. Contribuições dos estudos de Representações Sociais para compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. SANTOS, Maria de Fátima de Souza. TRINDADE, Zeidi Araujo: **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: TechnoPolitik Editora, 2011.

SOUSA, Clarilza Prado de. VILAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso in: SOUSA, Clarilza Prado de *et al*. **Representações Sociais**: estudos metodológicos. Curitiba: Champagnat, São Paulo; Fundação Carlos Chagas, 2011b.

SPINK Mary Jane P. **O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial**. Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAVEIRA, Cristiane Correia. **Representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estácio de Sá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucia Velloso Mauricio. Rio de Janeiro, 2008.

VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: Guimelli, C. (Dir.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 233-254.

APÊNDICE I

- Perfil – Docentes: professores sem alunos incluídos em suas classes (N=50)

1 – Sexo

Sexo	N
Feminino	47
Masculino	3
Total	50

2 – Idade

Idade (anos)	N
18 a 25	20
26 a 35	14
36 a 45	10
46 a 55	5
mais de 55	1
Total	50

3 – Formação

Formação	N
Normal Médio	26
Pedagogia	24
Outra graduação	-
Total	50

*Os 26 professores com formação no Curso Normal estão cursando graduação em Pedagogia.

4 – Pós-Graduação

Pós-graduação	N
Especialização <i>lato sensu</i>	4
Mestrado	-
Doutorado	-
Total*	4

5 – Tempo de atuação no magistério

Tempo de magistério (anos)	N
Menos de 5	14
5 a 10	14
11 a 15	4
15 a 20	3
21 a 25	4
Mais de 25	1
Não respondeu	-
Total	50

6 – Nível de ensino que lecionam

Nível de ensino	N
Educação Infantil	27
Ensino Fundamental	23
Total	50

Perfil – Docentes: professores com alunos incluídos em suas classes (N=31)

1 – Sexo

Sexo	N
Feminino	30
Masculino	1
Total	31

2 – Idade

Idade (anos)	N
18 a 25	1
26 a 35	16
36 a 45	9
46 a 55	5
mais de 55	-
Total	31

3 – Formação

Formação	N
Normal Médio	13
Pedagogia	13
Outra graduação	5
Total	31

* Os 13 professores com formação no Curso Normal estão cursando graduação em Pedagogia

4 – Pós-Graduação

Pós-graduação	N
Especialização <i>lato sensu</i>	8
Mestrado	-
Doutorado	-
Total*	8

5 – Tempo de atuação no magistério

Tempo de magistério (anos)	N
Menos de 5	5
5 a 10	9
11 a 15	8
16 a 20	4
21 a 25	4
Mais de 25	1
Não respondeu	-
Total	31

6 – Nível de ensino que lecionam

Nível de ensino	N
Educação Infantil	14
Ensino Fundamental	17
Total	31

APÊNDICE II

Escala de atitude tipo Likert

Inclusão no ensino regular – Legenda:					
1. Concordo totalmente	2. Concordo em parte	3. Discordo em parte	4. Discordo totalmente		
Qual o seu grau de concordância com cada uma das afirmações abaixo:	1	2	3	4	
1. O aluno com necessidades educacionais especiais deverá ser conduzido à classe especial, caso a sua presença modifique o andamento da turma regular.					
2. Nem todo o aluno da educação especial têm condições de frequentar a escola comum.					
3. O professor não deve deixar de trabalhar conteúdos acadêmicos, mesmo que o aluno tenha necessidades especiais.					
4. Antes da inclusão do estudante com necessidades especiais na escola comum, é necessária uma avaliação pedagógica para saber se ele está apto para estudar com os demais alunos.					
5. Para planejar suas atividades, o professor deve tomar por base os déficits do aluno.					
6. É de suma importância que o aluno com necessidades especiais aprenda a desenvolver os comportamentos aceitos socialmente.					
7. O professor deve adaptar o currículo, criando alternativas de aprendizagem para o aluno com necessidades educacionais especiais.					
8. O trabalho do professor deve contribuir para que o aluno com necessidades educacionais especiais aprenda os comportamentos comuns da rotina escolar.					
9. O aluno com necessidades educacionais especiais deve avançar nas séries escolares de acordo com os progressos alcançados.					
10. O aluno com necessidades educacionais especiais deve permanecer sempre na sala de aula, independentemente de seu comportamento disciplinar.					
11. Escolas inclusivas não têm classes especiais.					
12. Se o aluno com necessidades educacionais especiais não conseguir acompanhar a classe regular, ele deverá ser encaminhado para uma classe ou escola especial.					
13. As práticas pedagógicas devem, na medida do possível, ser transportadas da instituição especial ou da escola especial para a escola regular.					
14. O aluno incluído deve ter um professor de apoio, que para ele fará um programa de desenvolvimento fora da sala de aula.					
15. É necessário que o professor estabeleça um plano de aula individualizado para o aluno com necessidades especiais					
16. Frequentar a escola regular, ainda que parcialmente, é um direito dos alunos com necessidades especiais.					
17. Na inclusão, a socialização deve ter prioridade sobre a aprendizagem acadêmica.					
18. O aluno com necessidades especiais deve ter acesso às escolas através de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção na sala de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais.					
19. A inclusão do aluno vai depender de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, seja na sala regular ou na classe especial.					

APÊNDICE III

Sistema de codificação de interações de sala de aula elaborado por Brophy e Good e adaptado por Alves (1983, p.48).

Interações iniciadas pelo aluno (IIA): são eventos nos quais o aluno toma a iniciativa, tais como pedir ajuda ou fazer perguntas ao professor;

Interações iniciadas pelo professor (IIP): são aquelas em que o professor seleciona o aluno com quem vai interagir, que incluem duas categorias: voluntário (V), quando o aluno é selecionado dentre aqueles que se voluntariaram; e não voluntário (NV), quando o aluno é selecionado pelo professor sem ter se voluntariado ou pedido alguma ajuda;

Respostas não autorizadas (RN): Ocorre quando um aluno responde a uma pergunta dirigida à turma ou a outro aluno, sem ter sido selecionado pelo professor.

Consideramos os seguintes tipos de perguntas e solicitações do professor:

Perguntas de processo (PC): referem-se a questões sobre o “como” e o “porquê”, que exigem do educando respostas, mais elaboradas;

Perguntas de produto (Pd): Perguntas que exigem uma resposta livre, baseada na memória, de situações factuais, começando por quem, qual, onde, quando e quanto ou quantos;

Perguntas de escolha (ES): perguntas que exigem respostas do tipo “sim ou não”, “isto ou aquilo”, uma vez que o educando tem apenas que escolher entre respostas alternativas;

Perguntas de opinião (Op): são perguntas nas quais o estudante deve expressar sua opinião acerca do conteúdo de uma questão acadêmica.

Perguntas pessoais (P): perguntas referentes a eventos e experiências pessoais, não relacionadas a tarefas acadêmicas, como por exemplo, “você está se sentindo bem?”.

Quanto ao feedback do professor às atividades acadêmicas realizadas pelo aluno, definimos os seguintes critérios:

Elogio (E1): qualquer resposta do professor indicando aprovação do desempenho;

Crítica (Cr): reações negativas do professor ao desempenho do aluno;

Ausência de feedback (AF): situações onde não há qualquer reação do professor no que tange ao desempenho do aprendente;

Tempo do feedback (longo ou curto) (TF): refere-se ao tempo que o professor utiliza para dar explicações acadêmicas ao aluno;

Elogio ao comportamento social (ECS): qualquer resposta verbal ou não do professor que indique aprovação do comportamento do educando;

Crítica ao comportamento social (CCS): qualquer resposta verbal ou não do professor que indique desaprovação do comportamento do aluno;

Procedimentos não acadêmicos (PNA): toda atividade do aluno não relacionada a tarefas acadêmicas, tais como: arrumar a sala, pedir para ir ao banheiro, fazer fila, dentre outras;

Miscelânea (M): Qualquer interação que não se encaixe nas anteriores definidas, como por exemplo, alguma reação disruptiva do aluno em relação às atividades, aos colegas ou ao professor, por causa do seu transtorno ou deficiência.

APÊNDICE IV

Planilha de Observações em sala

Tempo de observação:

Data

Escola

Docente

Aluno/características

Mediador?

Item	Observações
1. Interações iniciadas pelo aluno (IIA): são eventos nos quais o aluno toma a iniciativa, tais como pedir ajuda ou fazer perguntas ao professor;	
2. Interações iniciadas pelo professor (IIP): são aquelas em que o professor seleciona o aluno com quem vai interagir, que incluem duas categorias: voluntário (V), quando o aluno é selecionado dentre aqueles que se voluntariaram; e não voluntário (NV), quando o aluno é selecionado pelo professor sem ter se voluntariado ou pedido alguma ajuda;	
3. Respostas não autorizadas (RN): Ocorre quando um aluno responde a uma pergunta dirigida à turma ou a outro aluno, sem ter sido selecionado pelo professor.	
4. Perguntas de processo (PC): referem-se a questões sobre o “como” e o “porquê”, que exigem do educando elaboração nas respostas, bem como exigem que ele demonstre como chegou à resposta;	
5. Perguntas de produto (Pd): Perguntas que exigem uma resposta livre, baseadas na memória, de situações factuais, começando por quem, qual, onde, quando e quanto ou quantos;	
6. Perguntas de escolha (ES): perguntas que exigem respostas do tipo “sim ou não”, “isto ou aquilo”, uma vez que o educando tem apenas que escolher entre respostas alternativas;	
7. Perguntas de opinião (Op): são perguntas de cunho acadêmico e que tenham relevância para determinada tarefa. Nessas perguntas, é preciso que o estudante expresse sua opinião acerca do conteúdo da tarefa acadêmica.	

8. Perguntas pessoais (P): perguntas referentes a eventos e experiências pessoais, não relacionadas a tarefas acadêmicas, como por exemplo, “você está se sentindo bem?”.	
9. Elogio (E1): qualquer resposta do professor indicando aprovação do desempenho;	
10. Crítica (Cr): reações negativas do professor ao desempenho do aluno;	
11. Ausência de feedback (AF): situações onde não há qualquer reação do professor no que tange ao desempenho do aprendente; 12. Tempo do feedback (longo ou curto) (TF): refere-se ao tempo que o professor utiliza para dar explicações acadêmicas ao aluno;	
13. Elogio ao comportamento social (ECS): qualquer resposta verbal ou não do professor que indique aprovação do comportamento do educando;	
14. Crítica ao comportamento social (CCS): qualquer resposta verbal ou não do professor que indique desaprovação do comportamento do aluno;	
15. Procedimentos não acadêmicos (PNA): toda atividade do aluno não relacionada a tarefas acadêmicas, tais como: arrumar a sala, pedir para ir ao banheiro, fazer fila, dentre outras;	
16. Ajuda mútua, interação com os colegas,	
17. Miscelânea (M): Qualquer interação que não se encaixe nas anteriores definidas, como por exemplo, alguma reação disruptiva do aluno em relação às atividades, aos colegas ou ao professor, por causa do seu transtorno ou deficiência.	

Observações:

APÊNDICE V

Teste de Livre Evocação de Palavras aplicado aos professores

Nº _____

Data _____

Caro(a) professor(a):

Este questionário é parte de uma pesquisa sobre representações sociais dos professores acerca da inclusão escolar. Suas respostas são muito importantes para que possamos oferecer um panorama realista sobre esse tema, tão relevante para o País.

Agradecemos a sua colaboração!

1ª parte: **Caracterização do respondente**

1) Instituição de ensino em que trabalha

2) Idade: 20 a 25() 26 a 35() 36 a 45() 46 a 55()
 mais de 55(.....anos)

3) Sexo: Masculino () Feminino ()

4) Formação:

- () Curso Normal Médio
- () Curso Normal Superior
- () Curso de Pedagogia
- () Outra graduação. Qual?

() Especialização (em _____)

() Mestrado (em _____)

() Doutorado (em _____)

5) Nível escolar em que leciona:

- () Educação Infantil
- () Ensino Fundamental (EI ao 5º ano)

6) Anos de magistério:

Menos de 5 (_____ anos) 5 a 10 () 11 a 15 () 15 a 20 ()
 21 a 25 () mais de 25 (.....anos)

7) Tem aluno(s) com necessidades educativas especiais em sua sala de aula?

() Sim () Não Quantos?_____

8) Que tipo de necessidades especiais?

9) Você tem ajuda de um mediador na educação desse(s) aluno(s)?

() Sim () Não

10) O mediador é exclusivo para sua sala ou é para toda a escola?

2ª parte: Associação de palavras:

1. Escreva as cinco primeiras palavras que lhe vêm à cabeça ao ouvir a expressão:
“Aluno com necessidades educacionais especiais”

_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()

a) Numere as palavras escritas acima por ordem de importância, da mais importante para a menos importante utilizando a escala de 1 a 5.

b) Justifique as escolhas feitas (se precisar de mais espaço, use o verso da folha):

Justificativa da primeira escolha:

Justificativa da segunda escolha:

Justificativa da terceira escolha:

Justifique a hierarquização que você fez:

2. Escreva as cinco primeiras palavras que lhe vêm à cabeça ao ouvir a expressão:
“Inclusão escolar”

_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()

a) Numere as palavras escritas acima por ordem de importância, da mais importante para a menos importante utilizando a escala de 1 a 5.

b) Justifique as escolhas feitas (se precisar de mais espaço, use o verso da folha):

Justificativa da primeira escolha:

Justificativa da segunda escolha:

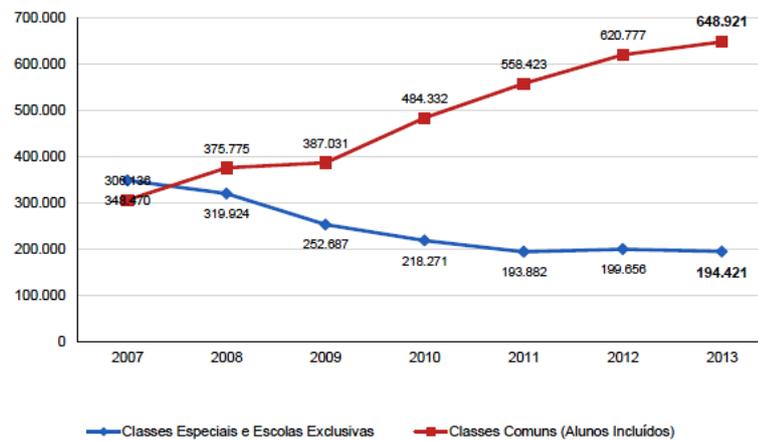
Justificativa da terceira escolha:

Justifique a hierarquização que você fez:

ANEXO I

Educação Especial

Educação Especial - Número de Matrículas de Alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação por Tipo de Atendimento
Brasil - 2007 - 2013



Crescimento de 4,5% entre 2012 e 2013 no número de matrículas nas classes comuns.

ANEXO II

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (SME)

SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO (FSDE/FME)

ASSESSORIA DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (AEPE)

DADOS ESTATÍSTICOS - Março – 2015

